

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии
Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

Гончарова Е.В., Телегина И.С.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие

Рекомендовано УМО РАЕ по классическому университетскому и техническому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки:
050100 — «Педагогическое образование»
(Профиль: «Дошкольное образование»)

Нижевартовск
2016

УДК 74.03 (2) 075.8

ББК 72.52я7

Г 65

Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Научный редактор:

доктор педагогических наук, профессор *Е.В. Гончарова*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *Л.В. Моисеева*
(Уральский государственный педагогический университет);

доктор педагогических наук, профессор *Р.М. Чуличева*
(Южный федеральный университет)

Г 65 Гончарова Е.В., Телегина И.С. Теория и методика педагогического исследования: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2016. — 220 с.

ISBN 978-5-00047-315-3

В учебном пособии представлена программа учебного курса «Теория и методика педагогического исследования», рассмотрены сложные проблемы методологии, логики и организации педагогического исследования на примере курсовой, выпускной квалификационной работы бакалавра и магистра педагогического образования. Раскрыты процедуры исследовательской деятельности, процессы прогнозирования, моделирования при составлении педагогических проектов и программ, процедуры экспериментальной работы.

Пособие адресовано студентам бакалавриата и магистратуры. Может быть полезно педагогам-исследователям, руководителям образовательных учреждений, соискателям, аспирантам.

ББК 72.52я7

ISBN 978-5-00047-315-3

© Гончарова Е.В., Телегина И.С., 2016

© Издательство НВГУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Раздел 1. Цель и задачи научно-исследовательской работы студентов	6
Раздел 2. Характеристика научного стиля речи	23
Раздел 3. Методика написания и защиты курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров педагогического образования	35
Раздел 4. Методика выполнения диссертации (ВКР) магистров педагогического образования.....	69
Раздел 5. Презентация научно-педагогического исследования....	90
ГЛОССАРИЙ	107
ПРИЛОЖЕНИЯ	110

ВВЕДЕНИЕ

Общемировые тенденции развития образования, выраженные в процессах интеграции глобальных и национальных систем образования, обусловили необходимость модернизации образования в России, пересмотра содержания образовательных программ и форм организации учебной, научно-исследовательской и практической деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки, в формировании общих компетенций по направлению «Педагогическое образование» (профиль бакалавров и программы магистров). Данное учебное пособие призвано способствовать методическому обеспечению учебного курса, оказывать помощь студентам в организации педагогического исследования.

Пособие состоит из 5 разделов. В первом разделе представлены учебная программа курса, ее цель и задачи, распределение часов курса по темам и видам работ, основные понятия, цель и задачи научно-исследовательской работы студентов. В разделе дается характеристика научно-исследовательской работы студентов, ее функций; показывается место научно-исследовательской работы студентов бакалавриата и магистратуры в структуре основной образовательной программы; перечисляются требования к результатам освоения научно-исследовательской работы студентов (общая структура компетенций); приводится матрица соотношения видов деятельности и формируемых компетенций.

Второй раздел посвящен характеристике научного стиля речи, его коммуникативных и речевых признаков и параметров. Научный стиль — это стиль, который обслуживает научную сферу общественной деятельности. Он предназначен для передачи научной информации в подготовленной и заинтересованной аудитории.

Научный стиль имеет ряд общих черт, общих условий функционирования и языковых особенностей, проявляющихся независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и жанровых различий (монография, научная статья, доклад, учебник и т.д.), что дает возможность говорить о специфике стиля в целом. К таким общим чертам относятся: 1) предварительное обдумывание высказывания; 2) монологический характер высказывания; 3) строгий отбор языковых средств; 4) тяготение к нормированной речи.

Третий раздел содержит методику написания и защиты курсовых и выпускных квалификационных работ бакалавров педагогического образования.

В четвертом разделе раскрывается методика выполнения диссертации (ВКР) магистров педагогического образования. ВКР магистров является научным исследованием теоретического или прикладного характера, направленным на получение и применение новых знаний. Логическая завершенность ВКР подразумевает целостность и внутреннее единство работы, взаимосвязанность цели, задач, методологии, структуры, полноты, результатов исследования.

Пятый раздел учебного пособия посвящен обучению студентов выполнению презентации научно-педагогического исследования: планированию презентации; подготовке презентации; использованию на презентации визуальных вспомогательных средств и иллюстраций; проведению презентации.

Суть основных разделов представлена в таблицах, схемах, которые иллюстрируют узловые вопросы курса. Пособие содержит все необходимые элементы: оглавление, глоссарий, задания, которые помогут студентам закрепить основные понятия курса, выстроить собственный образовательный маршрут. В приложении приводятся примерные критериально-уровневые характеристики исследуемого качества у детей, диагностические задания, автореферат магистерской диссертации и др.

Раздел 1

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

На современном этапе, когда высшим образовательным учреждениям приходится конкурировать на рынке образовательных услуг, возникает необходимость добиваться нового качества образования, стремиться строить жизнедеятельность высшего учебного заведения на научной основе. В условиях внедрения информационных образовательных технологий, систем многоуровневого профессионального образования предъявляются повышенные требования к профессиональной мобильности, компетентности кадров, их профессиональному росту. В связи с этим возникла необходимость в учебных заведениях профессионального педагогического образования обратить повышенное внимание на организацию самостоятельной творческой учебной, научной и практической деятельности студентов.

Одним из перспективных видов самостоятельной творческой деятельности студентов является исследовательская работа студентов, предусмотренная государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. Под *исследовательской деятельностью студентов* понимается процесс решения ими научных, профессионально-практических проблем, связанных с получаемой специальностью или специализацией и имеющих своей целью построение и демонстрацию субъективно нового знания. Учебное исследование проводится в логике научного, но существенно отличается от него. Оно не делает объективно новых открытий для человечества в области знаний, однако его экспериментальные результаты могут иметь определенную объективную новизну.

Необходимость организации научно-исследовательской деятельности регламентируется «Доктриной развития Российской науки», «Национальной доктриной развития образования в России», «Программой модернизации педагогического образования», ведущими идеями Болонского соглашения в области образования. Научно-исследовательская деятельность призвана повысить эффективность использования научного потенциала страны, расширить возможности для свободы научного творчества, начиная с первой

ступени становления молодых педагогов, поднять статус ученого в обществе, сделать науку привлекательной для талантливой молодежи. Ценность науки заключена в возрождении национального научного потенциала через изучение и развитие педагогических идей классиков отечественной и зарубежной педагогики и психологии, отечественных и зарубежных научных школ и образовательных систем, сложившихся исторически.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) — понятие многогранное. Оно включает в себя следующие *компоненты*:

- процесс формирования у студентов качеств, навыков, умений научно-исследовательской деятельности от курса к курсу с учетом особенностей вуза, факультета;

- систему методов, форм и средств формирования данных качеств, навыков, умений;

- систему и структуру субъективно-объективных связей в процессе формирования качеств, навыков, умений НИРС;

- эффективность процесса, системы и подсистемы НИРС. Данный компонент расчленяется на: эффективность массового охвата студентов НИР; эффективность воздействия НИРС на развитие творческих способностей и овладение методами индивидуального и коллективного творчества; эффективность качественного содержания и вклада студентов в науку; эффективность воздействия субъекта на объект процесса формирования качеств, навыков, умений НИР; эффективность воздействия методов, форм и средств на процесс формирования субъекта творчества.

Научно-исследовательская работа студентов включает в себя следующие *элементы*:

- обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определенных навыков;

- выполнение научных исследований под руководством преподавателей.

НИРС выполняет следующие *функции*:

- *образовательную*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

– *организационно-ориентационную*: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

– *аналитико-корректирующую*: рефлексия студента, его самоанализ, самосовершенствование планирования и организации своей деятельности; коррекция и самокоррекция учебно-познавательной деятельности;

– *мотивационную*: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

– *развивающую*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

– *воспитывающую*: воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования; воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

Содержание научно-исследовательской деятельности в вузах определяется потребностями образовательных учреждений разных уровней (дошкольного образования, начального образования, дополнительного образования детей), интересами преподавателей-исследователей и государственными заказами; проведением комплексных научно-педагогических исследований в рамках федеральных, региональных экспериментов и внедрением их результатов в практику профессиональной подготовки; разработкой научно-методической продукции для образовательного процесса

НИРС в вузах обусловлена непрерывностью современного педагогического образования, необходимостью объединения научного

потенциала вузов для активизации фундаментальных, прикладных и поисковых работ в области психолого-педагогических наук. Научно-исследовательская деятельность в вузе способствует решению комплекса актуальных задач:

1. Создание условий для эффективного развития и повышения качества педагогического образования.

2. Разработка структуры непрерывного развития научно-исследовательских навыков у педагога-исследователя, психолога-исследователя.

3. Участие вузов в научном поиске путей повышения эффективности педагогического образования на всех уровнях профессионального образования.

4. Повышение научно-профессиональной квалификации профессорско-преподавательского состава.

5. Научное обеспечение учебно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей.

НИРС в вузе строится с учетом следующих *принципов*:

- 1) Принцип научной концептуальной обоснованности. Научно-исследовательская деятельность должна быть ориентирована на определенные научные (философско-методологические, теоретические, методические) основания.

- 2) Принцип интеграции науки и образования, нацеленный на создание и развитие целостной системы подготовки квалифицированных научных кадров.

- 3) Принцип стратегической направленности, связанный с поиском и организацией комплексных исследований.

- 4) Принцип прогнозирования и активности, который предполагает опережающую разработку новых курсов, новых образовательных технологий, которые будут востребованы жизнью через 3-5 лет; подготовку ресурсов для осуществления структурно-организационных преобразований. Все это позволит своевременно предвидеть завтрашние проблемы, занять активную позицию, выработать опережающую реакцию на значимые события в системе образования.

- 5) Принцип личностно-ориентированного подхода, предполагающий создание благоприятной среды для личностного роста студентов и преподавателей, их саморазвития.

6) Принцип демократизма, предусматривающий привлечение к решению важных вопросов широкого круга педагогов, студентов; презентации результатов научно-исследовательской деятельности; сотрудничество с органами преподавательского и студенческого самоуправления.

7) Принцип экономичности, ресурсосбережения. Этот принцип ориентирует на экономию времени и усилий преподавателей, студентов, выбор эффективных тактик деятельности.

Основными *формами организации* собственно научной деятельности являются: проблемные группы студентов, временные творческие коллективы, лаборатории, научные общества, индивидуальное научное творчество студентов и преподавателей. Результаты научной деятельности могут быть представлены в виде творческих отчетов, докладов, реферативных, курсовых работ, выпускных квалификационных работ студентов, магистерских, кандидатских, докторских диссертаций, учебных пособий, научно-методических рекомендаций для преподавателей и студентов. Внедрение и апробация результатов научной деятельности осуществляется через выступления студентов и преподавателей на научно-практических конференциях, семинарах, публикации материалов в сборниках, научных, научно-методических, методических журналах, монографиях, пособиях, участие в конкурсах, выставках творческих работ студентов и преподавателей.

Опираясь на компетентностный подход, можно определить возможные для освоения студентами компетенции при выполнении учебно-исследовательской работы:

- способность понимать и формулировать исследовательскую задачу, оценивать ее актуальность;
- освоение способов сбора и обработки информации по исследуемой теме;
- способность сформулировать научный аппарат исследования и свободно ориентировать в нем;
- способность осуществлять количественный и качественный анализ фактического материала, добытого экспериментально-практическим путем;
- способность аргументировать выбранный вариант решения рассматриваемой проблемы;

– способность формулировать логически обоснованные выводы, предложения, рекомендации по внедрению полученных результатов в практику образовательных учреждений.

Ценностно-целевая ориентация профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека в образовательной и научно-исследовательской деятельности. Одной из таких характеристик, на которой базируется исследовательская деятельность, является креативность. Творческая, активно действующая личность не может формироваться вне деятельности, и в этом случае исследовательская деятельность является средой творческого поиска.

Работы отечественных исследователей профессионального образования свидетельствуют о том, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной активной позиции студентов в образовательном процессе, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач (Л.В. Занина, Л.Л. Редько, В.А. Сластенин и др.). Этому во многом способствует включение студентов в исследовательскую деятельность, стержнем которой является постоянный поиск наиболее эффективных путей развития педагогического процесса в целом или его отдельных элементов. Результат такой деятельности становится профессионально ориентированным, если он разворачивается в условиях педагогической практики, где деятельность студентов направлена на решение конкретной производственной задачи, а следовательно, является более мотивированной. В связи с этим совершенно своевременной и актуальной в контексте общепринятого компетентностного подхода становится проблема формирования исследовательских компетенций у студентов в процессе научно-исследовательской работы.

Компетентностный подход позволяет интегрировать исследовательскую и практическую составляющую, так как ориентирует на усиление практической результативности профессионального образования на базе фундаментализации научных знаний. Понятие

компетенция широко рассматривается как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе в работах В.О. Букетова, О.М. Зайченко, Э.Ф. Зеера, Г.И. Ибрагимова, А.М. Новикова, А. Шелтон и др. Прежде всего, ее определяют, как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы. Мы рассматриваем компетенции как способность и готовность эффективно применять теоретические знания на практике, в конкретной педагогической ситуации, в профессиональной деятельности, определяемой требованиями современного общества.

Исследовательские компетенции, формируемые в процессе педагогической практики, понимаются как интегральная характеристика. Они определяют способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального опыта, ценностей и наклонностей. Способность в данном случае мыслится не как предрасположенность, а как прочно освоенные способы деятельности, обеспечивающие ее эффективность. Исследовательские компетенции, сформированные в условиях научно-исследовательской работы, относятся к немногочисленным инвариантным ключевым компетенциям, которые позволят выпускнику высшей школы быть постоянно востребованным на рынке труда в силу таких его характеристик как мобильность, инновационность, эвристичность, креативность, конкурентоспособность. Компетентность всегда проявляется в деятельности, непроявленную компетентность «увидеть» нельзя (И.Б. Будик), поэтому исследовательские компетентности многогранно и разносторонне могут проявиться в ходе педагогической практики.

Исходя из понимания профессиональной подготовки как процесса профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности (Е.В. Бондаревская, В.Л. Матросов, А.И. Мищенко, Л.С. Подымова, В.В. Сериков, В.А. Слестинин, Н.В. Соловьева, А.П. Тряпицына и др.), можно говорить о том, что студент как будущий специалист, компетентный в исследовательской деятельности, ориентированный на запросы педагогической практики, устремлен в будущее. Исходя из этого исследовательская компетенция, приобретаемая в условиях педагогической практики, вбирает в себя элементы ключевой, базовой и

специальной составляющей компетенций. Ключевая составляющая в данном контексте основывается на общей способности работать с информацией, получаемой в процессе и посредством педагогической практики. Базовая компетенция отражает специфику именно педагогической деятельности в исследовании. Специальная составляющая ориентирована на исследование специфических сфер деятельности педагога (проведение разных видов занятий, организация разных видов деятельности и т.д.) и особенностей детей разных категорий. Все три составляющие исследовательских компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что позволяет сформировать индивидуальный стиль педагогической деятельности выпускника. Определение места исследовательских компетенций в модели специалиста ставит в центр внимания вопросы качества организации и содержания педагогической практики.

Существует 2 вида научно-исследовательской деятельности студентов:

- деятельность в рамках учебного плана (курсовые, рефераты, дипломная работа);
- добровольная деятельность, не входящая в программы обучения (кружки, конференции, олимпиады).

НИРС в рамках учебного плана выполняется студентами в учебное время и призвана привить студентам навыки самостоятельного изучения дисциплин, ознакомиться с реальными лабораториями, работой в коллективе.

К основным *видам учебно-исследовательской работы* относятся: написание курсовых и дипломных работ, работа студентов в учебных лабораториях, участие в научных семинарах, а также работа студентов при прохождении производственной практики.

В процессе подготовки отчета по производственной практике студенту необходимо тщательно изучить документацию образовательной организации и на ее основании сделать анализ деятельности, предложить меры по усовершенствованию или повышению эффективности — это тоже исследовательская работа.

Научно-исследовательская работа студентов в неучебное время включает: научные кружки, научно-практические конференции и студенческие бюро.

Научные кружки — наиболее популярный вид НИРС в вузах страны. Руководят кружками, как правило, преподаватели вуза.

Деятельность кружка направлена на изучение проблем общественных, гуманитарных, прикладных наук. В процессе деятельности научных кружков студенты изучают и проводят анализ реальных документов, участвуют в деловых играх, проводят эксперименты, создают что-то новое.

Еще одним видом НИРС являются *научно-практические конференции*. Такие конференции предполагают не только подготовку теоретических докладов, но и активное обсуждение студентами возможных решений практических проблем. А выступление перед значительной аудиторией слушателей способствует совершенствованию ораторского мастерства.

Основными *формами организации научной деятельности* являются: проблемные группы студентов, временные творческие коллективы, лаборатории, научные общества, индивидуальное научное творчество студентов и преподавателей. Результаты научной деятельности могут быть представлены в виде творческих отчетов, докладов, реферативных, курсовых работ, выпускных квалификационных работ студентов, магистерских, кандидатских, докторских диссертаций, учебных пособий, научно-методических рекомендаций для преподавателей и студентов. Внедрение и апробация результатов научной деятельности осуществляется через выступления студентов и преподавателей на научно-практических конференциях, семинарах; публикации материалов в сборниках, научных, научно-методических, методических журналах, монографиях, пособиях; участие в конкурсах, выставках творческих работ студентов и преподавателей.

Таблица 1

**Компетенции обучающегося в магистратуре, формируемые
в результате НИР**

Компетенция	Компонентный состав компетенций
Владеет основными когнитивными умениями: анализом, синтезом, классификацией, категоризацией, проектированием, моделированием, оценкой и др., готов находить, оценивать, анализировать, аннотировать и синтезировать информацию из различных источников, а также стремится к постоянному совершенствованию и развитию своего общеинтеллектуального и общекультурного уровня (ОК-1)	<u>Знает:</u> – о когнитивных умениях (31); – способы профессионального самопознания и саморазвития (32); <u>Умеет:</u> – системно анализировать информацию (У1); – использовать теоретические знания для генерации новых идей (У2); <u>Владеет:</u> – способами ориентирования в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.) (В1); – способами постоянного совершенствования и развития своего общеинтеллектуального и общекультурного уровня (В2)
Способен к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3)	<u>Знает:</u> – новые методы исследования (31); – сферы профессиональной деятельности (32); – способы профессионального самопознания и саморазвития (33); <u>Умеет:</u> – осваивать новые методы исследования (У1); – осваивать новые сферы профессиональной деятельности (У2); – участвовать в научных дискуссиях (У3); <u>Владеет:</u> – новыми методами исследования (В1); – способами освоения новых сфер профессиональной деятельности (В2).
Способен формировать ресурсно-информационные базы для осуществления	<u>Знает:</u> – ресурсно-информационные базы (31); <u>Умеет:</u>

практической деятельности в различных сферах (ОК-4)	– формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (У1); – участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях (У2); <u>Владеет:</u> – способами работы с информацией, в т.ч. в глобальных информационных сетях (В1)
Готов использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2)	<u>Знает:</u> – современные проблемы науки и образования при решении профессиональных задач (31); – профессиональные задачи в области дополнительного образования детей (32); <u>Умеет:</u> – решать профессиональные задачи в области дополнительного образования детей на основе знаний современных проблем науки и образования (У1); <u>Владеет:</u> – способами решения профессиональных задач в области дополнительного образования детей на основе знаний современных проблем науки и образования (В1)
Способен осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (ОПК-4)	<u>Знает:</u> – способы осуществления профессионального и личностного самообразования (31); – способы проектирования образовательного маршрута и профессиональной карьеры (32); <u>Умеет:</u> – осуществлять профессиональное и личностное самообразование (У1); – проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру (У2); <u>Владеет:</u> – способами профессионального и личностного самообразования (В1); – методами проектирования образовательного маршрута и профессиональной карьеры (В2)

Способен применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1)	<u>Знает:</u> – современные методики и технологии организации образовательной деятельности (31); – различные образовательные программы УДО (32); – методы диагностики и оценивания качества образовательного процесса в УДО (33); <u>Умеет:</u> – применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности (У1); – диагностировать и оценивать качество образовательного процесса по различным образовательным программам УДО (У2); <u>Владеет:</u> – методиками оценки качества образовательного процесса по различным образовательным программам УДО (В1)
Способен формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2)	<u>Знает:</u> – способы формирования образовательной среды УДО (31); – задачи инновационной образовательной политики (32); <u>Умеет:</u> – формировать образовательную среду УДО (У1); – реализовать задачи инновационной образовательной политики на основе профессиональных знаний (У2); <u>Владеет:</u> – способами формирования образовательной среды УДО (В1); – умениями реализации задач инновационной образовательной политики (В2)
Способен анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5)	<u>Знает:</u> – способы анализа результатов научных исследований (31); – способы осуществления научного исследования (32); <u>Умеет:</u> – решать конкретные научно-исследовательские задачи в сфере науки и образования

	(У1); – осуществлять научное исследование (У2); <u>Владеет:</u> – способами решения конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования (В1); – умениями самостоятельно осуществлять научное исследование (В2)
Готов использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6)	<u>Знает:</u> – свои индивидуальные креативные способности (З1); – способы самостоятельного решения исследовательских задач (З2); <u>Умеет:</u> – самостоятельно решать исследовательские задачи на основе своих индивидуальных креативных способностей (У1); <u>Владеет:</u> – способами самостоятельного решения исследовательских задач на основе индивидуальных креативных способностей (В1)
Способен проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9)	<u>Знает:</u> – сущность педагогического проектирования (З1); – формы и методы контроля качества дополнительного образования (З2); – контрольно-измерительные материалы, в том числе информационные технологии с учетом отечественного и зарубежного опыта (З3); <u>Умеет:</u> – проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов (У1); – использовать информационные технологии с учетом отечественного и зарубежного опыта (У2); <u>Владеет:</u> – способами проектирования форм и методами контроля качества образования, различными видами контрольно-измерительных материалов, в том числе с

	использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (B1)
Готов к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11)	<u>Знает:</u> – методические модели, методики, технологии и приемы обучения (31); – способы анализа результатов использования методик, технологий и приемов обучения (32); <u>Умеет:</u> – анализировать результаты использования методик, технологий и приемов обучения (У1); <u>Владеет:</u> – способами анализа результатов использования методик, технологий и приемов обучения (B1)
Готов к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12)	<u>Знает:</u> – способы систематизации и обобщения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (31); – способы распространения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (32); <u>Умеет:</u> – использовать способы систематизации и обобщения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (У1); – использовать способы распространения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (У2); <u>Владеет:</u> – способами систематизации и обобщения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (B1); – способами распространения отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (B2)
Готов изучать состояние и потенциал управляемой сис-	<u>Знает:</u> – комплекс методов стратегического и

темы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК-13)	и оперативного анализа (31); <u>Умеет:</u> – использовать комплекс методов стратегического и оперативного анализа для изучения состояния и потенциала управляемой системы (У1); <u>Владеет:</u> – комплексом методов стратегического и оперативного анализа для изучения состояния и потенциала управляемой системы (В1)
Способен изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17)	<u>Знает:</u> – методы изучения и формирования культурных потребностей различных групп населения (31); <u>Умеет:</u> – изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (У1); <u>Владеет:</u> – методами изучения и формирования культурных потребностей, повышения культурно-образовательного уровня различных групп населения (В1)
Готов к использованию современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (ПК-20)	<u>Знает:</u> – современные информационно-коммуникационные технологии и СМИ для решения культурно-просветительских задач (31); <u>Умеет:</u> – использовать современные информационно-коммуникационные технологии и СМИ для решения культурно-просветительских задач (У1); <u>Владеет:</u> – способами использования современных информационно-коммуникационных технологий и СМИ для решения культурно-просветительских задач (В1)

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Какие компетенции формируются у студентов при выполнении учебно-исследовательской работы?
2. Что обозначает термин «исследовательская деятельность»?
3. Назовите основные признаки исследовательской деятельности.
4. Какие компоненты включает НИРС?
5. На основе каких принципов строится НИРС?
6. На выполнение каких функций направлена НИРС?
7. Назовите виды НИРС.

Литература

1. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом. — СПб., 2012. — 176 с.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
3. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 209 с.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 267 с.
5. Сборник нормативной документации по организации учебного процесса в магистратуре по направлениям подготовки 050100 — Педагогическое образование и 050400 — Психолого-педагогическое образование Нижневартковского государственного университета / сост. В.И. Гребенюков, И.П. Истомина, Е.В. Гончарова и др. — Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2013. — 71 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 50100 — Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788) (с изменениями от 31 мая 2011 г.).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.01 — Педагогическое образование (квалификация

(степень) «магистр») (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505).

8. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учеб. пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. — 244 с.

Раздел 2

ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНОГО СТИЛЯ РЕЧИ

Научный стиль — один из функциональных стилей общелитературного языка, обслуживающий сферу науки и производства. Его также называют научно-профессиональным стилем, подчеркивая тем самым сферу его распространения.

Научный стиль речи является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности. Каждый член современного общества в разное время жизни и в разной мере сталкивается с текстами данного стиля в устной и письменной форме, поэтому овладение нормами научного и научно-учебного стиля речи является важной составной частью культуры русской устной и письменной речи.

Научный стиль принадлежит к числу книжных стилей русского литературного языка, обладающих общими условиями функционирования и схожими языковыми особенностями, среди которых:

- предварительное обдумывание высказывания;
- монологический характер речи;
- строгий отбор языковых средств;
- стремление к нормированной речи.

Специфические особенности этого стиля обусловлены предназначенностью научных текстов для передачи объективной информации о природе, человеке и обществе. Он получает новые знания, хранит и передает их. Язык науки — естественный язык с элементами искусственных языков (расчеты, графики, символы и др.); национальный язык с тенденцией к интернационализации.

Академик Д.С. Лихачев писал о научной речи:

– Требования к языку научной работы резко отличаются от требований к языку художественной литературы.

– Метафоры и разные образы в языке научной работы допустимы только в случаях необходимости поставить логический акцент на какой-нибудь мысли. В научной работе образность — только педагогический прием привлечения внимания читателя к основной мысли работы.

– Хороший язык научной работы не замечается читателем. Читатель должен замечать только мысль, но не язык, каким мысль выражена.

- Главное достояние научного языка — ясность.
- Другое достоинство научного языка — легкость, краткость, свобода переходов от предложения к предложению, простота.
- Придаточных предложений должно быть мало. Фразы должны быть короткие, переход от одной фразы к другой — логическим и естественным, «незамеченным».
- Каждую написанную фразу следует проверять на слух, надо прочесть написанное вслух для себя.
- Следует поменьше употреблять местоимения, заставляющие думать, к чему они относятся, что ими заменено.
- Не следует бояться повторений, механически от них избавляться. То или иное понятие должно называться одним словом (слово в научном тексте всегда термин). Избегайте только тех повторений, которые приходят от бедности языка.
- Избегайте слов-паразитов, слов мусорных, ничего не добавляющих к мысли. Однако важная мысль должна быть выражена не «походя», а с некоторой остановкой на ней. Важная мысль достойна того, чтобы на ней автор и читатель взаимно помедлили. Она должна варьироваться под пером автора.
- Обращайте внимание на «качество» слов. Сказать «напротив» лучше, чем «наоборот», «различие» лучше, чем «разница». Вообще, будьте осторожны со словами, которые так и лезут под перо, — словами-«новоделами» (Д.С. Лихачев. Книга беспокойств. М., 1991).

Научный стиль речи подразделяется на подстили:

- собственно научный (его жанры — монография, статья, доклад);
- научно-информативный (жанры — реферат, аннотация, патентное описание);
- научно-справочный (жанры — словарь, справочник, каталог);
- учебно-научный (жанры — учебник, методическое пособие, лекция);
- научно-популярный (очерк и др.).

Отличительная черта *собственно научного* стиля — академическое изложение, адресованное специалистам. Признаки данного подстиля — точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность.

Научно-популярный подстиль имеет другие признаки. Он адресован широкой читательской аудитории, поэтому научные данные должны быть преподнесены в доступной и занимательной форме. Он не стремится к краткости, к лаконичности, а использует языковые средства, близкие публицистике. Здесь также используется терминология.

Научно-информативный подстиль должен точно передать научную информацию с описанием научных фактов.

Учебно-научный подстиль адресован будущим специалистам и поэтому в нем много иллюстративного материала, примеров, пояснений.

Главная особенность научного стиля — точное и однозначное выражение мыслей. Реализуясь в письменной и устной форме общения, современный научный стиль включает тексты различных видов.

Таблица 2

Виды научных текстов

Крупные виды научного стиля	Малые виды научного стиля
учебное пособие	статья в периодическом или неперидическом издании
индивидуальная или коллективная монография	тезисы
диссертационное сочинение	реферат
энциклопедия	аннотация
словарь	обзор
справочник	рецензия
	хроника

Учебно-научная речь реализуется в следующих жанрах:

- сообщение;
- ответ (устный ответ, ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка);
- рассуждение;
- языковой пример;
- объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование).

Многообразие видов научного стиля речи базируется на внутреннем единстве и наличии общих внеязыковых и собственно лингвистических свойств этого вида речевой деятельности, которые проявляются даже независимо от характера наук (естественных, точных, гуманитарных) и собственно жанровых различий.

Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуется цель наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Главнейшей формой мышления в области науки является понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждения, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер. Окончательная кристаллизация научной мысли осуществляется во внешней речи, в устных и письменных текстах различных жанров научного стиля, имеющих, как было сказано, общие черты. Общими внеязыковыми свойствами научного стиля речи, его стилевыми чертами, обусловленными абстрактностью (понятийностью) и строгой логичностью мышления, являются:

- научная тематика текстов;
- обобщенность, отвлеченность, абстрактность изложения.

Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в отборе лексического материала (существительные преобладают над глаголами, используются общенаучные термины и слова, глаголы употребляются в определенных временных и личных формах) и особых синтаксических конструкций (неопределенно-личные предложения, пассивные конструкции);

- логичность изложения. Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается использованием особых синтаксических конструкций и типичных средств межфразовой связи;

- точность изложения. Достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической сочетаемостью;

- доказательность изложения. Рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения;

- объективность изложения. Проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете высказывания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения;

- насыщенность фактической информацией, что необходимо для доказательности и объективности изложения.

Важнейшая задача научного стиля речи — объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. Указанные выше особенности научного стиля находят выражение в его языковых характеристиках и определяют системность собственно языковых средств этого стиля.

Научный стиль речи включает в себя языковые единицы трех типов.

1. Лексические единицы, обладающие функционально-стилевой окраской данного (научного) стиля. Это особые лексические единицы, синтаксические конструкции, морфологические формы.

2. Межстилевые единицы, т.е. стилистически нейтральные языковые единицы, используемые в равной мере во всех стилях.

3. Стилистически нейтральные языковые единицы, преимущественно функционирующие именно в данном стиле. Таким образом, стилистически значимым становится их количественное преобладание в данном стиле. Количественно маркированными единицами в научном стиле становятся, прежде всего, некоторые морфологические формы, а также синтаксические конструкции.

Каждая лексическая единица в научном стиле обозначает понятие или абстрактный предмет. Точно и однозначно называют специальные понятия научной сферы общения и раскрывают их содержание особые лексические единицы — термины. **Термин** — это слово или словосочетание, обозначающее понятие специальной области знания или деятельности и являющееся элементом определенной системы терминов. Внутри данной системы термин стремится к однозначности, не выражает экспрессии и является стилистически нейтральным. Приведем примеры терминов: технология, модель, сфера и др. Термины, значительная часть которых является интернациональными словами, — это условный язык науки.

Термин является основной лексической и понятийной единицей научной сферы человеческой деятельности. В количественном отношении в текстах научного стиля термины преобладают над другими видами специальной лексики (номенклатурными наименованиями, профессионализмами, профессиональными жаргонизмами и пр.), в среднем терминологическая лексика обычно составляет 15-20% общей лексики данного стиля. Для терминов как основных лексических составляющих научного стиля речи, а

также для других слов научного текста характерно употребление в одном, конкретном, определенном значении. Если слово многозначно, то оно употребляется в научном стиле в одном, реже — в двух значениях, которые являются терминологическими: сила, размер, тело, кислый, движение, твердый (*Сила — величина векторная и в каждый момент времени характеризуется числовым значением. В данной главе содержатся сведения об основных стихотворных размерах*). Обобщенность, абстрактность изложения в научном стиле на лексическом уровне реализуется в употреблении большого количества лексических единиц с абстрактным значением (абстрактная лексика).

О.Д. Митрофанова в своей работе «Язык научно-технической литературы» отмечает однообразие, однородность лексики научного стиля, что приводит к увеличению объема научного текста за счет многократного повторения одних и тех же слов. Так, по ее данным, в текстах по химии на объем текста в 150 тысяч лексических единиц приведенные ниже слова употреблены следующее число раз: вода — 1 431, раствор — 1 355, кислота — 1 182, атом — 1011, ион — 947 и пр.

Научный стиль имеет и свою фразеологию, включающую составные термины: *солнечное сплетение, прямой угол, наклонная плоскость, глухие согласные, деепричастный оборот, сложносочиненное предложение*, а также различного рода клише: *заключается в ..., представляет собой ..., состоит из ..., применяется для ...* и пр.

Задача науки — показать закономерности. Поэтому чертами научного стиля являются: отвлеченная обобщенность, подчеркнутая логичность изложения, ясность, аргументированность, однозначность выражения мыслей. Задачи общения в сфере науки, ее предмет, содержание речи требуют передачи общих понятий. Этому служит абстрактная лексика, специальная лексика и терминология.

Терминология воплощает точность научной речи (*диффузия, конструкционная прочность, маркетинг, фьючерс, измерение, плотность, программные средства* и др.). Понятие — это мысль об общих существенных свойствах, связях и отношениях предметов или явлений объективной действительности. Формирование понятий — важное условие научной речи. Определение понятий

дает *дефиниция* (от лат. «определение») — краткая идентификационная характеристика предмета, обозначенного определенным термином (*Индуктивность — это физическая величина, характеризующая магнитные свойства электрической цепи.*)

К специфическим особенностям термина относятся:

- системность;
- наличие дефиниции (определения);
- однозначность;
- стилистическая нейтральность;
- отсутствие экспрессии;
- простота.

Одно из требований к термину — его современность, т.е. устаревшие термины заменяются новыми. Термин может быть интернационален или близок терминам, которые созданы и употребляются в других языках (*коммуникация, гипотеза, бизнес, технология* и др.). Также в термин входят интернациональные словообразовательные элементы: анти-, био-, микро-, экстра-, нео-, макси-, микро-, мини- и др.

Терминология делится на 3 группы:

- общенаучную (анализ, тезис, проблема, процесс и др.);
- межнаучную (экономика, стоимость, рабочая сила и др.);
- узкоспециальную (только для определенной области знания).

Терминология обеспечивает информационное взаимопонимание на национальном и межнациональном уровнях, совместимость законодательных и нормативных документов.

В своей основе *научная речь* — это письменная речь, связанная нормами. Отвлеченно-обобщенный характер научной речи подчеркивается включением большого количества понятий, использованием специальных лексических единиц (*обычно, всегда*), пассивных конструкций (*металлы легко режутся*). Широкое применение находят глаголы, имеющие отвлеченно-обобщенные значения, существительные, обозначающие отвлеченные понятия (*скорость, время*). Используются конструкции, подчеркивающие соотношение между частями высказывания: вводные слова (*наконец, итак*); такие конструкции, как *далее отметим, перейдем к следующей части*; большое количество предлогов, выражающих различные отношения и действия (*благодаря, в связи, вследствие* и др.).

Лексический состав научного стиля характеризуется однородностью, отсутствует лексика с разговорно-просторечной окраской, оценочная, эмоционально-экспрессивная. Используется много слов среднего рода: *явление, свойство, развитие*, много абстрактной лексики: *система, период, случай*. Тексты научного стиля используют сложносокращенные слова, аббревиатуры: ПС (программные средства), ЖЦ (жизненный цикл); содержат не только языковую информацию, но и графическую, формулы, символы.

В синтаксисе используются сложные предложения с причастиями, деепричастными и причастными оборотами, временной связью (в связи с тем-то), простые предложения типа «что есть что» (водород есть газ), безличные предложения. Используются в основном повествовательные предложения, вопросительные — с целью привлечь внимание к проблеме.

Следует помнить, что в научном стиле не принято местоимение «я», его заменяют на «мы» («с нашей точки зрения», «нам представляется очевидным»).

Научный стиль создал строгую систему жанров и строгие правила текстовой композиции. Научный текст отличается прагматическое построение, в нем все служит достижению конечной цели, и прежде всего — композиция, но при этом отбрасываются эмоции, многословие, многозначность, подтекст.

Научный текст имеет:

- тему, т.е. объект рассмотрения (изучения), содержание которой раскрывается в определенном аспекте;
- подтему, т.е. тему, которая входит в более широкую тему, составляя часть ее и отличаясь более узким аспектом рассмотрения или рассмотрения одной из частей данного объекта;
- микротему, равную в тексте абзацу и обеспечивающую смысловые связи частей текста.

Структурной единицей научного текста является абзац. Он содержит определенные идеи, положения, аргументы, микротемы. Они выражены в ключевых словах, которые легко вычленишь, определив суть абзаца. Каждый абзац имеет зачин, главную абзацную фразу, комментирующую часть и вывод. Ключевые слова находятся в абзацной фразе.

Для связи отдельных фрагментов текста употребляются предлоги, вводные слова, определенные речевые клише (*автор рассматривает, необходимо отметить, это доказывает* и др.).

Основными способами построения научного текста являются описание, рассуждение, повествование. Научный текст представляет собой тип текста жесткого построения.

Описание — это словесное изображение явления действительности путем перечисления его признаков.

Повествование — рассказ о событиях, явлениях, переданных в определенной последовательности.

Рассуждение — словесное изложение, разъяснение и подтверждение какой-либо мысли.

Цель научного описания — раскрыть признаки предмета, явления, процесса, установить связи (внешний вид, составные части, назначение, сравнение). Всем известны, например, описания в химии свойств различных веществ (*Титан — металл серого цвета. Он имеет две полиморфные модификации... Промышленный способ производства титана состоит в обогащении и хлорировании титановой руды с последующим ее восстановлением из четыреххлористого титана металлическим магнием...*) («Материаловедение»).

Самый распространенный способ построения научного текста — рассуждение. *Цель рассуждения* — в проверке истинности или ложности какого-либо утверждения с помощью доводов, истинность которых проверена и не подвергается сомнению. *Рассуждение* — способ изложения, посредством которого передается процесс получения нового знания и сообщается само это знание как результат в форме логического вывода. Рассуждение строится как цепь умозаключений, основанных на доказательствах и опровержениях. Так, в рассказе А. Чехова «Письмо ученому соседу» автор письма, помещик, рассуждает о мире: «Вы пишете, что на луне, т.е. на месяце, живут и обитают люди и племена. Этого не может быть никогда, потому что если бы люди жили на луне, то заслоняли бы для нас магический и волшебный свет ее своими домами и тучными пастбищами. ...Люди, живя на луне, падали бы вниз на землю, а этого не бывает...».

Повествование — это рассказ о явлениях, событиях во временной последовательности, это изложение открытия законов с выводами и обобщениями, сравнениями. То есть научное повествование представляет краткое или развернутое описание процессов, имеющих целью последующую регистрацию отдельных стадий процесса

во временных рамках его протекания. *Задача научного повествования* — зафиксировать, представить этапы изменений, формирований, т.е. временные рамки.

Доказательство близко *рассуждению* — способу изложения, посредством которого подтверждается или отрицается истинность знаний, носивших характер гипотез. Оно, как и рассуждение, содержит тезис + аргументы + демонстрации + выводы.

Научный стиль речи предполагает использование следующих методов логической организации научного текста: дедукции, индукции, аналогии и проблемного изложения.

Логическая схема текста с использованием дедукции: тезис, гипотеза → развитие тезиса, аргументация → выводы.

Логическая схема текста с использованием индукции: цель исследования → накопление фактов, анализ, обобщение → выводы.

Дедукция (от лат. «выведение») — это движение мысли от общего к частному, от общих законов к частным. Метод дедукции состоит из трех этапов:

1 этап — выдвигается тезис (от греч. «положение, истинность которого должна быть доказана») или гипотеза (от греч. «основание», «предположение»).

2 этап — развитие тезиса (гипотезы), его обоснование, доказательство или опровержение. Здесь применяются различные типы аргументов (от лат. «доводов»), служащих основанием доказательства, факты и примеры, сравнения.

3 этап — выводы и предложения. Этот метод часто применяется на семинарах в вузах.

Индуктивный метод (от лат. «наведение») — движение мысли от частного к общему, от знания одного факта к общему правилу, к обобщению. Композиция следующая: во вступительной части определяется цель исследования. В основной части излагаются имеющиеся факты, рассказывается о технологии их получения, проводятся анализ, синтез, сравнения. На основе этого делается вывод, устанавливаются закономерности. Так, например, строится отчет студентов о научно-исследовательской работе в вузе.

Проблемное изложение — это постановка в определенной последовательности проблемных вопросов. Метод берет начало от сократовского метода. В ходе его исследуется поставленная проблема и формулируются закономерности. Например, в ходе лекции

или доклада формулируется та или иная проблема. Лектор предлагает пути ее решения, он делает всех слушателей участниками мыслительного процесса.

Среди черт научного стиля прежде всего выделяются следующие:

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

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

3. Преобладание существительных, прилагательных и наречий над глаголами и, как следствие, — статичный, медленно читаемый и трудный для восприятия текст.

4. Логичность и тезисность изложения.

5. Обилие водных слов, сложные конструкции предложений с массой приточных. Предельная насыщенность предложений словами, уточняющими различные понятия (явления).

Итак, к особенностям научного стиля относятся точность, логичность, аргументированность, использование терминов. Кроме того, необходимо помнить о способах построения научного текста и о методах логического изложения материала в нем.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Выберите научный текст по специальности и рассмотрите его со следующих точек зрения:

– Это рассуждение, описание или повествование?
– Какой метод — индуктивный или дедуктивный — использует автор?

– Сформулирована ли гипотеза?

– Как строится доказательство?

– Какие термины использовал автор?

– Выдержана ли автором логичность и точность изложения?

2. Каковы основные языковые особенности научного стиля?

3. Какие требования предъявляются к терминам?

4. Какие выделяются способы и методы создания научного текста?

Литература

1. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
2. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 209 с.
3. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 267 с.
4. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. — М.: Изд-во МГУ, 1973.
5. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учеб. пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. — 244 с.

Раздел 3

МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ И ЗАЩИТЫ КУРСОВЫХ И ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курсовая работа — это студенческое научно-исследовательское изыскание по одной (выбранной студентом) проблеме. Курсовая работа является своеобразным итогом освоения определенного числа дисциплин и прохождения практики. Во вкладыше к диплому указывается тема курсовой работы и проставляется оценка за нее.

Студенты разрабатывают курсовую работу на 2 и 3 курсе (при очной форме обучения); на 3 и 4 курсе (при заочной форме обучения).

Курсовая работа может стать началом студенческого исследования (выпускной квалификационной работы), а также научного пути в аспирантуру.

Шаги при выборе темы курсовой:

- подумайте, какие проблемы в области дошкольной педагогики интересны (определите область своих научных интересов).
- если трудно выбрать тему, можно воспользоваться некоторыми советами:

- ✓ откройте учебник по «Дошкольной педагогике» и прочитайте, какие проблемы актуальны сейчас;

- ✓ посмотрите темы выпускных квалификационных работ прошлого года (по картотеке на кафедре);

- ✓ выберите научного руководителя — преподавателя, который поможет точно сформулировать тему и будет помогать в написании работы. Посоветуйтесь с ним;

- заявите свою тему в списке на курсовые работы.

Существует принятая схема написания научно-исследовательской работы. Она едина для курсовых, дипломных, бакалаврских, магистерских и диссертационных работ. Эта схема предполагает наличие в работе следующих частей: содержание, введение, ряд глав (с минимум двумя параграфами в главе), заключение, список литературы, приложения.

Введение — наиболее формализованная часть работы. Во введении излагается программа исследования — идеальный *план действий исследователя*, который необходим как для понимания

того, что, зачем, как и с помощью чего исследовать, так и для понимания того, как реализовать это исследование (план последовательных действий).

Введение имеет устоявшуюся структуру:

Актуальность темы исследования. В этой части введения дается обоснование того, зачем и почему изучается именно эта тема, проблема. Актуальность важно формулировать максимально конкретно, в рамках выбранной темы исследования. Нежелательны абстрактные высказывания общего плана о состоянии человечества и человекознания, а также рассуждения о высокой значимости выбранного студентом направления и важности этой работы. Раскрывая актуальность исследования, следует показать, какие задачи стоят перед теорией и практикой, перед психолого-педагогической наукой в аспекте избранного направления в конкретных социально-экономических условиях, отразить, что уже сделано предшествующими учеными и исследователями и что еще не до конца изучено, какой новый ракурс проблемы раскрывается в работе.

Освещение актуальности должно быть немногословным. Начинать ее описание издалека нет особой необходимости. Достаточно в пределах одной (максимум двух) для курсовой и двух-трех страниц машинописного текста для дипломной работы показать главное — суть проблемной ситуации.

Актуальность темы курсовой работы достаточно выразить в понимании контекста исследования, аргументации интереса к избранной теме, проблематизации темы исследования. Актуальность темы дипломного исследования, магистерской диссертации может раскрываться в трех направлениях:

– *Социальном.* Абзац о современном социальном контексте по отношению к проблеме исследования. Например: «В условиях все большего разрыва в ценностных ориентациях разных поколений становится актуальной... такая-то проблема, раскрытие которой позволит...».

– *Теоретическом.* Абзац о масштабе теории вопроса. Например: «Данная проблема рассматривалась в науках о человеке (или психолого-педагогических науках) в таком-то ракурсе (или аспекте). Однако основное внимание было уделено тому-то, а не вопросу...».

– *Практическом.* Абзац о положении дел в практике обсуждаемой проблемы. Например: «Анализ практики показывает, что

педагоги (дети) недостаточно знакомы (не обладают достаточными умениями, не всегда уделяют профессиональное внимание), а все чаще сталкиваются с ...». Или: «Раскрытие данной проблемы будет содействовать развитию ... в практике...».

После того, как кратко и в то же время детально описана актуальность исследования, формулируется **противоречие исследования**. Под противоречием понимается определенная взаимосвязь между взаимоисключающими, но при этом взаимообусловленными и взаимопроникающими противоположностями внутри единого объекта и его состояний. В педагогике и психологии противоречие понимается как несогласованность, несоответствие между какими-либо аспектами единого объекта. Например: «В современном состоянии вопроса сложились неразрешенные противоречия между тем-то и тем-то в теории... и тем-то и тем-то в практике...».

Исследование начинается с формулировки научной **проблемы**, которая вытекает из выбранной **темы** исследования. В широком смысле проблема — сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения. В науке проблема — противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения. Проблема исследования — это вопрос, на который планируется ответить в процессе работы над исследованием, это то, что мы изучаем. Сформулировать проблему проще в вопросительной форме. Например, тема звучит как «Взаимодействие ДОУ и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста», тогда проблема может быть сформулирована следующим образом: «Каковы эффективные формы взаимодействия ДОУ и родителей в воспитании ответственности как интегрально-нравственного качества у детей старшего дошкольного возраста?» Важно понять, что проблема — это не только уточнение темы, а нахождение и лаконичная формулировка определенного противоречия или неизвестного, которое нужно разрешить или выяснить в ходе исследования.

После того как проблема сформулирована, необходимо обозначить **цель исследования**. Цель — представляемое и желаемое будущее событие или состояние, идеальное представление результата нашего действия. С целью соотнобразуются средства, необходимые

для ее достижения. Цель — это то, чего исследователь намерен достигнуть в процессе работы; то, что мы хотим в исследовании разъяснить. Например, «Цель исследования — выявление, обоснование и экспериментальная проверка условий...». Чем конкретнее цель, тем понятнее, что, как и какими средствами планируется достичь в работе. Также возможна фраза «Решение данной проблемы и составило цель исследования», что позволит избежать повторения-«перевертыша» проблемы.

Вслед за проблемой определяется объект исследования, а затем предмет исследования.

Объект исследования — это, как правило, область или сфера явлений, реальные психолого-педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию. Определяя объект исследования, автор обозначает поле исследования.

Предмет исследования — это отдельные стороны, свойства, характеристики объекта; та сторона, тот аспект, та точка зрения, с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные для исследования признаки объекта. Формулируя предмет исследования, автор проясняет вопрос: что исследуется?

Предмет — более узкое понятие по сравнению с объектом исследования. Размышляя над предметом исследования, студент определяет, какие отношения, свойства, аспекты, функции объекта раскрывает данное исследование. Предмет исследования должен быть созвучен теме исследования.

С объектом и предметом, проблемой и целью исследования тесно связаны **задачи исследования**. Задачи — это заданная в определенных конкретных условиях цель деятельности. В исследовании задачи — это конкретные вопросы или действия, разрешение или совершение которых приближает к раскрытию проблемы исследования и достижению цели работы. Осмыслению задач способствует поиск ответов на вопрос: что нужно сделать, чтобы достигнуть цели, решить проблему исследования? Формулируя задачи, следует помнить, что, решая их, фактически задается программа исследования: дать описание, определить теоретические основы исследования, выявить, дать характеристику, раскрыть специфику феномена (сделать предположение, подобрать методы, разработать программу, собрать сведения, получить данные, сравнить данные друг

с другом по таким-то параметрам и т.д. — это внутренние задачи исследования, которые не выносятся в разряд общих).

Таким образом, каждая следующая задача может решаться только на основе результата решения предыдущей. Рекомендуется постановка и решение не менее трех, но не более пяти задач. После формулировки задач логично перейти к формулировке гипотезы исследования.

Гипотеза исследования — научное предположение, допущение, требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверной научной теорией. Формулировка гипотезы — наиболее сложный и важный этап проектирования исследования. Гипотеза во многом выстраивает «авторскую» логику проведения исследования.

Гипотеза содержит предположительный ответ на тот вопрос, который представлен в виде формулировки цели исследования. Гипотеза — научно обоснованное предположение о структуре предмета исследования, о характере его элементов и их связях, о механизме функционирования и развития. Гипотеза содержит в себе факторы, которые детерминируют то или иное явление. Гипотезы должны быть проверяемы в ходе исследования, но они могут быть как подтверждены, так и опровергнуты.

Гипотеза не должна содержать не уточненных понятий; не должна допускать ценностных суждений; не должна включать много ограничений и допущений; должна быть проверяема при помощи наличной техники или методов.

Существуют различные виды гипотез:

1. Описательные: структурные — предположение о характерном наборе элементов в изучаемом объекте; функциональные — предположение о форме связей между элементами изучаемого объекта;

2. Объяснительные — предположение о причинно-следственных связях в изучаемом объекте, требующих экспериментальной проверки.

Гипотезы также можно разделить на:

- общие — для объяснения всего класса явлений, выведения закономерного характера из взаимосвязей во всякое время и в любом месте;
- частные — для выяснения причин возникновения закономерностей у некоторого подмножества элементов данного множества;

- **единичные** — для выявления закономерностей единичных фактов, конкретных событий или явлений;
- **рабочие** — предположение, выдвигаемое в начале исследования и не ставящее задачу окончательного выяснения причин и закономерностей. Гипотезы позволяют исследователю построить определенную систему (группировку) результатов наблюдений и дать согласующееся с ним предварительное описание изучаемого явления.

Кроме того, гипотезы можно подразделить на: основные (являющие собой основание исследования) и выводные (выводящиеся из исследования и являющиеся предпосылкой следующего).

В исключительных случаях исследование (поисковые работы, историографические и т.п.) первоначально может не иметь гипотезы, но это должно быть обосновано.

Следующим шагом должно стать осмысление **теоретической основы исследования**. Теоретическая основа — одна или несколько взаимосвязанных концептуальных идей, в русле которых выстраивается собственное исследование. Теоретической основой не может быть простой перечень фамилий ученых или теорий, которые обсуждаются в работе. Не стоит в качестве методологической основы выдвигать идеи из противоречащих друг другу научных парадигм или концепций. Методологическая основа исследования — заявленная позиция, исходя из которой будут пониматься и трактоваться частные вопросы исследования.

Во введении также упоминаются: **методы исследования** в виде простого перечисления по принципу от общих (анализ научной литературы по проблеме, терминологический анализ, опрос, наблюдение, описательные методики и пр., используемые в эмпирическом исследовании); **опытно-экспериментальная база исследования** — организация, предприятие, подразделение (например, ДОУ, школа, учреждение дополнительного образования детей и т.п.), в котором проводится исследование или опытно-экспериментальная работа; **выборка** — общее число испытуемых и детализованное по значимым для исследования различиям (пол, возраст, социальные группы; экспериментальные и контрольные группы и т.п.).

Возможно (в диссертации магистра) выделение пункта **положения, выносимые на защиту**, представляющие собой «ответы»

на поставленные задачи, сформулированные в виде теоретических утверждений.

Во введении может отмечаться *теоретическая* (ВКР магистра) *и практическая значимость исследования* — что принципиально нового раскрыто в данной работе, как и в каких сферах можно будет использовать результаты исследования.

Если исследование выполнялось в несколько этапов, то дается краткая характеристика каждого этапа исследования: в какие сроки и что делалось.

Собственно работа структурируется на **главы**. Обычно курсовая и дипломная работа содержат две главы. Разумна следующая логика: первая глава — теоретическая; вторая — обоснование и описание методов исследования, представление результатов исследования и их обсуждение; обоснование проекта педагогической технологии (программы, комплекса игр и т.д.). В более сокращенном варианте: первая глава — теоретическая; вторая — эмпирическая.

Глава I. Теоретическая часть работы. Обзор и анализ состояния изученности данной проблемы. В данной главе дается обзор истории изучения обсуждаемой в работе проблемы. Этот обзор может быть структурирован по научным направлениям и научным школам, по историческим этапам развития науки, по развитию идей в зарубежных и отечественных исследованиях и т.д. В первой главе важно обсудить основные понятия, дав их сущностную характеристику, и теоретические позиции по отношению к рассматриваемым в исследовании вопросам. При анализе истории проблемы разумно делать акцент на неисследованных аспектах или спорных вопросах. В итоге первой главы должно быть дано четкое теоретическое обоснование планируемого эмпирического исследования, сформулирован понятийный аппарат, обоснована логика исследования.

Глава II. Эмпирическая часть работы. Содержит обоснование и описание процедуры и методов исследования; характеристику выборки, пространства исследования, собранных материалов; описание хода опытно-экспериментальной работы, основных этапов и логики исследования; описание средств обработки данных. В главе дается описание результатов эмпирического исследования или эксперимента, их анализ и интерпретация; делаются выводы.

Важно, чтобы первая и вторая главы были содержательно взаимосвязаны. Обоснование хода исследования, выбора методов, логика анализа и интерпретации данных должны вытекать из теоретических обоснований эмпирического исследования.

Главы должны делиться на параграфы. Нумерация глав производится римскими, а параграфов — арабскими цифрами. Структурирование глав и параграфов должно быть однотипно выдержано по всей работе. Например:

Глава I.

1.1.

1.2.

1.3.

Глава II.

2.1.

2.2.

Заключение. Это своеобразный «ответ введению». В заключении даются ответы на поставленные в начале исследования задачи, отражаются основные выводы, подтверждающие (или опровергающие) гипотезу. Особенно ценными являются выводы по эмпирической части исследования. Выводы значимо представлять в структурированном виде, нумеруя каждый. Последовательность представления выводов — от более общих, напрямую отвечающих на поставленную в исследовании проблему, к более частным. Заключение может завершаться предположениями по поводу дальнейших возможностей исследования данной проблемы.

Список литературы представляет собой нумерованный перечень использованных при написании работы литературных или иных источников по проблеме (все упомянутые в работе персоналии и источники, а также иная литература по проблеме, рассмотренная автором в ходе исследования). Требования к оформлению списка литературы см. ниже, примеры библиографических записей см. в Приложении 2.

Приложение. Здесь могут содержаться материалы эксперимента в таблицах, диаграммах, графиках; анкеты или опросники; программа коррекционно-развивающих, тренинговых занятий и т.п. Если приложений много, то вначале дается перечень приложений. Каждое приложение имеет порядковый номер, на который даются ссылки в работе. Приложение обязательно должно иметь

название, отражающее содержание представленных материалов или данных. При включении в приложение нескольких таблиц или графиков каждый из них также должен иметь нумерацию и название, отражающие, какие переменные в них представлены. Все таблицы и графики (как в приложении, так и в основном тексте работы) должны сопровождаться кратким, но полным по смыслу комментарием, позволяющим понять, что именно отражено в представленном материале, какие переменные, какие показатели и коэффициенты и т.д. Нумерация страниц приложения продолжает нумерацию работы в целом.

Требования к оформлению курсовой работы:

- 20-25 машинописных страниц (шрифт Times New Roman, 14 кегль, 1,5 интервал).

- Поля: слева 3 см, справа 1,5 см; сверху и снизу — по 2 см.

- 15-25 проанализированных источников в библиографии (психологических и педагогических работ, в том числе последних лет издания).

- Наличие всех структурных элементов: введения (с обоснованием актуальности проблемы исследования и сформулированными целью, объектом, предметом, задачами и гипотезой); теоретической главы с выводами; главы с экспериментальными данными (диагностикой и полученными данными); заключения; библиографии; приложения (если требуется).

- Проведение диагностики на выборке детей 10 и более.

Курсовая работа на втором курсе (очное обучение) и третьем курсе (заочное обучение) может содержать только теоретическую часть, представленную в двух главах (см. Приложение 2). При наличии эксперимента соотношение теоретической и эмпирической части, соответственно представленных в первой и второй главах, может быть достаточно произвольным. В эмпирических работах должны присутствовать две главы: 1 — теоретическая, с пояснением основных терминов и понятий, объясняющих методологические основания исследования, историю вопроса; 2 — эмпирическая, с обоснованием и описанием методов и процедуры исследования (может быть отдельным параграфом второй главы), с описанием, обсуждением и анализом эмпирических данных. Во Введении необходимо обосновать выбор и актуальность избранной тематики, кратко сформулировать проблему и программу эмпирического

исследования. Основные выводы по всему исследованию (теоретической и эмпирической частям) даются в Заключение. Выводы должны быть структурированными и четкими. Желательно их нумеровать. Рекомендуемый объем работы на втором и третьем курсе — 30-40 страниц; на четвертом — 50-60. Список литературы на втором и третьем курсах должен включать не менее 20 наименований; на четвертом — не менее 50.

Защита курсовых работ проходит в присутствии комиссии при наличии окончательно оформленного письменного текста работы в виде доклада на 5-7 минут.

Научное изложение основывается, главным образом, на рассуждениях, в которых отражаются результаты исследования. Чтобы рассуждение было убедительным, оно должно быть логичным: каждое положение должно вытекать из предыдущего и быть связанным с последующим. Иначе говоря, способ изложения должен быть формально-логическим.

Стиль изложения. Текст курсовой или дипломной работы не должен быть эмоционально окрашен. Научное изложение рассчитано на логическое, а не эмоционально-чувственное восприятие. Если автор прибегает к прямым публицистическим высказываниям, развернутому выражению радости, гнева, иронии и т.п., то тем самым совершается стилистическая ошибка. Это не значит, что в научном стиле вовсе не могут присутствовать элементы стиля художественного, но прибегать к ним нужно для того, чтобы сделать изложение живым, эстетичным, понятным, и чаще там, где идет полемика с другими авторами. Например: «автор удачно отмечает...», «мы соглашаемся с...», «вслед за..., мы...», «вместе с тем необходимо отметить...».

Материал, как правило, подается от третьего лица при обязательном выражении отношения к нему. Например: «по нашему мнению...», «с нашей точки зрения...», «как нам кажется...», «проведенное нами исследование позволяет сделать предположение (вывод) о том, что...», «в процессе эксперимента были созданы условия для..., которые позволили... скорректировать...».

Элементы художественного стиля (риторический вопрос, повтор, антитеза, сравнение, пословица, литературная цитата и др.) не должны служить цели сделать текст «красивым» — они в научной прозе являются только дополнительным средством,

вспомогательным приемом и не могут определять систему научного изложения.

Лексика научного сочинения. В основе любого научного текста лежит общеупотребительная лексика. Вместе с тем, в лексическом составе научного стиля речи разграничивают терминологическую лексику, общенаучную лексику и слова-организаторы научной мысли. Термины занимают особое место в научном тексте, так как они несут в себе больше информации, чем другие лексические единицы. Насыщенность терминами — одна из основных стилевых характеристик научной речи. Основные понятия должны быть использованы без синонимических вариаций. Текст не должен быть перенасыщен излишней научной терминологией. Текст любой научной работы должен быть изложен посредством системы четко определенных взаимосвязанных друг с другом терминов и понятий.

Рубрикация — это членение текста на составные части, графическое отделение одной части от другой, а также использование заголовков, нумерации и т.п. Рубрикация в научном тексте отражает логику исследования.

Базовые понятия в названии работ. В нижеприведенном тексте рассматриваются термины и понятия, употребление которых нежелательно или обязывает к определенным, редко соблюдаемым, действиям:

«*Изучение*» и «*исследование*». В большинстве случаев это излишние слова в заглавии работ, которые априори должны быть исследовательскими. Они вносят только аспект процессуальности: что-то изучается, или что-то исследуется. То есть автор сразу заявляет о незавершенности своего поиска. Данные понятия не дают смысловой основы сути исследования. Следует избегать лишних слов в заглавиях работы.

«*Особенности*». Данное слово должно конструировать логику исследования. Должна просматриваться особенность чего-то по отношению к чему-то, что в принципе возможно для соотнесения. Здесь уместно отметить две крайности: 1) не стоит сравнивать несопоставимое, т.е. выделяемые особенности в сравнительном анализе должны быть соотносимы, находиться в одной плоскости сопоставления; 2) нельзя обойтись без сравнительного анализа или выделения специфики чего-то в отношении чего-то, если

изучаются особенности. Обсуждение (констатация) какого-либо феномена не есть изучение его особенностей. В этом отношении термин «сравнительный анализ», который также довольно часто присутствует в заглавиях работ, синонимичен понятию «особенности». Особенности могут рассматриваться в различных ракурсах, и в каких именно — должно быть четко обозначено в работе.

Наиболее часто используемые ракурсы выявления особенностей:

1) особенности феномена, в зависимости от значимых характеристик выборки или условий (например, пола — гендерные особенности, возраста — возрастные особенности, поколения — межпоколенческие особенности, группы — социальные особенности, типа поселения — социкультурные особенности, этноса — межэтнические особенности, и т.д.);

2) особенности чего-то во взаимосвязи с другими психологическими переменными (здесь особенности рассматриваются во взаимосвязи с выделенными психологическими феноменами, например, особенности свойств памяти во взаимосвязи с произвольностью внимания);

3) особенности тех или иных показателей между контрольной и экспериментальной группами (чаще всего здесь рассматриваются особенности развития или проявления тех или иных переменных, например, особенности развития мнемических способностей в условиях визуальной стимуляции);

4) особенности различных сторон (аспектов, свойств) изучаемого феномена по отношению друг к другу (например, особенности краткосрочной и долговременной памяти);

5) выделение особенностей как поиск инвариантных и вариативных свойств и качеств изучаемого феномена (например, индивидуальные особенности запоминания зрительных образов в определенной возрастной группе).

Могут быть и другие варианты поиска особенностей. Важно помнить, что если в заглавие выносится понятие «особенности», то оно должно «работать». В Заключение работы должны быть перечислены искомые особенности в зависимости от логики построения исследования. При этом в одной работе может присутствовать как один, так и несколько сопоставительных ракурсов. Представленные варианты логики построения исследования в

еще большей степени относятся к понятию «отличия», вынесенному в заглавие.

Более частный аспект сравнения относится к понятию, довольно часто встречаемому в заглавиях работ, — «современное». Это понятие требует либо сравнения с несовременным, т.е. исследователь должен привлечь аналогичные и сопоставимые данные об изучаемом феномене по другим историческим периодам. Либо в работе должно быть четко обозначено, почему используется это понятие и какую смысловую нагрузку оно несет (возможно, ранее данного феномена просто не было, и поэтому феномен изучается именно у современной выборки и т.п.).

«Влияние». Достаточно сложное для построения исследования, но часто встречаемое в заглавиях курсовых работ, — понятие «влияние». В большинстве таких работ, по сути, рассматривается не влияние, а, в лучшем случае, наличие связи. Влияние — это и процесс, и результат изменения одного феномена под воздействием другого. Можно различать направленное (прямое) и ненаправленное (косвенное) влияние. Термин «влияние» требует не просто выявления наличия любой связи изучаемых переменных, а выявления именно причинно-следственных связей. Влияние может выявляться скорее в условиях эксперимента или в лонгитюдном исследовании, в котором сравниваются изменения изучаемого феномена в зависимости от различных воздействий и выделяются именно те случаи, когда мы можем говорить о том или ином влиянии. При этом зачастую возникает ряд непреодолимых сложностей: не всегда правомерно говорить, что изменение чего-либо происходило именно под влиянием выделенного фактора, а не благодаря другим обстоятельствам или факторам. Это с помощью опросных методов или констатации определенной связи изучаемых переменных выявить практически невозможно. Наличие связи еще не говорит о направленности воздействия.

«Зависимость». Зависимость должна характеризовать подчинение одних феноменов другим. Например, событие А является зависимым от другого события В, если оно не происходит до тех пор, пока не произойдет событие В. Зависимость также можно рассматривать через корреляцию — статистическую взаимосвязь двух или нескольких случайных величин. Выделяют также функциональную зависимость, отражающую характер связи между

различными элементами феномена или между различными феноменами. По сути, зависимость — это выявленная направленность или содержательная сторона взаимосвязи. Полярное понятие «зависимость» — «независимость», т.е. самостоятельность, отсутствие подчиненности, суверенитет. То есть когда изучаемые переменные или феномены никак не влияют друг на друга, их изменения или проявления не связаны друг с другом.

«*Взаимосвязь*». Это весьма четкое и математически определенное понятие в педагогике. Данное понятие требует обязательного наличия поиска корреляционных связей между изучаемыми переменными или феноменами. Классическое определение термина «взаимосвязь»: корреляция (корреляционная зависимость) — статистическая взаимозависимость двух или нескольких случайных величин (либо величин, которые можно с некоторой допустимой степенью точности считать таковыми). При этом изменения значений одной или нескольких из этих величин сопутствуют систематическому изменению значений другой или других величин. Наличие в заглавии термина «взаимосвязь» фактически автоматически требует наличия корреляционного анализа, чего мы практически ни в одной подобной работе не наблюдали. Взаимосвязь подразумевает выявление коэффициента корреляции. Следует помнить, что некоторые виды коэффициентов корреляции могут быть положительными или отрицательными (возможна также ситуация отсутствия статистической взаимосвязи. Если в работе используется понятие «взаимосвязь», то это не должно быть сравнение «средней температуры по одной палате» с «другой палатой» или сравнение обобщенного числа одной переменной с другой.

«*Фактор*» (от лат. factor — «делающий», «производящий») подразумевает причину как движущую силу какого-либо процесса, определяющую его характер или отдельные его черты. Данный термин требует обязательного факторного анализа — многомерного статистического метода, применяемого для изучения взаимосвязей между значениями переменных. Практическое выполнение факторного анализа начинается с проверки его условий. Обязательные условия факторного анализа: все признаки должны быть количественными; число наблюдений должно быть в два раза больше числа переменных; выборка должна быть однородна;

исходные переменные должны быть распределены симметрично; факторный анализ осуществляется по коррелирующим переменным.

«*Причины*». Причины могут пониматься или как основание, предлог для каких-нибудь действий, проявлений, или как явление, вызывающее, обуславливающее возникновение другого явления. Изучение причин требует аналогичной логики исследования, как при поиске влияния. Должна быть построена четкая аргументация (посредством эксперимента или лонгитюдного исследования), которая бы подтверждала, что именно те или иные факторы являются причинами тех или иных следствий. Напоминаем, что наличие связи не есть еще основание для заявления, что одна переменная является причиной, а другая следствием.

«*Роль*». Данное понятие зачастую в заглавиях используется как степень значимости, или как фактор влияния одного феномена на другой, либо на процесс развития или социализации. Не следует понятие «роль» использовать слишком расширительно (роль конкретного феномена в жизни вообще), особенно если исследование не дает основания говорить, что выделена именно роль конкретного фактора при игнорировании возможного влияния других факторов.

«*Уровень*». Данный термин должен нести в себе четкую стратификацию и иметь критерии и единицы измерения. Наиболее распространенный подход к изучению уровней — различающий «низкий», «средний» и «высокий» уровень. Здесь важно определять принципы и средства разграничения этих уровней. В одном случае эти уровни могут выделяться статистически из полученных данных; в другом они заданы существующими шкалами; в третьем — определяются идеальной моделью.

«*Истоки*» как понятие в заглавии работы должно говорить о первопричинах, раскрывать изначальное происхождение и путь развития. Эмпирически это не так просто выявить. В большинстве работ за истоки принималась та или иная симптоматика. Поиск истоков требует историзма, и желательно не умозрительного, а подтвержденного фактами, данными, документами.

«*Этапы*» как понятие в заглавии работы подразумевает выделение отрезка изменения, развития, передвижения в пространстве или во времени. Этапы должны иметь границы, последовательность,

интервалы, длительность, масштаб или иную величину. Они могут выделяться как по количественным, так и по качественным различиям в изменениях.

«*Аспект*» (от лат. *aspectus* — «вид», «облик», «взгляд», «точка зрения») как общенаучное понятие подразумевает изучение одной из сторон рассматриваемого объекта с определенной точки зрения. То есть в работах, которые заявляют в своем заглавии понятие «аспект», требуется четкое выделение не просто объекта и предмета исследования, но и позиции, исходя из которой для изучения выделяются определенные (конкретные) его стороны. По сути это оговоренная редукция в изучении сложного феномена.

«*Критерий*» (от греч. *kriterion* — «признак для суждения») — признак, основание, мерило оценки чего-либо, в первую очередь — истинности. Различают логические (формальные) и эмпирические (экспериментальные) критерии. Формальные критерии — логические законы (истинно все, что не включает в себе противоречия, логически правильно). Эмпирические критерии — соответствие знаний экспериментальным данным. Если изучаются сами критерии какого-то феномена, то правильнее было бы использовать понятие «признаки» или «свойства». Однако, если речь идет именно о возможностях измерения проявления тех или иных свойств, понятие «критерий» уместно.

Близкое понятие «*признак*» чаще рассматривается не через средства измерения (мерило), а как значимая характеристика при описании тех или иных фактов, явлений, свойств частного порядка, позволяющая сделать вывод о наличии или характере проявления интересующего целостного феномена. И здесь нужно выстраивать либо логическое, либо эмпирическое обоснование устойчивости признака, его достоверности.

Термин «*оценка*» подразумевает способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта. Оценка подразумевает наличие критерия (основания оценки), а также средства оценки (метода). В работах с понятием «оценка» в названии важно определиться, что берется за основание для оценивания, в первую очередь — какое понимание нормы и отклонения. Важно осознавать, что понимание нормы может быть различным: как среднестатистической (для этого нужно понимать, какова норма в определенной социальной группе, обществе в

целом и т.п.), как эталонной (нужно понимать, в рамках какого учения или теории, на основании чего определяется как норма), как метрической (заложенной в инструменте или средстве измерения). При этом важно понимать, зачем и для кого проводится оценка, как будут применяться ее результаты.

Понятие *«отражение»* в философской традиции рассматривается как основная характеристика познания и сознания (диалектический материализм). Познание и сознание понимаются в рамках этой концепции в качестве отражения, воспроизведения характеристик предметов, существующих объективно — реально, независимо от сознания субъекта. Отражение тех или иных психических феноменов в знаковых системах принято в психологии обозначать в иных терминах — репрезентация, презентация, представленность, выражение, проекция.

Термин *«развитие»* требует лонгитюда (изучения качественных изменений феномена во времени) или, в крайнем случае, применения метода срезов (на разных этапах изменения). При этом нужно четко понимать, какое именно развитие изучается. Под развитием можно понимать различные процессы изменения феномена: увеличение сложности системы; улучшение приспособленности к внешним условиям; увеличение масштабов явления; количественный рост; качественное улучшение структуры; прогресс или регресс. Развитие может предполагать появление новых элементов или исчезновение старых, трансформацию существующих связей и отношений, появление новых объектов, дифференциация и усложнение явлений и процессов. Среди наиболее значимых характеристик развития выделяют: качественное изменение (переход от одного состояния к другому); количественное изменение (увеличение тех или иных показателей, объема, числа, свойств); необратимость развития (развитие предполагает стабильность и направленность); специфичность объекта развития (механизмы и закономерности развития, его детерминанты и движущие силы). В психологии выделен ряд закономерностей развития: неравномерность (различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно) и гетерохронность (асинхронность фаз развития отдельных органов и функций); неустойчивость (развитие всегда проходит через неустойчивые периоды, выраженные в кризисах развития; сензитивность развития

(периоды повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям); кумулятивность (результат развития предшествующей стадии включается в последующую); дивергентность (повышение разнообразия в процессе психического развития) и конвергентность (его свертывание, усиление избирательности). И заявляя в заглавии понятие «развитие», сразу следует понимать, что это не констатация статистики, а изучение феномена в тех или иных его характеристиках изменений, желательно еще с выявлением движущих сил и механизмов.

Термин *«формирование»* подразумевает процесс придания формы чему-нибудь. Под формированием понимается любой процесс, в котором чему-либо придается устойчивость, законченность, определенный тип или что-то создают, организуют, составляют, соединяют. Изучение процесса или результата формирования требует проведения формирующего эксперимента, с наличием экспериментальной и контрольной групп. В формирующем эксперименте важно выделение условий и средств формирования, а также показателей, по которым можно отслеживать эффективность формирования (сформированность) тех или иных критериев, свойств, способностей.

Когда в заглавии используется понятие *«средство»*, следует помнить, что оно может использоваться в значении либо «прием, способ действий для достижения чего-нибудь», либо «предмет, приспособление (или совокупность их), необходимое для осуществления какой-нибудь деятельности». При этом важно учитывать иные факторы как средства воздействия на развитие. Иначе нет основания говорить о той или иной переменной как средстве.

Понятия *«теория»*, *«подход»*, а также *«психология»* подразумевают фундаментальность исследования. То есть в результате исследования должна быть выработана теория. Под теорией понимается целостное учение, система идей или принципов, выраженных в совокупности обобщенных положений, образующих науку или ее раздел. Теория — форма синтетического знания, в границах которой отдельные понятия, гипотезы и законы теряют прежнюю автономность и становятся элементами целостной системы. В теории каждое умозаключение выводится из других умозаключений на основе правил логического вывода. Способность

прогнозировать — следствие теоретических построений. Теории формулируются, разрабатываются и проверяются в соответствии с научным методом. И прежде чем заявлять в названии понятие «теория» или сопоставимые с ним категории, следует подумать — отвечает ли работа этому пониманию теории о том или ином явлении. Понятие «подход», конечно, более локальное и подразумевает самостоятельно выстроенные основания по отношению к тому или иному явлению или феномену в русле определенной теории. Если же в заглавии обозначено понятие «психология» чего-либо, то работа должна раскрывать всю феноменологию этого явления в его психических свойствах и проявлениях. Чаще всего работы с такого рода названиями сводятся к реферированию или аналитическому обзору существующих теорий, подходов, взглядов на обсуждаемый, но собственно не изучаемый автором феномен. Курсовая работа, а тем более ВКР не должны быть представлены как реферат, а должны иметь самостоятельный исследовательский характер.

Если в заглавии фигурирует понятие «*феномен*», то это требует от автора всестороннего раскрытия изучаемого явления в его целостности и структурности, в существующих связях с окружающим миром и другими явлениями.

«На примере», «на материале», «в условиях» — данные обороты в названия работ правомерны, когда изучаются общепсихологические закономерности, явления, феномены, но на локальных выборках, материалах, в конкретных условиях. Здесь важно понимать, насколько возможно и правомерно говорить об общих закономерностях по локальным данным, в какой мере они могут экстраполироваться на большие выборки или иные условия. Или это просто диагностическая констатация по данной группе, данной выборке, в конкретных условиях.

«*Технология*», «*способ решения*», «*рекомендации*», «*пути преодоления*», «*привлечение внимания*», «*построение*». Такие категории в заглавии работы задают целевую установку не исследовательского, а проектного, методического или просветительского характера. Даже если в работе и присутствовало исследование, оно будет подчинено решению иных целей. Здесь важно удерживать жанр исследовательской работы. В результате их выполнения, конечно, могут быть сформулированы рекомендации или выстроиться те или иные технологии, но обоснование их должно

быть в самом исследовании. И в заглавие следует выносить исследовательскую проблему.

К оформлению исследовательской работы предъявляются определенные требования.

Оформление страниц. Текст работы должен быть набран на компьютере 14 шрифтом через полуторный интервал. Поля: левое — 30 мм, правое — 15 мм, верхнее — 20 мм, нижнее — 20 мм.

Обязательна сквозная нумерация страниц. Номера страниц проставляются сверху посередине, номер на первой странице (титульном листе) не ставится. Размер шрифта, используемого для нумерации, должен быть меньше, чем у основного текста. Тип шрифта лучше использовать тот же самый.

Примеры оформления *титульного листа* и *содержания* приведены в Приложении 5. После титульного листа следует лист с аннотацией работы без указания номера страницы. Содержание нумеруется с третьей страницы. Страницы приложения нумеруются как продолжение работы. В конце выпускной квалификационной работы (студентов, бакалавров, магистров) прикладывается страница с подписью студента об авторстве (см. Приложение 5).

Шрифт. Размер шрифта (кегель) — 14 пт. Для оформления заглавий и основного текста работы используется шрифт Times New Roman. В качестве базового стиля рекомендуется использовать стиль «Обычный», имеющий некоторый стандартный набор параметров для набора текста.

При выделениях в тексте используют следующие варианты: полужирный, курсив, полужирный курсив. Подчеркивание в заглавиях не допускается, в текстах — при исключительной необходимости.

Знаки препинания. Знаки препинания должны применяться в соответствии с правилами русской пунктуации.

Точки. Есть несколько случаев, в которых точки не ставятся: в конце заголовков, в подписях таблиц и рисунков; во многих сокращениях (мм, кг и пр.); в качестве разделителя десятичных знаков (для этого предназначена запятая).

Кавычки следует использовать только угловые. Обычные кавычки используются только в английских текстах.

Черточки. Различают дефис и тире. Дефис (короткая черточка) используется для разделения частей сложных слов (*все-таки*,

по-другому). Дефис никогда не отделяется пробелами. От дефиса отличается тире — знак препинания, используемый в предложениях. Тире всегда отбивается пробелами, но не переносится так, чтобы с него начиналась новая строка.

Пробелы. Пробел используется для отделения единиц измерения от числа (127 м), для разделения порядков в больших числах (10 000 км), при этом необходимо следить, чтобы не возникало переносов. Пробелом не отделяются от чисел знаки процента и градусов (99%), показатели степени. Не ставится пробел перед закрывающей и после открывающей скобок. После знака № пробел следует ставить. Не следует отбивать красную строку пробелами. После любого знака препинания ставится пробел.

Оформление абзацев. Число самостоятельных предложений в абзаце различно и колеблется от одного до пяти-шести и более. Разделение на абзацы производится по смыслу излагаемого текста. В основном тексте используется выравнивание по ширине. В начале абзаца обязательна красная строка — 1,25 см (по всему тексту работы). Межстрочный интервал — полуторный.

Заголовки. Каждая новая глава работы начинается с новой страницы. Это же правило относится к другим основным структурным частям работы: введению, заключению, списку литературы, приложениям, указателям. Точки в заглавиях не ставятся.

В тексте работы рекомендуется использовать заголовки различных уровней. Их вид задается автоматически и предопределяется соответствующим стилем. Заголовки располагают посередине страницы без точки на конце. Подчеркивать и переносить слова в заголовке не допускается. Запрещается отрывать заголовки от основного текста. Заголовки глав, параграфов, разделов отделяются от текста дополнительным интервалом.

Нежелательна публикация подряд заголовков двух или трех уровней (главы, параграфа). Рекомендуется между общим заглавием и его детализацией представить преамбулу — текст на один-два абзаца, поясняющий задачи главы или ее содержание.

Содержание. Заголовки содержания должны точно повторять заголовки в тексте. Сокращать или давать их в другой формулировке по сравнению с заголовками в тексте не допускается. Все заголовки начинают с прописной буквы без точки на конце. Последнее слово заголовка соединяют отточием с соответствующим

ему номером страницы в правом столбце содержания. В содержание должны быть включены: введение, главы, параграфы, заключение, список литературы, приложение (если имеется).

Нумерация глав, параграфов. Главы должны иметь порядковую нумерацию и обозначаться римскими цифрами с точкой, например: Глава I., Глава II. и т.д. Параграфы должны иметь порядковую нумерацию арабскими цифрами в пределах каждой главы. Номер параграфа включает номер главы и порядковый номер пункта, разделенные точкой, например, для первой главы: 1.1; 1.2; 1.3.

Иллюстрации. Иллюстрации (графики, схемы, диаграммы) следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые, или на следующей странице. Возможно вынесение объемных схем или диаграмм в Приложение. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте, указанные в тексте, преимущественно в скобках: (Рис. 1) или (Прил. 2, рис. 3). Между двумя соседними иллюстрациями должно быть не менее трех-четырех строк текста. От нижнего края страницы рисунок должен отделяться несколькими строками текста.

Иллюстрации обязательно должны иметь смысловое название, которое помещают над иллюстрацией. При необходимости под иллюстрацией помещают поясняющие данные (подрисуночный текст). Иллюстрация обозначается словом «Рис.», которое помещают до поясняющих данных. Иллюстрации следует нумеровать арабскими цифрами порядковой нумерацией в пределах всей работы.

Иллюстрацию следует выполнять на одной странице. Если иллюстрация не умещается на одной странице, можно переносить ее на другие страницы, при этом название иллюстрации помещают только на первой странице, поясняющие данные — к каждой странице, и под ними указывают «Рис. ..., лист ...».

Таблицы. Цифровой материал должен оформляться в виде таблиц. Таблицу следует располагать в работе непосредственно после текста, в котором она упоминается впервые, или на следующей странице. На все таблицы должны быть ссылки в тексте, например: (Табл. 1).

Обычно таблица состоит из следующих элементов: порядкового номера, тематического заголовка, заголовков вертикальных граф. Все таблицы в тексте нумеруются арабскими цифрами в пределах всего текста. Над правым верхним углом таблицы помещается

надпись с номером (например: Таблица 4). Тематический заголовок располагают посредине страницы, пишут с прописной буквы, без точки на конце. Заголовки граф пишут с прописной буквы. Подчиненные заголовки могут писаться со строчной, если они грамматически связаны с главным заголовком. Следует избегать вертикальной графы «Номер по порядку», в большинстве случаев не нужной. При переносе таблицы на другую страницу следует пронумеровать графы на следующей странице. Заголовок таблицы не повторяют.

Приложения. Приложения оформляются как продолжение научной работы на последних ее страницах. Каждое приложение должно начинаться с нового листа (страницы) с указанием в правом верхнем углу слова *Приложение* и номера арабскими цифрами. Связь основного текста с приложениями осуществляется через ссылки, которые употребляются со словом «смотри», которое обычно сокращается и заключается вместе с шифром в круглые скобки по форме: (см. Приложение 1). Отражение приложения в оглавлении работы обычно бывает в виде самостоятельной рубрики с полным названием каждого приложения.

Персоналии. Все персоналии в тексте упоминаются с инициалами перед фамилией, например: «Как отмечала П.Г. Саморукова...». При упоминании персоналий в скобках в виде перечисления инициалы пишутся также перед фамилией: (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин и др.). Перечисление персоналий приводится либо в алфавитном порядке, либо в историческом; зарубежные и отечественные исследователи обычно перечисляются раздельно.

Библиографические ссылки. Библиографические ссылки употребляют: при цитировании; при заимствовании положений, формул, таблиц, иллюстраций; при анализе в тексте опубликованных работ.

При ссылке на книгу обычно опускаются: подзаголовочные данные (кроме указания на повторность издания и номер тома); наименование издательства.

При прямой цитате обязательно указывается номер страницы, с которой взят приводимый в закавыченный текст.

По месту расположения относительно основного текста работы библиографические ссылки бывают: внутритекстовые

(оформляются в круглых скобках); затекстовые, т.е. вынесенные за текст всего произведения (список литературы).

В курсовых и дипломных работах, магистерских диссертациях на факультете педагогики и психологии НВГУ при цитировании или ссылке на работу не используются подстрочные ссылки. В основном тексте работы приводятся указания на источники цитат, которые помещают в квадратные скобки.

Основными источниками поиска информации для научного исследования являются: монографии, учебники, учебные, методические пособия и разработки, статьи в научных и научно-методических журналах, сборники научных и научно-методических работ, материалы конференций, веб-страницы в Интернете. При их использовании необходимо правильно оформить ссылки на них. Могут использоваться также и неопубликованные материалы.

При изучении публикаций по теме необходимо пользоваться **научными библиотеками**. Массовые библиотеки предназначены для повышения общеобразовательного уровня читателей и по составу своих фондов, как правило, недостаточны для учебной и научной работы. Научные библиотеки, в отличие от массовых, призваны удовлетворять запросы читателей, связанные с их творческой, научной деятельностью. Для подготовки квалификационной работы могут использоваться, прежде всего, университетская библиотека, центральная региональная (областная, краевая, республиканская) библиотека, а также некоторые специализированные библиотеки, которые существуют в больших городах. При необходимости следует пользоваться также центральными библиотеками: Российской государственной библиотекой (РГБ), Российской национальной библиотекой (РНБ), Всероссийской государственной библиотекой иностранной литературы им. М.И. Рудомино (ВГБИЛ), Библиотекой Академии наук (БАН), Государственной центральной научной медицинской библиотекой (ГЦНМВ).

Со структурой библиотеки НВГУ, правилами пользования библиотекой, с возможностями компьютерного зала в корпусе гуманитарных факультетов, с электронным каталогом библиотеки, со списком периодики, выписываемой библиотекой, а также с

другой полезной информацией можно ознакомиться в Интернете на сайте НВГУ.

Российская государственная библиотека (РГБ) (до 1992 г. Государственная библиотека СССР им. В.И.Ленина) — главная библиотека страны. РГБ — общегосударственное хранилище отечественных и зарубежных книг, журналов и других материалов, в том числе рукописных книг, диссертаций (кроме диссертаций по медицинским наукам). <http://www.rsl.ru/>

Российская национальная библиотека (РНБ) в Санкт-Петербурге (бывшая Государственная библиотека им. М.Е.Салтыкова-Щедрина) — одно из богатейших книгохранилищ мира. На протяжении многих десятилетий библиотека выполняла функции главной (республиканской) библиотеки Российской Федерации. <http://www.nlr.ru/>

Государственная научная педагогическая библиотека им. К.Д.Ушинского Российской академии образования (ГНПБ РАО) — <http://www.gnpbu.ru/>

Институт научной информации по общественным наукам Российской академии наук (ИНИОН РАН) — <http://www.inion.ru/>

Всероссийская государственная библиотека иностранной литературы им. М.И.Рудомино (ВГБИЛ) — многоотраслевая библиотека широкого гуманитарного профиля — <http://libfl.ru/>

Библиотека Российской академии наук (БАН) в Санкт-Петербурге — старейшая из библиотек нашей страны, основана в 1714 г. — <http://www.rasl.ru/>

Библиотека по естественным наукам Российской академии наук (БЕН РАН) — <http://www.benran.ru/>

Поиск книг по интересующей проблеме обычно начинают со справочно-библиографического отдела и систематического каталога библиотеки. Каждая библиотека имеет собственный справочно-библиографический аппарат. Ее каталоги и картотеки содержат оригинальную информацию. При сходных фондах отечественных изданий каталоги научных библиотек могут отличаться по структуре и содержанию. Поэтому поиск информации в различных библиотеках может дать разные результаты. Читать же, пользоваться фондами можно в той библиотеке, которая покажется более удобной для работы с книгой. Библиотеки имеют электронный каталог, в том числе в общем доступе на сайтах.

Как правило, в любой библиотеке читателям открыт доступ к значительной части справочно-библиографического аппарата. Они могут обращаться к энциклопедиям, словарям, справочникам, библиографическим пособиям, самостоятельно вести поиск в системе каталогов и картотек.

Информацию о психолого-педагогической литературе можно найти также в разделах систематического каталога смежных отраслей знания, например, философии, медицины, социологии, этнологии и др.

Существенно расширяют знания об источниках библиографические списки, помещаемые в конце книг и статей, достаточно полный перечень информации по соответствующей теме содержат, как правило, списки литературы в кандидатских и докторских диссертациях. Диссертации можно найти в местах их хранения (в РГБ, Киберленинке), а также по месту защиты — в библиотеке соответствующего научного учреждения или учебного заведения.

Авторефераты диссертаций в последние годы публикуются в сети Интернет: докторские — на сайте ВАК (<http://vak.ed.gov.ru/>); кандидатские — на сайтах учреждений, на базе которых проводятся защиты.

Если известен автор книги или заглавие сборника трудов, то поиск источника значительно облегчается. В этом случае пользуются алфавитным каталогом библиотеки и ищут книгу по фамилии автора или по первым буквам заглавия сборника.

Поскольку курсовые работы и ВКР являются формами учебной и научной работы, основой для их написания должны служить публикации учебного и научного характера — книги и статьи соответствующего содержания и жанра. Материалы научно-популярных книг и журналов, публицистические статьи, художественная, религиозная и эзотерическая литература используются только в качестве вспомогательных источников для раскрытия темы.

При изучении источников по теме следует помнить, что книги и статьи могут иметь разную адресацию, от этого зависят их стиль и содержание.

Первый тип публикаций — это научные книги и статьи, предназначенные для коллег-профессионалов. Они пишутся, как

правило, строго научным языком и в их задачу входит сообщение новых данных по какой-либо проблеме. Студенты могут испытывать трудности при чтении таких книг по причине недостаточного знания существа описываемой проблемы и используемой терминологии.

Второй тип публикаций — это учебники и учебные пособия, предназначенные для студентов высших и средних учебных заведений. Они пишутся также научным языком, хотя степень сложности и доступности изложения, количество используемой научной терминологии должно соответствовать подготовке студентов, для которых это учебное пособие предназначено. Основная задача, на которую ориентируются авторы такого рода книг, — систематизированное изложение какой-либо области психолого-педагогического знания. В ряде случаев изучение литературы полезно начинать с учебников и учебных пособий.

Третий тип публикаций — справочники и словари, где в определенной системе объясняются термины и понятия, а также некоторые разделы психолого-педагогического знания. Обращение к ним также целесообразно на первом этапе работы, поскольку в них можно найти типичные определения понятий, классификации явлений, описание основных психологических закономерностей.

Четвертый тип публикаций — это научно-популярные книги и статьи, предназначенные для широкого круга читателей. Они содержат доступное и ясное изложение какой-либо психологической проблемы, написаны научно-популярным языком и не предполагают знания читателем профессиональной психологической терминологии. Научные термины или доступно разъясняются, или заменяются более простыми языковыми оборотами. Задача автора такой книги — популяризация психологических или педагогических знаний, повышение психолого-педагогической культуры читателя.

Порой можно встретить книги, в которых совмещаются разные жанры. Системно и ясно написанные научные труды используются в качестве учебников, а также могут быть полезны для широкого круга читателей. К таким типам книг относится, например, фундаментальный труд С.Л. Рубинштейна «Основы общей психологии». Научно-популярные книги, несмотря на легкость литературного стиля, отсутствие сугубо профессиональной терминологии, представляют научную ценность.

В зависимости от количества авторов и структуры книги выделяют следующие типы психологических изданий: монография, коллективная монография, сборник научных трудов. Монография — книга, содержащая изложение результатов научного исследования, посвященного одному вопросу. В том случае, когда она написана несколькими авторами, ее называют коллективной монографией. Сборник научных трудов содержит несколько статей по ряду проблем сходной тематики, но не объединенных общей идеей или структурой исследования.

Для сообщений о результатах исследований ученые используют также периодические издания, например, журналы. Преимущество журнальной статьи — в оперативности публикации. Она содержит лаконичное изложение целей, задач, методики, результатов и выводов по изученной исследователем проблеме. Существует большое количество научных журналов, выпускаемых издательствами или психологическими и педагогическими обществами и ассоциациями.

Сравнительно новым источником информации по психологии и педагогике стал Интернет. Для успешного поиска информации в нем важно знать адреса соответствующих сайтов и веб-страниц. Для этого следует искать по ключевым словам в основных поисковых системах необходимые профильные сайты.

Существует также сайт виртуальной справочной службы: <http://www.library.ru> и информационно-справочный портал МОиН РФ <http://www.elibrary.ru/>, а также сайты многих научных журналов и сайты с электронными ресурсами профильных публикаций.

В поисках статей по теме исследования рекомендуем просмотреть ***профильные периодические издания:***

Психология: «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Развитие личности», «Мир психологии», «Культурно-историческая психология», «Вестник МГУ. Серия 14. Психология», «Журнал прикладной психологии», «Журнал практической психологии», «Психологическая наука и образование», «Психологическая диагностика», «Российский психологический журнал», «Психология и школа», «Психология обучения», «Сибирский психологический журнал». Газеты «Школьный психолог», «Психологическая газета».

Педагогика и образование: «Бюллетень Министерства образования и науки РФ», «Педагогика», «Народное образование»,

«Вопросы образования», «Официальные документы в образовании», «Вестник образования», «Преподаватель. XXI век», «Педагогическое образование и наука», «Мир образования — образование в мире», «Одаренный ребенок», «Дошкольное воспитание», «Начальная школа», «Наука и школа», «Дополнительное образование и воспитание», «Высшее образование в России», «Вестник высшей школы. Almamater», «Соискатель — педагог», «Педагогический вестник», «Социология образования», «Философия образования», «Инновации в образовании», «Школьные технологии», «Педагогическая диагностика», «Школьное обозрение», «Образование и наука», «Педагогика детства», «Дошкольная педагогика», «Дошкольник. Младший школьник», «Дошкольное воспитание», «Семья и школа», «Внешкольник. Воспитание и дополнительное образование детей и молодежи», «Детский сад от А до Я». Газеты: «Учительская газета», «Первое сентября».

Этнология: «Этнографическое обозрение» (до 1991 г. «Советская этнография»), «Традиционная культура», «Живая старина», «Народное творчество».

Большинство научных журналов в последнем номере за год публикуют указатели статей, изданных за прошедший год.

Примерное оформление библиографических источников приводится в Приложении 1.

Изложение и оформление текстовой части ВКР

Текст ВКР набирается на компьютере через полуторный интервал на стандартных листах формата А4 (210х297 мм) без рамки, не линованных. По четырем сторонам листа оставляются поля: с левой стороны — 30 мм, с правой — 20 мм, сверху — 20 мм, снизу — 20 мм. Абзацный отступ должен быть везде одинаков. Печать текста производится на одной стороне листа, шрифтом черного цвета. Текст печатается шрифтом размером 2,5 мм (кегль 14). Излагать материал рекомендуется от первого лица множественного числа («По нашему мнению»). Не принято писать в работе «Я думаю», «Я предполагаю». В тексте желательно избегать сложных и громоздких предложений.

В выпускной квалификационной работе допускаются принятые стандартные сокращения (РФ, СНГ, ООН и др.) и собственные вновь вводимые или используемые в педагогической практике (ЗУН, ППС, ЭОС и др.). Аббревиатура, вводимая автором при

первом употреблении, расшифровывается с сокращением в скобках (например, *Знания, умения и навыки (ЗУН)* и т.п.). На отдельном листе перед оглавлением рекомендуется давать список сокращений.

Ссылки на таблицы, рисунки, формулы в тексте указываются следующим образом: (см. таблицу 1) или (см. рис. 3), или (см. формулу 5).

Иногда целесообразно применять двойную нумерацию. Например, рис. 1.2 (рисунок 2 первой главы), таблица 2.5 (таблица 5 второй главы), формула 2.1 (формула 1 второй главы).

Текст ВКР разбивается на разделы (главы), подразделы (параграфы) и пункты, которые должны иметь порядковые номера. Разделы (главы) нумеруются арабскими цифрами в пределах всей работы. Параграфы (подразделы) имеют двойную нумерацию (цифры разделены точкой), а пункты — тройную арабскими цифрами (цифры разделяются двумя точками — 1.3.5).

Названия глав ВКР пишутся на новом листе, вверху крупным шрифтом, с выделением жирным шрифтом, с отступом от верхней кромки листа на 4-5 см. Переносы части слов в названии глав не допускаются. Название глав, состоящее из двух и более предложений, разделяется точкой.

Названия параграфов пишутся с отступом четыре интервала от последней строки предыдущего параграфа (главы) строчными буквами и выделяются жирным шрифтом. Переносы части слов в названии параграфа не допускаются. Название параграфа, состоящее из двух и более предложений, разделяется точкой.

Начало текста параграфа пишется с большой буквы с отступом пять знаков от левой колонки общего текста и два интервала от названия параграфа. Начало текста после названия параграфа пишется с отступом три интервала.

Название пункта с тройной нумерацией арабскими буквами пишется строчным курсивом жирного шрифта. Переносить части слова в названии пункта также не допускается. Между названием таблиц и строками текста выдерживается расстояние в один интервал. Подпись названия таблицы делается над таблицей под ее номером. Например, таблица 2: «Наименование таблицы».

Точка после заголовка таблицы, параграфа, пункта, главы не ставится. Таблицы, формулы нумеруются сквозными цифрами или по главам с двойной цифрой (например, таблица 1.3).

Графическое представление иллюстративного материала ВКР.

Все иллюстрации (фотографии, схемы, графики, диаграммы, чертежи и прочее) именуются рисунками. В тексте они обозначаются сокращением «Рис.» с соответствующим номером. Нумерация рисунков может быть сквозная или по главам. При нумерации по главам используется двойная цифра, разделенная точкой (например, рис. 2.5 — рисунок номер пять второй главы). Подпись к рисунку делается под ним.

При графических изображениях каких-либо процессов данные, охватывающие различные периоды времени, на графиках должны быть пропорциональны величинам продолжительности периодов или величинам изменения аргумента на графиках функций. Проценты на графиках наносятся с точностью до одной десятой. Цифры в миллионах, а также рубли, тонны, километры, килограммы, кубометры и другие показатели отражаются на графике в масштабе.

Все таблицы должны иметь названия, отражающие их содержание. В правом углу над названием таблицы пишется слово «Таблица» с обозначением номера главы и параграфа. Заголовки (названия) таблиц следует писать кратко и понятно, не допуская сокращения слов. В графах таблицы обязательно указываются единицы измерений, там, где они есть.

Боковик и головка таблицы заполняются с прописных букв, а подзаголовки — со строчных.

Написание и пояснение математических формул.

Все имеющиеся в рукописи ВКР математические формулы и выражения необходимо пояснить. Формулы пишутся на компьютере вместе с текстом и графическим материалом с использованием символов, имеющихся в базе данных. Если формулы заимствованы из литературы, то делаются ссылки на источник с раскрытием сущности символов, входящих в формулу. Оригинальные формулы подробно объясняются в ходе их обоснования в тексте ВКР. При этом можно приводить не все промежуточные результаты, а лишь основные этапы вывода формулы и окончательный результат. Промежуточные этапы можно поместить в приложение к ВКР.

Обозначения величин объясняются при их первом упоминании в тексте. Целесообразно объяснить все обозначения, входящие в заключительную формулу.

Все математические и логические выражения, а также знаки математических и лексических действий в тексте набираются шрифтом черного цвета. Формулы нумеруются по главам двойными цифрами, разделенными точкой, или используется сквозная нумерация по всей работе.

При написании формул особое внимание следует обращать на четкое выделение индексов и показателей степени, расположение и длину дробной части.

Номер формулы в тексте указывается с правой стороны после окончания формулы с пробелом в 5 знаков. Номер формулы записывается в круглых скобках (например, ... (2.1), формула номер один второй главы).

Составление списка использованных источников.

Список использованных информационных источников охватывает литературу (книги, учебники, брошюры, сборники, статьи и т.п.), на которую имеются ссылки в тексте ВКР, а также другие материалы, которые использованы при написании научной работы, включая информационные ресурсы портала «Образование Урала» и других ведомств в сети Интернет. При составлении списка литературных, нормативных и других информационных источников их необходимо пронумеровать арабскими цифрами и разместить в алфавитном порядке либо разместить в последовательности их использования в тексте ВКР.

При нумерации литературных источников в тексте после упоминания источника ставятся квадратные скобки, внутри которых записывается номер арабской цифрой, указывающей номер данного источника в списке литературы, приведенном в ВКР.

При оформлении в списке источников журнала указываются номера страниц, на которые имеются ссылки в тексте [3. С. 61—90].

При ссылках на стандарты, методические материалы, инструкции и другие нормативные документы или их разделы, необходимо приводить наименование раздела.

Правила оформления приложений

Приложение используется с целью освобождения ВКР от большого количества однообразных документов, которые целесообразно оформлять в виде отдельных приложений. Текст, графики, формулы и другие материалы приложений группируются по тематической направленности. В приложения выносятся из текста

рукописи ВКР первичные документы, учебные программы, вспомогательные таблицы, графики, на которые имеются ссылки в тексте ВКР. Приложения размещаются в конце ВКР. Нумерация приложения обычно сквозная арабскими цифрами.

Приводим пример понятийного аппарата ВКР бакалавра.

Тема: «Формирование познавательного интереса к природе у старших дошкольников в процессе экспериментирования».

Цель исследования: на основе теоретико-экспериментального исследования разработать проект педагогической технологии формирования у старших дошкольников познавательного интереса к природе в процессе экспериментирования.

Объект исследования: экологическое образование старших дошкольников.

Предмет исследования: процесс формирования познавательного интереса у старших дошкольников к природе.

Гипотеза исследования: формирование познавательного интереса к природе у старших дошкольников может быть успешным, если:

- рассматривать познавательный интерес как стремление ребенка познать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности с целью вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения;

- разработать проект педагогической технологии формирования познавательного интереса к природе у старших дошкольников средствами экспериментирования на основе исходного уровня познавательного интереса.

Задачи исследования:

1. Проанализировать состояние проблемы формирования познавательного интереса у дошкольников и детского экспериментирования в психолого-педагогической литературе.

2. Определить критерии, показатели и уровни сформированности познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

3. Разработать проект педагогической технологии формирования познавательного интереса к природе у старших дошкольников в процессе экспериментирования.

Пример оформления методик констатирующего эксперимента ВКР бакалавра приводится в Приложении 3, диагностические задания — в Приложении 9.

Пример проектной части ВКР бакалавра см. в Приложении 4.

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Раскройте особенности научной работы.
2. Перечислите основные виды литературной продукции, в которых описываются и оформляются результаты научной работы, и раскройте основное назначение каждого из них.
3. Назовите основные организационные формы передачи результатов научной работы.
4. Что воплощается в нормах научной этики?
5. Назовите цель, задачи и требования к курсовой работе.
6. Перечислите основные рекомендации, необходимые при написании курсовой работы.
7. Какую цель преследует выполнение дипломной работы?
8. Каким требованиям должна соответствовать дипломная работа?
9. Каковы структура дипломной работы и требования к ее структурным элементам?
10. Чем необходимо руководствоваться при выборе темы дипломной работы?
11. Назовите обязанности руководителя дипломной работы.
12. Перечислите основные этапы в организации выполнения дипломной работы.
13. Каковы общие рекомендации, необходимые при написании дипломной работы?

Литература

1. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом. — СПб.: Питер, 2012. — 176 с.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.
3. Научные работы. Методика подготовки и оформления / сост. И.Н. Кузнецов. — Минск: Амалфея, 2008. — 272 с.
4. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учеб. пособие. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. — 244 с.

Раздел 4

МЕТОДИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ДИССЕРТАЦИИ (ВКР) МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В России получение образование на базе магистратуры становится с каждым годом все более популярным. По окончании высшего учебного заведения и защиты диплома учащемуся присваивается ученая степень магистра. Документ такого образца признан работодателями в большинстве развитых стран мира, он ценится гораздо выше, чем другие дипломные квалификации. Высокий уровень приобретенных знаний в магистратуре дает его обладателю большую вероятность самореализации.

В России поступление в магистратуру для получения дальнейшего высшего образования происходит на базе диплома с квалификацией бакалавра или специалиста. Срок такого обучения составляет два года. Форма обучения предусматривает изучение научной литературы, прослушивание лекций, участие в научно-исследовательской практике, семинарах, публикацию своих научных работ. По окончании образования в магистратуре студент должен написать магистерскую диссертацию с дальнейшей ее защитой в присутствии экзаменационной комиссии.

Диссертация магистра имеет свои особенности, отличающие ее от дипломных работ бакалавра, специалиста:

- Прежде всего это научно-исследовательская деятельность с научными рассуждениями студента по его работе.
- Магистерская работа по квалификации должна отвечать требованиям научных работ.
- В работе студент-магистр, опираясь на тему работы, должен правильно поставить задачу, найти оптимальные пути ее решения, сделать правильные выводы.
- Используемый для выполнения работы научный материал обязан соответствовать уровню актуальности и новизны.
- Работа должна быть построена на собственных исследованиях с целью решения поставленной задачи по теме.

Магистерская диссертация по направлению подготовки Педагогическое образование, квалификации (степени) «магистр» — особая разновидность диссертационного научного исследования, один из видов выпускной квалификационной работы выпускника

на завершающем этапе его обучения по магистерской программе. По своей сути это самостоятельное научное исследование, выполненное студентом (магистрантом) под руководством научного руководителя, позволяющее ему реализовать свои знания и профессиональную исследовательскую подготовку, полученные в процессе обучения в университете.

Степень магистра — академическая, отражающая, прежде всего, образовательный уровень выпускника высшей школы и свидетельствующая о наличии у него умений и навыков, присущих начинающему научному работнику. Магистерская диссертация представляется в виде рукописи, самостоятельно подготовленной выпускником, которая, как подчеркивает Ф.А. Кузин, позволяет судить, насколько полно отражены и обоснованы содержащиеся в ней положения, выводы и рекомендации, их новизна и значимость. Совокупность полученных в такой работе результатов должна свидетельствовать о наличии у ее автора первоначальных навыков научной работы в избранной области профессиональной деятельности.

Выпускник по направлению подготовки Педагогическое образование квалификации (степени) магистр готовится по определенной программе, которая и определяет направленность (тематику) магистерских диссертаций выпускников. Основная проблематика строится с учетом возрастных особенностей детей. Для выпускников этого направления главное назначение магистерской диссертации — это реализация опыта научной деятельности студента по одной из проблем образования детей.

Опыт исследовательской деятельности в вузе на завершающем этапе обучения позволит будущему магистру комплексно реализовать знания, полученные им по различным учебным дисциплинам общенаучного и профессионального циклов магистерской подготовки, а также опыт практической деятельности, приобретенный в специализированных центрах по той или иной практической или теоретической проблеме менеджмента социально-педагогической деятельности.

Выбор темы дипломной работы осуществляется на 1-м году обучения студента, а ее защита — в конце 2-го года в процессе государственной аттестации. Следует подчеркнуть, что магистерская диссертация — это исследовательская работа. Выполнение выпускной квалификационной работы позволяет закрепить

исследовательские навыки, важные в последующей практической работе, особенно если выпускник магистратуры продолжает обучение в аспирантуре. Такая работа поможет выпускнику увидеть перспективы последующей научной деятельности на уровне диссертации.

В чем характерные отличия выпускной квалификационной работы бакалавра и магистра?

По проблеме исследования. Выпускная квалификационная работа бакалавра носит аналитико-познавательный характер решения частной проблемы на опыте одного из учреждений (реальной практики).

Магистерская диссертация — это разработка и обоснование одного из путей (направлений) определяемой проблемным полем подготовки магистрантов. Например, по программе «Дополнительное образование детей» это может быть:

- решение определенной проблемы педагогической деятельности;
- теоретическое обоснование, уточнение (углубление) понимания сущности и содержания при решении определенной задачи в области дополнительного образования;
- историко-педагогический анализ определенного подхода (частного, авторского) к педагогической деятельности, и т.д.

По цели исследования. В выпускной квалификационной работе студента — будущего бакалавра она носит прогнозный характер: чем обеспечивается результативность практической деятельности и возможные резервы ее совершенствования в условиях конкретной образовательной организации. Цели магистерской диссертации также носят прогнозный характер, но уже способа успешного решения исследуемой проблемы. Эта цель требует экспериментальной проверки на базе реального образовательного учреждения. Замысел достижения цели находит отражение в *гипотезе* исследования. В работе бакалавра она носит аналитико-познавательный характер, направленность которого определяется под руководством научного руководителя. Этим она отличается от выпускных квалификационных работ другого уровня образования (например, специалиста или магистра).

Суть гипотезы разрабатывается на основе исследования явления или процесса по рекомендации научного руководителя и направлено на более глубокое изучение:

- технологии педагогической деятельности;
- комплекса мер, направленных на решение поставленной магистрантом цели исследования;
- самосовершенствование системы педагогической деятельности.

Гипотеза строится по материалам опыта практической работы в условиях определенного учреждения. Она позволяет студенту не только осмыслить существо практической деятельности специалистов, условия ее реализации, факторов, существенно влияющих на эффективность этой деятельности, а по возможности выявить имеющиеся резервы совершенствования. Именно этот материал и составляет наиболее важный аспект того, что защищает выпускник-бакалавр по результатам своего исследования.

Исследуемая выпускником в магистерской диссертации проблема представляет прогнозный способ ее успешного решения. Она представляет собой:

- разработку и обоснование одного из путей (направлений) педагогической деятельности;
- теоретическое обоснование, уточнение (углубление) понимания сущности и содержания подобной деятельности при решении определенной задачи в области дополнительного образования;
- историко-педагогический анализ различных подходов (частного, авторского) к педагогической деятельности, и т.д.

Содержание гипотезы направлено на более глубокое изучение технологии, комплекса мер или системы педагогической деятельности по материалам опыта практической работы в условиях определенного учреждения, требующих экспериментальной проверки.

По базе исследования. В дипломной работе это учреждение ДО, на базе которого студент изучает реальный опыт деятельности специалиста (специалистов). В магистерской диссертации база исследования может быть та же, что и у бакалавра, но используется она с позиции личной формирующей деятельности студента в роли специалиста либо совместной деятельности со специалистом по реализации авторской идеи решения проблемы.

По времени выполнения экспериментальной работы. Бакалавр, как правило, экспериментальную работу не выполняет. Студент использует возможности периода завершающей практики на выпускном (4-м) курсе, в рамках которой решает задачи

исследовательской деятельности. Магистрант осуществляет экспериментальную проверку своей идеи на последнем (2-ом) курсе обучения с учетом базы практики, к которой он прикреплен на период разработки магистерской диссертации.

По источникам исследования. Студент, разрабатывая дипломную работу, преимущественно использует учебную, тематическую, научную и методическую литературу. Он может использовать любую литературу и архивные материалы. Магистрант использует самую разнообразную литературу по теме исследования, в том числе в обязательном порядке монографическую и исследовательскую с использованием авторефератов и диссертационных работ по теме, а также, при необходимости и возможности, архивные материалы.

По положениям, выносимым на защиту. При раскрытии теоретических основ исследуемой проблемы дипломник раскрывает понимание существа исследуемого явления или процесса на материалах литературы, возможности решения социально-педагогической проблемы на основе материалов, изучения опыта специалистов определенного центра, с учетом индивидуального задания, полученного от научного руководителя в период подготовки к практике.

Магистрант в положениях, выносимых на защиту:

- в теоретической части раскрывает понимание существа исследуемого явления или процесса на материалах различной научной литературы, в том числе монографических и диссертационных работ;

- определяет возможности решения педагогической проблемы на основе материалов, полученных в ходе экспериментальной проверки авторской идеи в условиях конкретного УДО.

По объему выпускной квалификационной работы. По объему дипломная работа бакалавра составляет примерно 60-70 страниц (может быть и больше). Магистерская диссертация по объему составляет примерно 110 страниц. Она также может быть большего объема.

Этапы выполнения диссертационного исследования

Процесс диссертационного исследования включает несколько этапов.

I. Подготовительный этап:

- постановка проблемы;
- выбор темы и обоснование ее актуальности;
- определение объекта и предмета исследования;
- постановка цели и конкретных задач, разработка гипотезы исследования;

- выбор методов и методик проведения исследования;
- разработка плана работы.

II. Основной этап:

- сбор, обработка, анализ и обобщение теоретических и практических материалов;
- апробация и изложение результатов исследования.

III. Заключительный этап:

- формулирование выводов;
- оценка полученных результатов.

Постановка проблемы. Проблема возникает, когда старое знание уже обнаружило свою несостоятельность, а новое еще не приняло развитой формы. Таким образом, проблема в науке — это противоречивая ситуация, требующая своего разрешения. Такая ситуация чаще всего возникает в результате появления новых знаний или возникновения противоречий между теорией и практикой, которые не может объяснить ни одна из существующих теорий.

Выбор темы и обоснование ее актуальности. Диссертация, как уже отмечалось, является квалификационной работой, и то, как ее автор умеет выбрать тему и насколько верно он ее понимает, оценивает с точки зрения своевременности и социальной значимости, характеризует его научную зрелость и профессиональную компетентность. Темы работы должны быть актуальными, соответствовать современному состоянию отечественной и зарубежной педагогической науки, а также социальному заказу региональной системы образования. Аргументация актуальности не должна быть многословной. Достаточно в пределах 0,5-1,0 страницы показать главное — суть проблемной ситуации, из чего и будет видна актуальность темы.

Конкретная тематика магистерской диссертации отвечает следующим требованиям:

- соответствие задачам подготовки специалистов;
- учет направления и проблематики современных научно-педагогических исследований;

- приобщение студентов к работе над проблемами, которые исследуют отдельные преподаватели и коллектив кафедры в целом;
- учет интересов студентов в области педагогической теории и практики, а также результатов их работы в научном студенческом обществе;
- разработка актуальных проблем воспитания и обучения детей.

Самостоятельный выбор темы студентом является результатом собственных размышлений и идей, возникших на основе личного опыта, изучения теории и анализа содержания периодических изданий. Вместе с тем, выбор темы магистерской диссертации опирается на научные интересы преподавателей, основные направления научной работы кафедры.

Пример введения.

Тема: «Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада».

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что проблема совершенствования современной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров находится в центре внимания российских реформ. С ее решением в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» связывается достижение стратегической цели государства, направленной на повышение доступности качественного образования в соответствии с современными потребностями общества и инновационным развитием экономики. Степень дошкольного детства рассматривается как предмет особой образовательной политики.

Необходимость роста уровня профессионализма воспитателя детского сада, влияющего на личностный рост ребенка, предопределяет непрерывность профессионального развития педагога «в течение всей жизни». В этой связи акцентируется внимание на вопросах совершенствования системы повышения квалификации воспитателей, профессионально мобильных, способных к продуктивной деятельности, в которой они становятся субъектами инновационных процессов. Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностно-профессиональную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. Именно позиция ориентирует

педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, М.И. Лисина, В.Г. Маралов, В.С. Мухина, А.В. Петровский).

Сформированность личностно-профессиональной позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника, а следовательно, и повышение качества его образования. В психолого-педагогической литературе последних личностно-профессиональная лет позиция педагога рассматривается как показатель профессионализма. Анализ различных точек зрения ученых, определяющих место позиции в структуре личности (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн), ее роль в педагогической деятельности (В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Л. Селиванова), позволяет сделать вывод о том, что позиция воплощает единство сознания и деятельности. Исследователями она определяется как интегративное качество личности, выражающееся во внутреннем состоянии и внешнем профессиональном проявлении.

Отсюда актуализируется проблема формирования целостности личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада как единства внутреннего и внешнего, мировоззренческого и поведенческого, личностного и профессионального. Это обуславливает важность целенаправленной работы с педагогами дошкольного образования по гармонизации профессионального сознания, профессионального поведения (Т.Д. Богданова, Р.С. Буре, А.И. Васильева, М.Т. Громкова, О.В. Дыбина, М.А. Ковардакова, Л.В. Поздняк). Личностно-профессиональная позиция воспитателя — не врожденное качество. Она формируется под влиянием образовательной окружающей среды, в том числе и в процессе дополнительного профессионального образования, как «образование», направленное на изменение внутреннего мира, определяющее осознанность действий воспитателя детского сада.

Активный поиск путей решения данной проблемы в аспекте совершенствования содержания и форм повышения квалификации специалистов дошкольного профиля приводит к пониманию того, что в систему дополнительного профессионального образования могут быть «встроены» дошкольные учреждения. Образовательная среда детского сада как нельзя лучше обеспечивает

перевод полученных знаний в область практических действий, интеграцию личностного и профессионального компонента, что способствует формированию целостности личностно-профессиональной позиции как системообразующего фактора процесса повышения квалификации. Обучение педагогов в условиях детского сада позволяет эффективно перестроить педагогическую деятельность с точки зрения сформированной позиции специалиста.

Однако в современной системе повышения квалификации недостаточно используются возможности теории и практики в определении содержания и принципов формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя. На курсах повышения квалификации не ставятся задачи по формированию целостности позиции педагога, приоритетным остается знаниевый подход. Требуют углубленных исследований вопросы адаптации научных знаний с целью создания на базе дошкольного образовательного учреждения комплекса условий, содействующих перестройке педагогического сознания воспитателей, что приведет, в свою очередь, к освоению новых личностно-профессиональных позиций.

В итоге предлагаемое исследование направлено на разрешение ряда *противоречий* между:

- необходимостью создания эффективных условий для повышения квалификации дошкольных работников и отсутствием теоретического осмысления потенциальных возможностей образовательной среды детского сада как фактора совершенствования их профессионализма;
- растущими требованиями к деятельности дошкольного учреждения в условиях его перехода к гуманистическим, личностно-ориентированным образовательным моделям и несформированностью личностно-профессиональной позиции педагога в отношении работы в данной парадигме;
- научными знаниями об особенностях формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя и недостаточным уровнем использования этих знаний для гармонизации профессионального сознания и профессионального поведения, обуславливающей целостность данной позиции.

Сформулированные противоречия определили проблему исследования: как и при каких условиях обеспечивается эффективное формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации?

В рамках этой проблемы сформулирована тема исследования: «Формирование личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации».

Объект исследования: процесс повышения квалификации воспитателя детского сада в системе дополнительного профессионального образования.

Предмет исследования: формирование личностно-профессиональной позиции как фактора повышения квалификации воспитателя детского сада.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада, обеспечивающую повышение его квалификации.

Гипотеза исследования: процесс формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада будет эффективным, если:

- повышение квалификации воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения базируется на идее гармонизации и целостности профессионального сознания и профессионального поведения;

- теоретически обоснована, спроектирована и внедрена в образовательную деятельность детского сада модель формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный компоненты;

- определены критерии и показатели сформированности личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада, которые характеризуются: направленностью педагогической деятельности, мотивационной готовностью воспитателя к педагогической деятельности, проявлением базовых ценностей и личностного потенциала, наличием психолого-педагогических и методических знаний, системой педагогических умений в соответствии с профессиональными функциями;

- разработан и реализован комплекс психолого-педагогических, организационно-методических и материально-стимулирующих условий, обеспечивающий эффективность внедрения модели на базе дошкольного образовательного учреждения.

Задачи исследования:

1. Обосновать сущность процесса повышения квалификации воспитателей на основе генезиса данной проблемы и определить понятие «лично-профессиональная позиция воспитателя детского сада».

2. Раскрыть компоненты лично-профессиональной позиции воспитателя детского сада.

3. Определить критерии и показатели уровня сформированности лично-профессиональной позиции воспитателя.

4. Выявить и экспериментально проверить условия, способствующие эффективной реализации модели по формированию лично-профессиональной позиции воспитателя на базе ДОУ.

Теоретической основой исследования стали:

– научные труды по проблемам философии образования и ее гуманистической парадигме (Ш.А. Амонашвили, В.И. Андреев, В.С. Безрукова, Б.С. Гершунский, М.А. Молчанова, Л.Н. Максимова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская);

– историко-педагогические труды, освещающие проблему лично-профессионального развития воспитателя детского сада (Г.Д. Бухарова, Е.А. Гребенщикова, В.И. Логинова, Л.Н. Литвин, А.М. Лушников, Н.Б. Мчелидзе, М.Ф. Шабаева);

– теории лично-профессионального становления педагога в процессе непрерывного образования (В.П. Беспалько, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин, Ю.А. Кустов, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, В.Г. Онушкин);

– исследования по проблеме повышения квалификации педагогических кадров (С.Г. Вершловский, Т.Д. Богданова, А.А. Деркач, О.В. Дыбина, Ю.Н. Кулюткин, М.А. Ковардакова, Л.М. Митина, Э.М. Никитин, А.Ю. Панасюк, Е.П. Тонконогая, П.В. Худоминский);

– концепции самоопределения личности (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Петровский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс);

– психолого-педагогические исследования, объясняющие место и роль позиции в структуре личности (А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн), в структуре педагогической деятельности (Л.В. Алиева, В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, А.И. Григорьева, И.А. Колесникова, О.К. Позднякова, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков, Н.Л. Селиванова);

– работы по комплексному сопровождению ребенка и взрослого в процессе деятельности (К.Ю. Белая, О.С. Газман, М.Т. Громкова, А.А. Майер, Л.М. Шипицина, С.С. Лебедева, М.Л. Маневцова, М.М. Поташник, П.И. Третьяков).

Реализация поставленных задач потребовала привлечения различных методов исследования: изучение и анализ философской, психологической, педагогической литературы по теме исследования; тестирование; анкетирование; самоанализ педагогов; метод экспертной оценки; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); методы математической статистики.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился детский сад № 127 «Гуси-лебеди» г. Тольятти. В исследовательской работе приняли участие 34 воспитателя ДОУ.

Этапы исследования. Исследование проводилось в течение двух лет и состояло из трех этапов.

Первый этап (2012—2013 гг.) — поисково-аналитический — изучение состояния проблемы в философской, психологической, педагогической литературе и в практике дошкольного образования; ее теоретическое осмысление, конкретизация научных идей; формулирование гипотезы исследования; определение цели, объекта, предмета, задач, методики исследования.

Второй этап (2013—2014 гг.) — теоретико-проектировочный — определение концептуальных положений, разработка модели и программы дополнительного профессионального образования «Педагогическая гармония»; определение методов организации исследования; апробация теоретических положений и публикация текущих результатов.

Третий этап (2013—2014 гг.) — экспериментально-обобщающий — многоаспектная проверка выдвинутой гипотезы, совершенствование механизмов формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в условиях дошкольного учреждения, апробация авторской программы «Педагогическая гармония»; обработка результатов экспериментальной работы, внедрение полученных результатов в практику, оформление диссертационной работы.

Научная новизна исследования:

- на основе теоретического анализа раскрыта сущность процесса формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя, направленного на целостность и гармонизацию профессионального сознания и профессионального поведения (формирование триединства ценностно-мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов позиции);

- на основе идеи гуманизации, интеграции, сочетания системного подхода и положений личностно-ориентированного профессионального образования впервые спроектирована и реализована модель формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада в процессе повышения квалификации в дошкольном образовательном учреждении, включающая целевой, содержательный, организационно-деятельностный, результативный компоненты и реализуемая на основе принципов гуманизации, научности, целенаправленности, оптимальности, перспективности, учета специфики детского сада;

- выделены критерии и показатели сформированности личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада, которая определяется: направленностью педагогической деятельности на субъектное развитие ребенка; проявлением внутренних мотивов, связанных с личной потребностью к самореализации; пониманием ценностных ориентаций профессии педагога, переводом их в цели деятельности; оптимальным проявлением профессионально значимых качеств личности; овладением глубокими, системными психолого-педагогическими и методическими знаниями; осознанным владением системой педагогических умений в соответствии с профессиональными функциями;

- выявлен комплекс условий, способствующих эффективной реализации модели формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя в ДОУ. К ним относятся: *психолого-педагогические условия*: формирование ценностно-ориентированной мотивации педагогической деятельности на основе личной рефлексии; актуализация и обогащение субъектного опыта воспитателя; организация взаимодействия психолога с воспитателем детского сада; *организационно-методические условия*: создание программы самообразования как личностно-важного фактора и побудительной силы в развитии каждого педагога; овладение образовательными технологиями; организация системы комплексного сопровождения

ребенка; *материально-стимулирующие условия*: наличие системы стимулирования воспитателей; разработка и выпуск инструктивно-методических пособий; оформление портфолио педагога.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что выводы, полученные в результате исследования, вносят определенный вклад в развитие теории профессионального образования в аспекте повышения квалификации воспитателя детского сада. В результате исследования:

- уточнено понятие «лично-профессиональная позиция воспитателя детского сада», определяемое как «ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций»;

- представлена авторская модель формирования лично-профессиональной позиции воспитателя детского сада, способствующая обогащению педагогической теории в определении содержания и принципов формирования лично-профессиональной позиции;

- раскрыты компоненты лично-профессиональной позиции воспитателя детского сада (ценностно-мотивационный, содержательный, деятельностный), сформированность которых обеспечивает целостность позиции, гармонизацию профессионального сознания и поведения педагога;

- разработаны содержательные характеристики уровней сформированности лично-профессиональной позиции воспитателя детского сада (высокий, средний, низкий).

Практическая значимость исследования состоит в том, что содержащиеся в нем теоретические положения и выводы создают предпосылки для научно-методического обеспечения модернизации процесса повышения квалификации воспитателя детского сада. Авторская программа «Педагогическая гармония» может быть использована при организации курсов повышения квалификации работников дошкольного образования, при разработке программ спецкурсов и спецсеминаров для студентов педагогических вузов и средних специальных учебных заведений.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечивается методологической доказанностью теоретических положений, логической структурой исследования, применением методов экспертной оценки, статистического анализа и обработки результатов

исследования экспериментальной и контрольной групп участвующих в эксперименте воспитателей.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе обсуждения на педагогических советах, совещаниях, методических объединениях для работников ДОУ г. Тольятти (2014—2015 гг.), на кафедре педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета. Основные результаты исследования докладывались на научно-практических конференциях: Международных: «Проблемы качества образования в современном обществе» (Пенза, 2004), «Основные направления повышения эффективности экономики, управления и качества подготовки специалистов» (Пенза, 2005), «Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве» (Пенза, 2007), «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании» (Пенза, 2008); на Международном форуме по проблемам науки, техники и образования (Москва, 2005); Всероссийских: «Психолого-педагогические исследования в системе образования» (Москва—Челябинск, 2005), «Диагностика и мониторинг в сфере воспитания» (Тольятти, 2006), «Самореализация личности в современных социокультурных условиях» (Тольятти, 2007). Методическое пособие «Азбука Сочиняйки», разработанное автором, и научно-методический комплекс материалов по развитию речи детей дошкольного возраста удостоены премии им. В.Н. Татищева в области образования (1999 г.), Фонда развития образования г. Тольятти (2004 г.).

Апробация результатов исследования проводилась автором в процессе стажировок, семинаров, лекций, выступлений на совещаниях.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Повышение квалификации воспитателей детского сада представляет собой активно-деятельностный процесс по формированию его личностно-профессиональной позиции, определяемой как ценностно-смысловое отношение к целям и результатам педагогической деятельности, выражающееся в осознанном выполнении профессиональных функций.

2. Модель формирования личностно-профессиональной позиции воспитателя представляет собой систему работы дошкольного образовательного учреждения по повышению квалификации воспитателя, включающую целевой, содержательный, организационно-

деятельностный, результативный компоненты, и реализуется на основе принципов гуманизации, научности, целенаправленности, оптимальности, перспективности, учета специфики детского сада.

3. Сформированность личностно-профессиональной позиции воспитателя оценивается по специально разработанной критериальной системе, включающей качественную характеристику показателей каждого критерия личностно-профессиональной позиции воспитателя детского сада: направленность педагогической деятельности; мотивационная готовность воспитателя к педагогической деятельности; проявление базовых ценностей; личностный потенциал; наличие психолого-педагогических и методических знаний; наличие системы педагогических умений в соответствии с профессиональными функциями.

4. Эффективность формирования личностно-профессиональной позиции в процессе повышения квалификации обеспечивается комплексом приоритетных условий. К ним относятся: *психолого-педагогические условия*: формирование ценностно-ориентированной мотивации педагогической деятельности на основе личной рефлексии; актуализация и обогащение субъектного опыта воспитателя; организация взаимодействия психолога с воспитателем детского сада; *организационно-методические условия*: создание программы самообразования как личностно важного фактора и побудительной силы в развитии каждого педагога; овладение образовательными технологиями; организация системы комплексного сопровождения ребенка; *материально-стимулирующие условия*: наличие системы стимулирования воспитателей; разработка и выпуск инструктивно-методических пособий; оформление портфолио педагога.

Диссертация магистра предполагает создание моделей образовательного процесса образовательной организации. Так, в диссертации по теме «Взаимодействие ДОО и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста» разработана системно-структурная модель воспитания ответственности у детей старшего дошкольного возраста средствами взаимодействия ДОО и родителей (рис. 2).

Системно-структурная модель включает совокупность блоков: целевой блок, содержательно-процессуальный блок, оценочно-результативный блок.

Целевой блок	Цель — организация взаимодействия ДОУ и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста		
	Задачи	✓ Обогащение представлений и знаний родителей о важности воспитания ответственности детей старшего дошкольного возраста; ✓ Обогащение представлений родителей о возможных способах взаимодействия родителей с ребенком по вопросу воспитания ответственности в семье; ✓ Развитие опыта ответственного поведения у детей старшего дошкольного возраста	
Содержательно-процессуальный блок	Этапы воспитания ответственности детей старшего дошкольного возраста		
	Подготовительный этап	Основной этап	Итоговый этап
	Подбор традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия ДОУ и родителей	Реализация перспективного плана взаимодействия родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста	Рефлексия, диагностика
	Методы включения родителей в воспитание ответственности		
	✓ анкетирование; ✓ индивидуальные и групповые консультации	✓ привлечение родителей к различным формам совместной с детьми или педагогами деятельности	✓ просмотр родителями занятий и режимных моментов
	Формы организации взаимодействия ДОУ и родителей		
	✓ родительские собрания; ✓ семинар-практикум; ✓ творческая мастерская; ✓ продолжение работы по воспитанию ответственности дома, которую ведут педагоги в ДОУ	✓ ежедневные непосредственные контакты во время, когда родители приводят ребенка в ДОУ и забирают домой; ✓ деловая игра	✓ посещение родителями учреждения для наблюдения ими деятельности детского сада, чтобы увидеть, как занимается их ребенок; ✓ участие в праздничных и досуговых мероприятиях детского сада, совместная деятельность с детьми
			✓ привлечение родителей к оформлению групповых комнат, кабинетов, изготовлению в семьях поделок; ✓ тематические выставки; ✓ тематические папки

Оценочно-результативный блок	Критерии и показатели ответственности		
	Когнитивный	Эмоциональный	Поведенческий
	✓ предвидение результатов своей деятельности и поступков; ✓ осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела; ✓ осмысление порученного задания (желание понять правила, план работы); ✓ осознание необходимости своего труда для других; ✓ понимание значимости обязательного и хорошего выполнения поручения; ✓ сформированность понятия «ответственность»	✓ переживание за качество в процессе или до выполнения поручения; ✓ отрицательные переживания по поводу невыполненного задания и состояние удовлетворения при его успешном выполнении; ✓ готовность принимать новые обязанности; ✓ способность и готовность преодолевать трудности	✓ самостоятельное выполнение порученного задания; ✓ качественное выполнение работы; ✓ доведение начатого дела до конца (завершенность)
	Уровни ответственности		
	Формально-ответственный	Исполнительно-ответственный	Инициативно-ответственный

Рис. 2. Системно структурная модель взаимодействия родителей и ДОУ

Блоки раскрывают внутреннюю организацию процесса и отвечают за постоянное воспроизведение между элементами данного процесса. Блоки — это части модели, организующие целостную педагогическую систему взаимосвязанных и взаимообусловленных целей и задач, содержания, средств, форм и результатов взаимодействия ДОУ и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Целевой блок модели предполагает организацию взаимодействия ДОУ и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста. Задачи:

- обогащение представлений и знаний родителей о важности воспитания ответственности детей старшего дошкольного возраста;

– обогащение представлений родителей о возможных способах взаимодействия родителей с ребенком по вопросу воспитания ответственности в семье;

– обогащение опыта ответственного поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Содержательно-процессуальный блок представлен:

1. Этапами взаимодействия ДОО и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста:

1) подготовительный — на данном этапе производился подбор традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия ДОО и родителей;

2) основной — на данном этапе проводилась реализация перспективного плана взаимодействия ДОО и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста;

3) итоговый — на данном этапе проводилась рефлексия, диагностика оценки взаимодействия ДОО и родителей в воспитании ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Методами включения родителей в воспитание ответственности: стандартизованные и разработанные анкеты с целью выявления знаний и умений родителей по воспитанию ответственности; групповые консультации; индивидуальные консультации.

3. Формами организации взаимодействия ДОО и родителей: родительские собрания, семинары-практикумы, ежедневные непосредственные контакты, посещение родителями учреждения, участие в праздничных и досуговых мероприятиях детского сада, совместная деятельность с детьми, привлечение родителей к оформлению групповых комнат, кабинетов, изготовлению в семьях поделок.

Оценочно-результативный блок представлен:

1) Критериями и показателями ответственности: Когнитивный (предвидение результатов своей деятельности и поступков; осознание необходимости держать ответ за выполнение порученного дела); осмысление порученного задания (желание понять правила, план работы); осознание необходимости своего труда для других; понимание значимости обязательного и хорошего выполнения поручения; сформированность понятия «ответственность». Эмоциональный (переживание за качество в процессе или до выполнения поручения; отрицательные переживания по поводу невыполненного задания и состояние удовлетворения при его

успешном выполнении; готовность принимать новые обязанности; способность и готовность преодолевать трудности). Поведенческий (самостоятельное выполнение порученного задания; качественное выполнение работы; доведение начатого дела до конца).

2) Уровнями ответственности (формально-ответственный, исполнительно-ответственный, инициативно-ответственный).

3) Результатом (повышение уровня ответственности детей старшего дошкольного возраста).

Полученные результаты эмпирического исследования магистранта обязательно подвергаются математической обработке (см. Приложение 11).

Краткое содержание ВКР магистранта излагается в автореферате. **Автореферат** магистерской диссертации должен содержать следующие сведения: объем и структура диссертации; количество иллюстраций, таблиц, использованных литературных источников; перечень ключевых слов (15-20 слов); актуальность исследования; цель исследования; объект исследования; методы исследования; полученные результаты, их новизна, научная и практическая значимость; сведения о публикациях (см. Приложение 10).

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Изложите методику работы над изложением результатов исследования.

2. Раскройте особенности подготовки структурных частей научной работы: введения, заключения, приложений, аннотаций, реферата и т.д.

3. Перечислите общие требования к оформлению научных работ.

4. Изложите особенности текстовой части научных работ.

5. Каковы правила оформления иллюстративного материала?

6. Раскройте особенности подготовки к защите научных работ.

7. В чем заключается подготовка текста выступления к защите научной работы?

Литература

1. Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты: практич. пособие для аспирантов

и магистрантов / под ред. В.А. Абрамова. 4-е изд., доп. — М.: Ось-89, 2011.

2. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация по социальной педагогике: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. — М.: РГСУ, 2011.

3. Мардахаев Л.В. Дипломная работа: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. 6-е изд. — М.: РГСУ, 2011.

4. Мардахаев Л.В. Дипломная работа бакалавра: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. — М.: РГСУ, 2011.

5. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации / авт.-сост. В.С. Леднев. — 3-е изд., дораб. — М.: Эгвес, 2006.

Раздел 5

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Выпускная квалификационная работа является научным произведением, а не сочинением на свободную тему или интерпретацией чужого текста. Научность означает помимо всего прочего проверяемость аргументов, фактов, данных, содержащихся в ней. Поэтому первая заповедь научной добросовестности состоит в точности цитирования и оформлении ссылок на источники. Это требование реализуется в научном аппарате работы. Студенты должны правильно понимать взыскательность научных руководителей в этом отношении, не считать требование тщательно оформлять ссылки и составлять библиографию строгостью научного руководителя.

Результаты исследования представляются с помощью презентации. По характеру представляемой информации все презентации разделяются на два основных типа: рекламные и научные. Характер информации определяется целью, которая ставится перед презентацией. Эти цели определяют также и способ представления информации.

Рекламные презентации ставят цель донести информацию до получателя, даже в отсутствие его желания усвоить ее. Это оправдывает использование различных анимационных, цветовых и звуковых решений. Посредством данных эффектов удастся привлечь внимание и к самой теме или объекту.

Научная презентация — это иллюстрация научного доклада. К научному докладу можно отнести диссертационную работу, доклад на научной или студенческой конференции, а также дипломную или курсовую работу. Научная презентация, в отличие от рекламной презентации, характеризуется строгостью представления информации. В научной презентации внимание должно концентрироваться на материале, а не на возможностях программы по его представлению. Оправданы только эффекты, способствующие лучшему пониманию темы.

Строгость представления информации достигается посредством однотипной смены слайдов, использования строгих, хорошо читаемых шрифтов, спокойным фоном, разумным сочетанием

текстовых и графических объектов. В дальнейшем будем рассматривать только рекомендации к научной презентации.

Презентация к исследованию представляет собой наглядное лаконичное изложение информации об исследовании, которое проводилось студентом. Такое представление информации — это современный аналог бумажных плакатов и наглядных пособий. Компьютерные технологии позволяют представить результаты исследовательской работы студента более наглядно и красочно. Обычно презентация оформляется в формате Microsoft Power Point.

Чтобы сосредоточить внимание комиссии на исследовательской работе студента, одного только вербального контакта недостаточно, даже если тема работы интересна, а выступающий — хороший оратор. Преимущество всегда получает дипломник, который применяет и словесную, и визуальную подачу материала. Чтобы усилить впечатление членов аттестационной комиссии от дипломного проекта, необходимо соблюсти все правила оформления презентации к диплому.

В презентации следует ограничиваться двумя-тремя типами шрифтов. При этом следует учитывать их «читабельность» с различных расстояний. Учитывая строчный способ представления информации на экране монитора и телевизора, не рекомендуется использовать шрифт с тонкими горизонтальными линиями и «засечками». Используемый по умолчанию шрифт Times («газетный» — по одноименной старейшей английской газете «Times» — «Времена») обладает такими засечками. Он хорошо смотрится при печати, но трудно читаем на экране. Его использование оправдано только в заголовках, при значительном размере букв. Шрифт можно подчеркивать контрастными тенями. Плохо читается «тонкий» курсив. Более оправдано использование «толстых» шрифтов типа Arial, Verdana и подобных. Критерием разумного сочетания шрифтов может стать отсутствие неприятных ощущений при наблюдении слайда, его легкочитаемость, отсутствие необходимости приглядываться.

Презентация, по определению, — это графическая иллюстрация доклада. Поэтому использовать необходимо в большей степени графические блоки, но есть ситуации, когда не обойтись без текста. Это титульные листы, слайд с постановкой задачи, подписи

и заключение. В этих случаях желательно представлять текст на подложках контрастного цвета, непрозрачных или полупрозрачных, прямоугольных или с закругленными краями. Текст на таких подложках должен быть кратким, лаконичным, без излишних паразитических фраз: «как бы», «которая», «в связи с чем». Например: «проведен анализ» вместо «был проведен анализ». Такие подложки с «пригруппированным» текстом образуют графические блоки. Толщина линий и рамок должна быть более одного пикселя (точка экрана) и равняться четному количеству пикселей. Это приведет к отсутствию дрожания линий при конвертации (преобразовании) в телевизионный сигнал («фликер» — шум), поскольку развертка компьютерных мониторов прогрессивная, а телевизионная — чересстрочная, т.е. из одного компьютерного кадра формируется два поля телевизионного кадра. Хорошо смотрятся в презентации фотографии зданий, оборудования, приборов и рисунков. Это создает хорошее направление мышления. Оправдано использование небольшого количества «отсканированных» фотографий или рисунков из стандартного набора PowerPoint для оформления слайда из текстовых блоков. Это приводит к оживлению слайда и лучшему восприятию информации. Использование в слайдах блок-схем должно строго соответствовать действующим стандартам. Использование теней объектов и отдельных букв допустимо, если применяются темные тени, которые подчеркивают текст, являясь фоном. Светлые тени, наоборот, приводят к «нечитаемости» текста, размывая границы.

В презентации присутствуют текстовые блоки, рисунки, графики, фотографии, линии, рамки. Все это должно быть правильно размещено на слайдах. Правильное размещение на слайдах блочной информации называется *пространственной композицией*. Композиция (от лат. compositionis — составление, сочинение) — организация, расположение и связь разнородных компонентов. Правильная композиция позволяет улучшить восприятие информации, создать хорошее представление о материале доклада. Композиция подразумевает выполнение нескольких законов: отсутствие пустых мест при загромождении других; оформление блоками внутренних границ по вертикали и горизонтали (иногда для этого используют отдельные горизонтальные или/и вертикальные линии); отсутствие висячих углов.

В презентации возможно *анимационное оформление*. Существует два способа анимационного оформления презентации: межслайдовая анимация и внутрислайдовая анимация.

Межслайдовая анимация подразумевает способ смены слайдов на экране. В данном случае следует рекомендовать либо отсутствие данного типа анимации вообще, либо однотипную анимацию для всех слайдов. Например, «открывание вправо—вниз». Иначе можно представить негативную ситуацию использования различного способа смены слайдов: один влево—вниз, другой влево—вверх, третий вправо—вниз, четвертый вправо—вверх.

Внутрислайдовая анимация подразумевает способ появления объекта внутри слайда. Желательно в меньшей степени использовать и этот тип анимации. Его использование может быть оправдано только в нескольких случаях: появление перекрывающихся поочередно данных или интерфейсов, разработанных программ, у которых важен внешний вид и менее важно содержание; анимация стрелок (в линиях потока), не закрывающих основную информацию; пульсирующие линии потока или анимационное представление технического процесса. Для полного оправдания этого способа анимации следует четко согласовать текст доклада с показом.

В пакетах подготовки презентаций используется RGB-цветовая модель (R — red, G — green, B — blue). При этом на один пиксель экрана приходится 16 бит (65 536 цветов — high color) или 24 бит (16,7 млн цветов — true color). Именно из такого количества цветов может быть выбрано цветовое оформление слайда. Рекомендуется создать один фон для всех слайдов презентации; создать свой стиль; цвет, отличный от фона, использовать для оформления текстовых блоков тенью. При выборе цвета следует учитывать, что при конвертации в телевизионный сигнал цвета меняются. Например, использование красного возможно в небольших количествах толстыми линиями для подчеркивания или обводки. Чистый синий цвет приводит к эффекту, называемому у телевизионщиков «цвет рвет экран». Менее подвержены искажениям черно-белые цвета, или близкие к бледному кирпичному, темно-сине-зеленому — «цвет генеральской шинели», или стандартные цвета ОС Windows. Хорошие цвета используются в шаблонах пакета PowerPoint XP и менее приемлемые — в шаблонах

PowerPoint 98. Следует учитывать физиологический фактор восприятия изображения: цвета мелких деталей всегда серые. Выбор цвета – дело очень ответственное и требует специальных навыков и проверки. В их отсутствие можно использовать готовый шаблон без анимации.

Страницы презентации рекомендуется нумеровать. Осуществляется сквозная нумерация слайдов для всей презентации. Первый слайд не нумеруется. Рекомендуется располагать номер слайда в правом нижнем углу хорошо видимым жирным шрифтом. При этом рекомендуется использовать шрифт Arial. Нумерация осуществляется использованием метода «Вставка/Номер слайда» либо с использованием инструмента «Надпись». Последний способ более удобен, поскольку позволяет легко настраивать тип, стиль, размер цифр номера.

Требования к структуре презентации.

1. Точно так же, как и диплом, презентация должна иметь титульный лист. На нем указывается название дипломной, справа внизу пишется фамилия и инициалы исполнителя, данные научного руководителя.

2. Следующие слайды должны описывать цель, объект, предмет и задачи исследования в виде лаконичных тезисов. Не лишним будет сказать, по каким именно причинам данная тема была выбрана для дипломного проекта. При этом обоснование должно быть четким и ясным.

3. На последующих слайдах можно разместить, например, информацию о методах исследования.

4. Теоретическую информацию необходимо дополнить анализом данных, полученных в ходе работы над темой.

5. Презентация должна также описывать и основные этапы выполнения дипломной работы. Описание лучше всего делать к каждому этапу отдельно, по паре предложений.

6. В конце презентация PowerPoint дополняется списком результатов, которые были получены во время исследования, перечнем основных проблем и путей их решения.

7. Подводя итог, следует использовать выверенные и проверенные фразы, взятые, в основном, из введения и заключения дипломной работы. Необходимо следить за пропорцией слайдов и отводить на каждый из них примерно одинаковое время.

Смена слайдов сопровождается фразой: «Пожалуйста, слайд номер (такой-то)» или «На слайде номер (таком-то) представлено ...». Слово «слайд» является сигналом оператору к смене слайда.

Для улучшения понимания текст доклада и презентации в большинстве случаев должен совпадать (совпадение зрительной и слуховой памяти). Особенно это касается слайда «Заключение».

Если на экране появляется слайд, его необходимо хотя бы кратко пояснять.

Подготовленная презентация должна быть распечатана и скреплена в альбомном виде, в количестве экземпляров, равном количеству членов Государственной Аттестационной Комиссии (ГАК). Распечатанная презентация представляет собой раздаточный материал для членов комиссии и используется для внимательного рассмотрения, а также в случае форс-мажорных обстоятельств (отключение света, выход из строя проекционного оборудования) или отсутствия проектора.

Приводим примерную презентацию результатов дипломной работы студентов бакалавриата.



**ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАФИЧЕСКОГО
ОБРАЗА В РИСУНКАХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Волкова Алла Александровна
СТУДЕНТ 5 КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ПИП

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ :
Телегина И.С., канд.пед.наук, доцент

НИЖНЕВАРТОВСК 2016Г.





Цель исследования:

на основе теоретико-экспериментального исследования разработать проект педагогической технологии, обеспечивающей эффективность формирования графического образа в рисунках у детей старшего дошкольного возраста.



Объект исследования:

процесс изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования:

проект педагогической технологии формирования графического образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста.





ЕвNet CMK

Гипотеза исследования:

Проект педагогической технологии будет результативным, если:

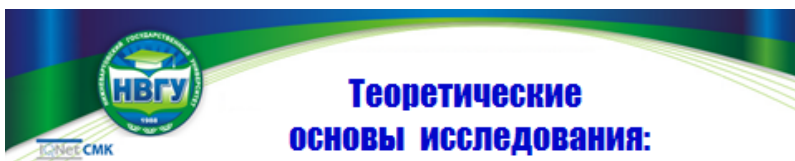
- рассматривать графический образ как образное отражение в рисовании окружающей действительности, который включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета;
- определить критерии и показатели уровней сформированности графического образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста;
- разработать проект педагогической технологии формирования графического образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста.



ЕвNet CMK

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы формирования графического образа в рисунках у детей старшего дошкольного возраста.
2. Определить критерии, показатели и уровни сформированности графического образа в рисунках у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать проект педагогической технологии формирования графического образа в рисунках у детей старшего дошкольного возраста.



Теоретические основы исследования:

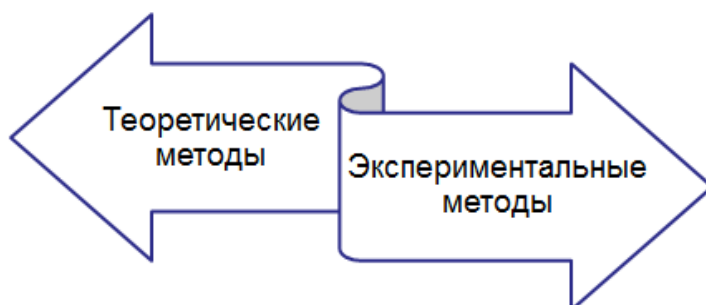
Теоретические положения психологии о графическом образе «как стабильной основе рисунка» (В.С. Кузин, В.С. Мухина), об образе рабочего пространства (А.В. Запорожец, Б.Ф. Ломов)

Теоретические положения в педагогических исследованиях о формировании художественного графического образа (Ю.Б. Борев, Т.Г. Казакова, И.А. Лыкова, Т.С. Комарова, Е.А. Пелих, О.А. Куревина, Т.Г. Рубан и др.)

Теоретические положения в педагогических исследованиях о развитии детского изобразительного творчества (Н.С. Александрова, Т.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.)



Методы исследования:





Изобразительная деятельность -

это сознательное отражение ребенком окружающей действительности, которое построено на работе воображения, на отображении своих наблюдений, а также впечатлений, форма активности и самостоятельной деятельности ребенка, в процессе которой он отступает от образца и стереотипа, экспериментирует и создает нечто новое.

Т.С. Комарова



Графический образ -

это представление о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета.

Т.Г. Казакова





Е-Net CMK

Критерии и показатели сформированности графического образа в рисунке у старших дошкольников

Критерии	Показатели
1. Графическая техника	1) умение пользоваться карандашом; 2) умение регулировать движение в соответствии с задачами графического образа.
2. Выразительность	1) правильная передача формы предмета; 2) правильная передача пропорций предмета; 3) правильная передача цвета; 4) правильная передача композиции.
3. Изобразительная самостоятельность	1) умение самостоятельно замыслить и получить результат; 2) согласованность замысла и материала.
4. Оригинальность графического образа	1) новизна графического образа; 2) новизна процесса получения графического образа.



Е-Net CMK

База исследования:

Муниципальное автономное дошкольное
образовательное учреждение города
Нижневартовска детский сад №23
«Гуси-лебеди»



Модифицированная методика

«Изучение умения удерживать цель рисования»

(автор Г.А. Урунтаева, Ю.А.Фонькина)

1 серия
заданий

• **Задание 1:** рисование карандашом «Домик для зайчика»

• **Задача:** выявить уровень технических умений: умение правильно держать карандаш, умение регулировать силу нажима на карандаш, штриковать, изменять направление движения руки в зависимости от формы предмета.

2 серия
заданий

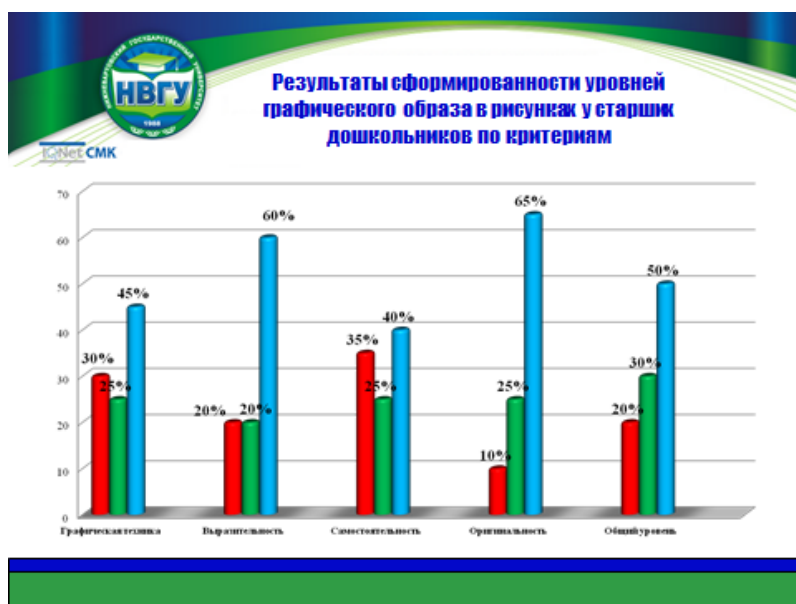
• **Задание 2:** рисование карандашами «Веточка мимозы в вазе»

• **Задача:** выявить умения передавать форму вазы, пропорции предметов, расположение на листе изображения, композицию, использование цвета.

3 серия
заданий

• **Задание 3:** рисование карандашами «Волшебный цветок»

• **Задача:** выявить умение самостоятельно замыслить и получить результат, сопоставить замысел и художественный материал, новизну процесса получения графического образа.







Целевой модуль

ЦЕЛЬ: формирование графического образа в рисунках детей старшего дошкольного возраста.

ЗАДАЧИ:

1. Освоение дошкольниками изобразительно-выразительных средств создания выразительного образа.
2. Освоение дошкольниками некоторых закономерностей композиции и колорита средствами для дошкольного образования художественных техник.
3. Освоение дошкольниками техники коллажа и его видов: плоского и объемного.

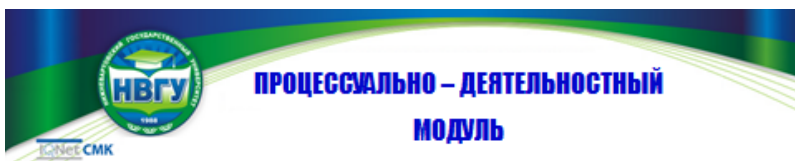


Содержательный модуль

Блок I - «Изучение изобразительно-выразительных средств создания выразительного образа»

Блок II - «Освоение некоторых закономерностей композиции и колорита при создании графического образа»

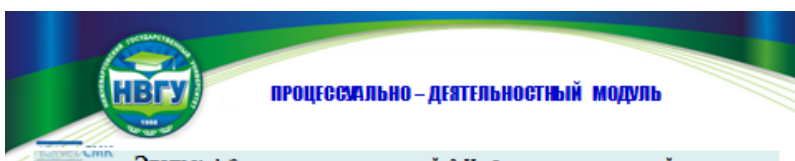
Блок III - «Создание графического образа в самостоятельной изобразительной деятельности»



Участники образовательного процесса:
дети старшего дошкольного возраста, педагоги.

Методы и приемы:

1. Метод обследования наглядности.
2. Словесный метод.
3. Практический метод.
4. Проблемно-мотивационный метод.



Этапы: 1. Эмоционально-познавательный. 2. Изобразительно-продуктивный.
3. Изобразительно-творческий.

Средства:

1. Дидактические плакаты для развития чувства формы, цвета, композиции («Цветные натюрморты», «Гора самоцветов» и т.д.).
2. Технологические карты по рисованию простейших графических образов по методу «шаг за шагом».
3. Серия альбомов для детского художественного творчества («Дымковская глиняная игрушка»).

Формы работы:

- а) непосредственно образовательная деятельность,
- б) совместная деятельность педагога и детей,
- в) самостоятельная деятельность детей старшего дошкольного возраста.





ЕвNet CMK

Диагностико-результативный модуль

Методика: модифицированная методика «Изучение сформированности графического образа в рисовании дошкольников» (автор Т.Г. Казакова).

Результат: повышение уровня сформированности графического образа в рисунках: освоение дошкольниками изобразительно-выразительных средств создания графического образа; некоторых закономерностей композиции и колорита средствами различных для дошкольного образования художественных техник; самостоятельное использование элементов декора в своих рисунках для придания графическому образу выразительности при помощи линии, формы, колорита, композиции.



ЕвNet CMK

Практическая значимость исследования

Разработанный проект технологии по формированию графического образа в рисунках у старших дошкольников будет способствовать повышению эффективности педагогической работы и может быть рекомендован к применению в дошкольных образовательных учреждениях.



Благодарю за внимание!

Вопросы и задания для самостоятельной работы

1. Что такое презентация исследовательской работы?
2. Какие бывают виды презентаций?
3. Раскройте алгоритм создания презентации.
4. Сформулируйте критерии оценки презентации.

Литература

1. Большая Советская Энциклопедия. — Электронная версия на 3 CD-ROM. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003.
2. Куртер Дж. Microsoft Office 2000: учебный курс / Дж. Куртер, А. Маркви. — СПб.: Питер, 2012.
3. Пасько В. Microsoft Office 97 для пользователя. Русифицированная версия. — Киев: Издательская группа BNV, 2008.
4. Симонович С.В. Информатика. Базовый курс: учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2011. — 640 с.
5. Microsoft Office XP версия 2002 (с CD). — М.: Эконом, 2002.

ГЛОССАРИЙ

Алфавитный каталог — перечень библиотечных источников, систематизированных в алфавитном порядке. При этом за основу могут быть взяты как названия (наименования) источников, так и фамилии их авторов (редакторов, составителей и пр.).

Аннотация — краткая характеристика научной статьи с точки зрения ее назначения, содержания, вида, формы и других особенностей.

Апперцепция — зависимость собственных суждений от принятых за основу знаний.

Архивный каталог — перечень архивных библиотечных источников, систематизированных чаще всего в алфавитном (реже хронологическом) порядке. Для отыскания требуемого источника по архивному каталогу требуется располагать либо сведениями о его названии и авторе, либо о времени выхода издания в свет.

Выводы — новые суждения, а точнее умозаключения, сделанные на теоретическом или эмпирическом материале.

Гипотеза — научно обоснованное предположение о структуре предмета исследования, о характере его элементов и их связях, о механизме функционирования и развития. Гипотеза содержит в себе факторы, которые детерминируют то или иное явление.

Дескрипторы — это опорные слова, выражающие основное смысловое содержание изучаемого явления.

Дескриптивный метод — описание изучаемого явления, процесса, качества с помощью слов-дескрипторов (наиболее точно их представляющих в науке).

Диссертация — научно-исследовательская работа, которая имеет квалификационный характер, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени.

Заключение — комплексная форма завершения исследования, включающая в себя резюме и выводы.

Исследование — творческий процесс, связанный с созданием нового продукта — идей, научных положений, фактов, законов, принципов.

Критерий — признак, основание, мерило оценки чего-либо, в первую очередь — истинности.

Конспектирование — научная деятельность, направленная на краткое оформление содержания изучаемых научных трудов.

Монография — научное или научно-популярное издание, содержащее полное и всестороннее исследование одной проблемы или темы и принадлежащее одному или нескольким авторам.

Научная парадигма — тип исследования, принятый определенной группой специалистов за образец.

Объект исследования — область или сфера явлений, реальные психолого-педагогические процессы, которые содержат противоречия и порождают проблемную ситуацию. Определяя объект исследования, автор обозначает поле исследования.

Практическая значимость исследования — возможность его использования в практике образовательного и иного учреждения, а также для продолжения исследования.

Предмет исследования — отдельные стороны, свойства, характеристики объекта; та сторона, тот аспект, та точка зрения, с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные для исследования признаки объекта.

Предметный каталог — перечень библиотечных источников, систематизированных в предметном (т.е. значительно более дифференцированном по сравнению с тематическим каталогом) порядке.

Презентация — набор слайдов, объединенных общей идеей, возможно, с использованием эффектов анимации и звуковым сопровождением.

Проектная разработка — педагогический проект предстоящей (возможной) деятельности.

Резюме — краткое описание проделанной работы, выводы по главам.

Рубрикация — членение текста на составные части, графическое отделение одной части от другой, а также использование заголовков, нумерации и т.п. Рубрикация в научном тексте отражает логику исследования.

Слайды — изображения текста и графических объектов, демонстрируемые на экране компьютера или компьютерном проекторе.

Стратегия исследования — поиск и определение основного пути и предполагаемого результата всего исследования.

Таблица — графическая форма представления количественных показателей или терминологических описаний в предельно сжатой форме.

Тема — кратчайшая (лапидарная) форма предъявления содержания всей работы, отражающая ее суть.

Тематический каталог — перечень библиотечных источников, систематизированных в тематическом порядке. За основу в этом случае принимают тематическую направленность содержания источника.

Теоретическая основа исследования — одна или несколько взаимосвязанных концептуальных идей, в русле которых выстраивается собственное исследование.

Хронологический каталог — перечень библиотечных источников, систематизированных в хронологическом порядке, отражающем время выхода в свет того или иного издания, чаще всего периодического. За основу в данном случае принимается дата (год) издания источника.

Шаблон презентации — оформленные в соответствии с определенной тематикой слайды, имеющие свою композицию и предназначенные для помощи пользователю при создании презентации. PowerPoint предоставляет в распоряжение пользователя шаблоны компании Date Carnegie Training.

Цитата — дословная выдержка из какого-либо авторского текста с указанием источника и цитируемой страницы.

Эксперимент — система приемов и методов изучения явлений посредством изменения условий их протекания.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Примеры оформления библиографических записей (ГОСТ Р 7.0.5-2008) в списке литературы

(в списке литературы источники нумеруются и приводятся в алфавитном порядке, а не по типам изданий, как в данном примере)

Ссылки на текстовые источники

Книги. Монографии

1. Абелева И.Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека. — М.: Логос, 2004. — 304 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: монография. — Волгоград: Перемена, 1999. — 274 с.
3. Белл Р.Т. Социолингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. — М.: Международные отношения, 1980. — 318 с.
4. Ажеж К. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. — изд. 2-е, стереотип. — М.: Едиториал УРСС, 2006. — 304 с.

Учебники. Учебные пособия

5. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. — 5-е изд., испр. и доп. — М.: Аспект Пресс, 2006. — 363 с.
6. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. — Изд. 2-е, стереотип. — М.: КомКнига, 2007. — 288 с.
7. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник. — 3-е изд., испр. — М.: Флинта: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. — 232 с.
8. Майерс Д.Дж. Социальная психология: интенсивный курс. — 3-е междунар. изд. — СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. — 510 с.

Издания с несколькими авторами

9. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. — М.: Моск. филос. фонд, 1995. — 322 с.

10. Основы теории коммуникации: учебник / М.А. Василик, М.С. Вершинин, В.А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. — М.: Гардарики, 2006. — 615 с.

11. Антонова Н.А. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. — Вып. 7. — С. 230—236.

Части изданий (главы, статьи сборников)

12. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1978. — Вып. VIII: Лингвистика текста. — С. 442—449.

13. Сиротинина О.Б. Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. — Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. — Т. 1. — С. 14—19.

14. Браславский П.И., Данилов С.Ю. Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. — Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. — Ч. 1. — С. 215—228.

Статьи, авторефераты диссертаций

15. Войсунский А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. — 2001. — № 11. — С. 64—79.

16. Асмус Н.Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. — Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. — 23 с.

17. Школовая М.С. Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. — Тверь, 2005. — 174 с.

Предписанный для разделения областей библиографического описания знак, точку и тире, допускается заменять на точку. В этом случае затекстовые ссылки выглядят следующим образом:

1. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего / пер. И.О. Тюриной. М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 496 с.

2. Макаров М.Л. Жанры в электронной коммуникации: *quo vadis?* // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2005. Вып. 4: Жанр и концепт. С. 336—351.

3. Маркелова Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки. 1995. № 3. С. 67—79.

Ссылки на электронные ресурсы

При составлении ссылок на электронные ресурсы следует учитывать некоторые особенности.

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов — [Электронный ресурс].

В примечаниях приводят сведения, необходимые для поиска и характеристики технических спецификаций электронного ресурса. Сведения приводят в следующей последовательности: системные требования, сведения об ограничении доступности, дату обновления документа или его части, электронный адрес, дату обращения к документу.

Электронный адрес и дату обращения к документу приводят всегда. Дата обращения к документу — та дата, когда человек, составляющий ссылку, данный документ открывал, и этот документ был доступен.

Системные требования приводят в том случае, когда для доступа к документу нужно специальное программное обеспечение, например, Adobe Acrobat Reader, Power Point и т.п.

Сведения ограничения доступа приводят в том случае, если доступ к документу возможен, например, из какого-то конкретного места (локальной сети, организации, для сети которой доступ открыт), только для зарегистрированных пользователей и т.п. В описании в таком случае указывают: «Доступ из ...», «Доступ для

зарегистрированных пользователей» и др. Если доступ свободен, то в сведениях не указывают ничего.

Дата обновления документа или его части указывается в том случае, если она зафиксирована на сайте. Если дату обновления установить нельзя, то не указывается ничего.

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. — 2-е изд. — М.: Худож. лит., 1990. — 543 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.2008).

2. Борхес Х.Л. Страшный сон // Письмена Бога: сборник. — М.: Республика, 1992. — 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2008).

3. Белоус Н.А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. — 2006. — № 4 [Электронный ресурс]. URL: http://www.tverlingua.by.ru/archive/005/5_3_1.htm (дата обращения: 15.12.2007).

4. Орехов С.И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. — 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2007).

5. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. — 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.2007).

6. Панасюк А.Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. — 2004. — 26 марта [Электронный ресурс]. URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.2008).

7. Парпалк Р. Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. — 2006. — 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2006).

8. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. — 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2008. URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2008).

Приложение 2

Примерные планы первой курсовой работы (2 курс дневное обучение; 3 курс заочное обучение)

Особенности работы по формированию культурно-гигиенических навыков у дошкольников в разных возрастных группах ДОУ

Введение.

1. Понятие культурно-гигиенических навыков и их значение в жизни человека.
2. Виды культурно-гигиенических навыков, формируемых у дошкольников.
3. Сравнительный анализ содержания образовательной программы (на выбор) по формированию культурно-гигиенических навыков у детей в разных возрастных группах.
4. Условия формирования культурно-гигиенических навыков.
5. Особенности методики формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников разного возраста.

Заключение

Список литературы

Приложение (примеры дидактических игр, бесед).

Литература

1. Белостоцкая Е.М., Виноградова Т.Ф. и др. Гигиенические основы воспитания детей от 3 до 7. — М.: Просвещение, 1991.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. — М.: Просвещение, 1991.
3. Буре Р.С., Островская А.Ф. Воспитатель и дети. — М.: Просвещение, 2006.
4. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.
5. Зайцев Г.К. Уроки Мойдодыра: Пособие для детей 5—8 лет. — М.: Детство-Пресс, 2006.
6. Зайцев Г.К. Уроки Айболита: Расту здоровым. — М.: Детство-Пресс, 2006.
7. Зебзеева В.А. Организация режимных процессов в ДОУ. — М.: Сфера, 2007.

8. Кулик Г.И., Сергиенко Н.Н. Школа здорового человека. (Программа развития). — М.: ТЦ Сфера, 2006.
9. Лихачева А.А. Встреча с Мойдодыром // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 9.
10. Мухина В.С. Возрастная психология. — М.: Академия, 2006.
11. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
12. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста. — М.: Просвещение, 1986.
13. Смирнова Е.Т. Гигиенические основы воспитания в дошкольных учреждениях. — М.: Просвещение, 1973.
14. Теленичи В.И. Гигиенические основы воспитания детей. — М.: Просвещение, 1987.
15. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию. — М.: Просвещение, 1997.

Различные подходы к руководству сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста

Введение.

1. Сюжетно-ролевая игра — основной вид деятельности дошкольника, ее значение в развитии ребенка.
2. Структура и основные характеристики сюжетно-ролевой игры.
3. Генезис сюжетно-ролевой игры.
4. Особенности сюжетно-ролевой игры детей разного возраста.
5. Анализ образовательных программ.
6. Различные подходы к руководству сюжетно-ролевыми играми.

Заключение.

Список литературы.

Приложение.

Литература

1. Бойченко Н.А., Григоренко П.И. Сюжетно-ролевые игры дошкольников. — Киев: Радянська школа, 1982.
2. Воронова В.А. Творческие игры старших дошкольников. —

М.: Просвещение, 1981.

3. Воспитание детей в игре / сост.: А.К. Бондаренко, А.И. Матусик; под ред. Д.В. Менджерицкой. — М.: Просвещение, 1979.

4. Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982.

5. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1996. — № 6.

6. Деркунская В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре. — М.: Педагогическое общество России, 2005.

7. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.

8. Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В. Игра в дошкольном возрасте. — М.: Просвещение, 2002.

9. Жуковская Р.И. Творческие ролевые игры в детском саду. — М.: Академия Педагогических наук РСФСР, 1960.

10. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. — М.: Просвещение, 1988.

11. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новоселовой. — М.: Просвещение, 1989.

12. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. — Ростов н/Д: Феникс, 2006.

13. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. — М.: Просвещение, 1990.

14. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре / под ред. Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982.

15. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. — М.: Просвещение, 2001.

16. Недоспасова В.А. Растем, играя. — М.: Просвещение, 2004.

17. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

18. Скоролупова О.А., Логинова Л.В. Играем? Играем!! (педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста).

— М.: Скрипторий, 2005.

19. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.

20. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Просвещение, 1978.

Формирование положительных межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста

Введение.

1. Межличностные отношения, их роль в становлении личности дошкольника.

2. Генезис межличностных отношений дошкольников, их особенности в старшем дошкольном возрасте.

3. Анализ образовательных программ по дошкольному образованию.

4. Методика работы по формированию положительных межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение.

Список литературы.

Приложение (коммуникативные игры, конспекты бесед, рисунки и т.д.).

Литература

1. Антонова Т. Особенности общения старших дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. — 1975. — № 10.

2. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Как учить детей общаться. — СПб.: Союз, 2004.

3. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. — М.: Просвещение, 2003.

4. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до 7 лет. — М.: Просвещение, 1992.

5. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.

6. Дубина Л. Развитие у детей коммуникативных способностей // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 10, 11.

7. Запорожец А.В., Лисина М.И. Развитие общения у дошкольников. — М.: Просвещение, 1989.
8. Зедгенидзе В.Я. Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. — М.: Айрис пресс, 2006.
9. Колпакова Н. Развитие эмоционально-нравственной сферы и навыков общения у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. — 1999. — № 10.
10. Крутецкий В.А. Психология. — М.: Просвещение, 1990.
11. Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. — Ярославль: Печать, 1996.
12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Просвещение, 1986.
13. Максимова А.А. Учим общаться детей 6—10 лет. — М.: Творческий центр, 2005.
14. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.
15. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. — М.: Просвещение, 1978.
16. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. — М.: Просвещение, 1988.
17. Снегирева Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников. — Минск: Асвета, 1995.
18. Шипицина Л.М., Защирина Р.В. Азбука общения. — СПб.: Детство-Пресс, 1996.
19. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников. — Ростов н/Д: Феникс, 2005.

Коллективный труд как форма организации самостоятельного повседневного труда дошкольников

Введение.

1. Значение трудового воспитания детей дошкольного возраста.
2. Место самостоятельного повседневного труда детей в системе средств трудового воспитания.
3. Виды труда дошкольников: анализ образовательных программ.

4. Основные формы организации самостоятельного повседневного труда, педагогическая ценность коллективного труда детей.
 5. Характеристика форм объединения детей в коллективном труде, особенности в разных возрастных группах.
 6. Методика руководства коллективным трудом дошкольников.
- Заключение.
- Список литературы.
- Приложение (графическое изображение объединения детей в процессе общего и совместного труда).

Литература

1. Буре Р.С., Година Г.Н. Учите детей трудиться. — М.: Просвещение, 1983.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. — М.: Мозаика-Синтез, 2011.
3. Воспитание дошкольника в труде / под ред. В.Г. Нечаевой. — М., 1983.
4. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.
5. Крулехт М.В. Проблема целостного развития ребенка-дошкольника как субъекта трудовой деятельности: учеб. пособие. — СПб.: Академия, 1995.
6. Крулехт М.В. Взаимосвязь средств трудового воспитания в педагогическом процессе детского сада: учеб. пособие. — СПб.: Детство-Пресс, 1995.
7. Логинова В.И. Взаимосвязь средств трудового воспитания // Дошкольное воспитание. — 1983. — № 4.
8. Маркова Т.А. Воспитание трудолюбия у дошкольников. — М.: Просвещение, 1991.
9. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду / под ред. Р.С. Буре. — М.: Просвещение, 1987.
10. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников: учеб. пособие / С.А. Козлова, Н.К. Ледовских, В.Д. Калишенко и др.; под ред. С.А. Козловой. — М.: Академия, 2002.
11. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

12. Психология совместного труда детей / под ред. Я.Л. Коломинского. — Минск: Асвета, 1987.

13. Сергеева Д.В. Воспитание детей дошкольного возраста в процессе трудовой деятельности. — М.: Просвещение, 1987.

14. Сергеева Д. Совместная трудовая деятельность ребенка и взрослого. — М., 1983.

15. Трудовое воспитание детей дошкольного возраста / под ред. М.А. Васильевой. — М.: Просвещение, 1984.

Использование дидактических игр в воспитании сенсорной культуры дошкольников

Введение.

Глава 1. Воспитание сенсорной культуры у дошкольников.

1.1. История разработки вопроса формирования сенсорной культуры детей.

1.2. Особенности сенсорного развития дошкольников.

1.3. Требования программ по дошкольному образованию в области сенсорного воспитания.

1.4. Основные средства сенсорного воспитания дошкольников.

Глава 2. Роль дидактических игр в воспитании сенсорной культуры дошкольников.

2.1. Понятие, классификация и структура дидактической игры.

2.2. Использование дидактических игр в воспитании сенсорной культуры дошкольников.

Заключение.

Список литературы.

Приложение (описание дидактических игр для детей разного возраста).

Литература

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя детского сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; под ред. Л.А. Венгера. — М.: Просвещение, 1995.

2. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.

3. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателей детских садов. — 2-е изд., дораб. / А.К. Бондаренко. — М.: Просвещение, 1991.

4. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. — М.: Просвещение, 1978.

5. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. — М.: Изд. центр «Академия», 1998.

6. Запорожец А.В. Избр. психологические тр.: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986.

7. Каралашвили Е.А., Антоненкова О.В., Малахова Н.Е. Организация сенсомоторного уголка в группе детского сада. Справочник старшего воспитателя. — 2008. — № 5.

8. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

9. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. — М.: Просвещение, 1981.

10. Усова А.П. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания дошкольника // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. — М.: Просвещение, 2005.

11. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Ф.С. Сохина, Н.Н. Поддьякова. — М.: Просвещение, 1984.

12. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / под ред. А.П. Усовой и Н.П. Сакулиной. — М.: Просвещение, 1965.

Использование элементов ТРИЗ-технологии в процессе развития у дошкольников познавательных способностей

Введение.

1. Познавательные способности: понятие, возможности развития у детей дошкольного возраста.

2. Из истории ТРИЗ-технологии (Г.С. Альтшуллер — создатель ТРИЗ-технологии, ее назначение, начало использования в педагогике).

3. Возможности применения элементов ТРИЗ-технологии в работе с детьми дошкольного возраста.

4. Примеры использования элементов ТРИЗ-технологии в различных формах работы с детьми на определенном содержании (развитие речи, экологическое образование, математическое развитие и др.).

5. Выводы: значение применения ТРИЗ-технологии в развитии познавательных способностей дошкольников.

Заключение.

Список литературы.

Приложение: конспект любого занятия с элементами ТРИЗ-технологии.

Литература

1. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности. — Минск: Беларусь, 1994.

2. Гин С.И. Занятия по ТРИЗ в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений. — 3-е изд. — Минск: ИВЦ Минфина, 2007.

3. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / авт.-сост. А.В. Корзун. — Минск: Изд-во Университетское, 2000.

4. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, З.А. Михайлова и др. — СПб.: Детство-Пресс, 2011.

5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика-Синтез, 2010.

6. Проскура Е.Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника. — Киев, 1985.

7. <http://www.trizminsk.org/e/233007.htm>

8. <http://www.booksite.ru/fulltext/triz/triz.pdf>

Приложение 3

Изучение уровня экологической культуры старших дошкольников (констатирующий этап ВКР бакалавра)

Для определения первоначального (исходного) уровня экологической культуры старших дошкольников в труде в природе был проведен констатирующий эксперимент.

В эксперименте приняли участие 20 дошкольников старшей группы детского сада в возрасте 5-6 лет, 10 воспитателей детского сада и 20 родителей детей.

Цель констатирующего эксперимента — изучить состояние педагогического процесса формирования экологической культуры старших дошкольников. В ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. Определить критерии и показатели оценки уровней экологической культуры у детей.
2. Выявить уровень сформированности экологической культуры у детей.
3. Изучить опыт работы воспитателей по формированию экологической культуры детей средствами труда в природе.

С целью определения компонентов и показателей экологической культуры дошкольников использовались рекомендации Е.В. Гончаровой, Л.В. Моисеевой, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Компоненты и показатели экологической культуры детей

Компоненты	Показатели
1. Экологические знания	Элементарная система знаний о единстве человека и природы, ценности всего живого, многообразии живого и его связи со средой обитания, потребностях живого организма: объем, глубина, осознанность и действенность
2. Отношение	Эмоциональная отзывчивость, способность к сопереживанию, радость при встрече с природой, интерес к ней. Осознанность мотивов, потребностей и целей, направленных на соблюдение экологических норм
3. Деятельность	Сформированность системы навыков и умений в осуществлении трудовой деятельности по уходу за живыми организмами в природе

На основе совокупности выделенных компонентов и показателей экологической культуры у старших дошкольников нами были определены следующие уровни ее сформированности (см. табл. 2).

Таблица 2

Уровни сформированности экологической культуры у старших дошкольников

Компоненты экологической культуры	Уровни сформированности
Экологические знания	Низкий — 1 балл. Знания дошкольников о существенных признаках природных объектов поверхностны, часто неадекватны
	Средний — 2 балла. У детей имеются некоторые существенные знания о существенных признаках природных объектов
	Высокий — 3 балла. У детей сформирован широкий круг знаний о природе и существенных признаках природных объектов
Отношение	Низкий — 1 балл. Для детей характерно неустойчивое отношение к животным и растениям без выраженной положительной направленности. Отношение ситуативно. Наряду с отдельными позитивными действиями могут проявлять к объектам природы небрежность и даже агрессивность. При этом действуют неосознанно, механически, подражательно. Отсутствует интерес и стремление к взаимодействию с живыми организмами. Мотивации к труду в природе нет. Мотивируют необходимость бережного отношения к природным объектам боязнью наказания или не могут объяснить, утверждая, что «так надо». Не выполняют правила гуманного взаимодействия с природой
	Средний — 2 балла. Дети в целом проявляют к природе положительное отношение избирательной направленности. Заботятся о привлекательных для них живых объектах.
	Дети принимают цель труда только при условии игровой или практической мотивации. Мотивом бережного отношения к животным и растениям у детей выступает понимание ценности жизни, стремление к совершению добрых поступков

	Высокий — 3 балла. Для детей характерна выраженная положительная направленность отношения к природе. В их поведении практически не наблюдается негативных проявлений. С удовольствием, по собственной инициативе общаются с живыми организмами. Имеет место эмоциональный отклик, проявление эстетических переживаний в процессе общения с природой. Они принимают цель, мотивированную не только игровой и практической, но и познавательной задачей. Дети мотивируют необходимость соблюдения правил поведения с отдельными ценностями природных объектов практической пользой, красотой, обеспечением собственной безопасности. Характерно совпадение суждений ребенка и его реального поведения в природе
Деятельность	Низкий — 1 балл. Дети не умеют принимать цель труда, поставленную взрослым. Они не выделяют предмет труда, его особенности, значимые для предстоящего трудового процесса, не способны предвидеть результат труда, не могут планировать трудовой процесс в соответствии с целью труда, отбирать оборудование для трудового процесса, соотносить результат труда с целью. Трудовые процессы по уходу за живыми организмами выполняют несамостоятельно, качество труда низкое Средний — 2 балла. Дети самостоятельно цель труда не ставят. Отдельные трудовые операции осуществляют достаточно самостоятельно, но некачественно. Вычленяют результат труда, планируют весь трудовой процесс только с помощью воспитателя. Дети самостоятельны только в определении последовательности трудовых операций. Применяют правила взаимодействия с животными и растениями при уходе за знакомыми живыми объектами. У них сформированы некоторые трудовые умения ухода за живыми организмами. Направленность труда по уходу за природными объектами до конца не осмыслена. Детей увлекает процесс выполнения трудовых действий, а не получение качественного результата, важного для жизни живого Высокий — 3 балла. Дети самостоятельно ставят цель труда. Они самостоятельны при определении предмета труда, вычленяют

	его особенности; самостоятельно отбирают средства и выполняют трудовые действия достаточно качественно. Способны соотнести результат с целью трудовой деятельности. Дети владеют трудовыми умениями, достигая хороших результатов
--	---

Для диагностики следует подготовить следующие материалы и оборудование: комнатные растения, требующие разных способов ухода (уборка пыли, поливка, рыхление); набор оборудования, необходимого для данного труда и ненужного для него; картинки с изображением трудового оборудования, трудовых действий; игровой персонаж — Незнайка.

Методика исследования включает 9 заданий.

Для выявления сформированности экологических знаний у старших дошкольников использовалось задание на определение существенных признаков растений, нуждающихся в уходе.

Задание 1. Предложить ребенку отобрать два растения из уголка природы, которые нуждаются в поливе, рыхлении, очистке от пыли, и объяснить, почему он выбрал именно эти растения.

Для выявления сформированности *второго компонента экологической культуры* использовалась беседа на выявление отношения к природе и опытное задание на выявление характера мотивации труда в природе.

Цель беседы — определение уровня эмоционально-ценностного отношения к природе у каждого испытуемого ребенка (степени осознанности ценности природы и эмоционального отношения к ней). Беседа проводится индивидуально по следующим вопросам:

1. Как ты относишься к природе?
2. Всегда ли ты бережешь природу?
3. Почему надо беречь природу?
4. За какими растениями и животными ты ухаживаешь?
5. Приходилось ли тебе чем-то вредить природе?

Кроме беседы использовались наблюдения за проявлением отношения детей к объектам живой природы.

Задание 2. Воспитатель дает ребенку задание обеспечить уход за комнатными растениями. Предлагает разную мотивацию, начиная с наиболее сложной:

1) познавательная («Хочешь сегодня подежурить в уголке природы и узнать, как правильно ухаживать за растениями, чтобы они

хорошо росли?»);

2) практическая («Помоги мне (или дежурному), пожалуйста, полить растения, порыхлить их, убрать с них пыль»);

3) игровая («Незнайка не знает, как ухаживать за растениями. Хочешь его научить?»).

Каждая следующая мотивация предлагается лишь в том случае, если ребенок не принимает предшествующую.

Для выявления сформированности *третьего компонента экологической культуры* использовались 5 заданий.

Задание 1. Выяснить, способен ли ребенок предвидеть результат труда. Ребенок должен ответить, какими будут растения после того, как он обеспечит уход за ними.

Задание 2. Выявить, умеют ли дети планировать трудовой процесс в соответствии с целью труда (уборка пыли с растений). Дать ребенку задание рассказать о последовательности трудовых действий и объяснить необходимость такой последовательности. В случае затруднения дать ребенку набор картинок с изображением трудовых действий по удалению пыли с растений и предложить последовательно их разложить.

Задание 3. Выявить, умеют ли дети отбирать оборудование для трудового процесса. Предложить ребенку отобрать необходимое для труда оборудование. Поставить его в ситуацию выбора: вместе с необходимыми инструментами и оборудованием положить ненужные для данного трудового процесса (например, сачок для пересадки рыб, кормушку, палочку для рыхления почвы и др.).

Задание 4. Проверить освоение детьми трудовых навыков и умений.

Ребенку даются следующие задания:

- проверить, правильно ли растения размещены по отношению к свету, все ли влаголюбивые растения имеют влажную почву;
- объяснить, все ли растения следует полить сегодня;
- ответить на вопрос: Как узнать о том, что растение необходимо полить?

Выявить, освоен ли детьми способ выращивания растений черенкованием: «Из чего можно вырастить растение (герань, традесканцию и др.)? Покажи, как надо посадить, чтобы оно выросло».

Задание 5. Выявить, умеет ли ребенок соотносить результат труда с целью. Дать задание рассказать Незнайке, что нужно было сделать по уходу за растениями. Что он хотел, и что получилось?

Проводится наблюдение за успешностью выполнения заданий детьми.

В ходе выполнения детьми всех девяти диагностических заданий экспериментатор заполняет протокол на каждого ребенка, а потом на основе индивидуальных протоколов заполняет сводный протокол, куда вносятся обобщенные данные об уровне сформированности экологической культуры детей в труде — по уходу за живыми объектами.

Для решения третьей задачи использовались такие методы как анализ планов воспитательно-образовательной работы, анкетирование воспитателей и родителей, наблюдение.

Для выявления особенностей проявления экологической культуры у испытуемых детей мы проводили целенаправленные наблюдения за самостоятельной деятельностью детей старших групп, индивидуальные беседы с детьми на определение отношения к природе и мотивации к труду в природе, опытные задания, направленные на определение умений трудовой деятельности в природе. Условия выполнения диагностических заданий были идентичны для всех детей — индивидуальная работа с экспериментатором.

Модель педагогического мониторинга сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников

Целью исследования является разработка и реализация модели педагогического мониторинга формирования представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников.

На основе анализа психолого-педагогической литературы предложена следующая модель педагогического мониторинга (рис. 1):

- адаптационно-установочный этап;
- исходно-диагностический этап;
- содержательно-технологический этап;
- результативный этап.

В ходе опытно-поисковой работы осуществлено 3 этапа.

Весь процесс педагогического мониторинга зависит от специфики и глубины постановки целей и задач его проведения. Очень важно, чтобы цели и задачи были актуальны и выполнимы для данного педагогического коллектива.

Работа началась с адаптационно-установочного этапа, в ходе которого осуществлялся теоретический анализ литературы по проблеме исследования; структурирование основных критериев и показателей представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников; определение исходных уровней; выбор диагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности представлений старших дошкольников о сезонных явлениях ХМАО — Югры.



Рис. 1. Модель педагогического мониторинга

Педагогический процесс дошкольного учреждения многосторонен и характеризуется показателями, каждый из которых служит обобщенным критерием его оценки. Критерий выступает в роли мерила, нормы, по которому производится оценка. Сравнивая с ним реальное состояние объекта, можно установить степень его соответствия, приближения к норме.

В основу исследования положены критерии и показатели П.Г. Саморуковой (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии и показатели сформированности представлений
о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников**

Критерии	Показатели		
	Балл		
	0	1	2
Полнота	Не имеет представлений о сезонных явлениях и последовательности сезонных явлений в ХМАО — Югре	Имеет не полные представления о сезонных явлениях и последовательности сезонных явлений в ХМАО — Югре	Имеет представления о сезонных явлениях и последовательности сезонных явлений в ХМАО — Югре
Существенность	Не умеет соотносить явления природы с сезоном ХМАО — Югры	Умеет соотносить явления природы с сезоном ХМАО — Югры с помощью взрослого или с ошибками	Умеет соотносить явления природы с сезоном ХМАО — Югры
Системность	Не имеет системы представлений о совокупности сезонных явлений ХМАО — Югры, устанавливает закономерные связи	Имеет несистемные представления о совокупности сезонных явлений ХМАО — Югры, не устанавливает закономерные связи	Имеет представления о совокупности сезонных явлений ХМАО — Югры, не устанавливает закономерные связи
Доказательность	Отсутствие доказательности	Без аргументации	Аргументированно доказывает, приводит примеры сезонных явлений ХМАО — Югры
Логика	Не может установить сезонные связи ХМАО — Югры: причинно-следственные, последовательные и временные	Может установить сезонные связи ХМАО — Югры какой-то одной или двух групп связей	Может установить сезонные связи ХМАО — Югры: причинно-следственные, последовательные и временные

На основании выделенных критериев были охарактеризованы уровни сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников (табл. 2).

Таблица 2

Описание уровней сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников

Уровни	Описание уровня
Низкий уровень	Ребенок не принимает цель задания, не имеет представлений о временах года и их последовательности. Не понимает сезонных особенностей природы ХМАО — Югры. Не разбирается в сезонных явлениях растительного мира природы ХМАО — Югры (не соотносит явления природы с сезоном). Не разбирается в сезонных явлениях животного мира природы ХМАО — Югры (не соотносит явления природы с сезоном). Не умеет наблюдать за природой, видеть и фиксировать те явления, которые характерны для того или иного сезона. Не умеет переносить предложенную помощь на похожие задания. Качество выполнения заданий и качество результата низкое
Средний уровень	Ребенок принимает цель заданий, выполняет их с ошибками даже после помощи воспитателя. Умеет переносить предложенную помощь на похожие задания. Результат заданий ему интересен. Качество выполнения заданий и качество результата среднее. Из предложенных заданий ребенок справляется хотя бы с половиной
Высокий уровень	Самостоятельно выделяет цель задания. Справляется с большинством предложенных заданий, осуществляет причинно-следственные связи. Понимает сезонные особенности природы ХМАО — Югры. Разбирается в сезонных явлениях растительного мира природы ХМАО — Югры (соотносит явления природы с сезоном). Разбирается в сезонных явлениях животного мира природы ХМАО — Югры (соотносит явления природы с сезоном). Умеет наблюдать за природой, видеть и фиксировать те явления, которые характерны для того или иного сезона. Качество выполнения заданий и качество результата высокое

Для выявления исходного уровня сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников были подобраны диагностические задания.

Одна серия заданий направлена на выявление представлений детей о сезонных явлениях природы в ХМАО — Югре.

Другая серия заданий — на выяснение умений детей устанавливать различные виды связей (причинно-следственные, временные, последовательные), отношений в живой и неживой природе.

Следующая серия заданий — на выявление представлений детей о путях приспособления человека, животных и растений к сезонным изменениям в природе.

1 серия заданий. Цель — выявление представлений детей о сезонных явлениях природы в ХМАО — Югре.

Задание № 1. Беседа.

1. Когда улетаю птицы в теплые края в ХМАО — Югре?
2. Когда тает снег, появляется первая трава, опадают листья в ХМАО — Югре?
3. Когда цветут цветы, дети купаются, люди одеваются легко в ХМАО — Югре?
4. Что надевают люди в разное время года?
5. Назови признаки зимы.
6. Что происходит с водоемами зимой? Почему?
7. Какие изменения происходят в жизни животных зимой?
8. Какая погода бывает зимой?
9. Какие забавы бывают зимой?
10. Как помогает человек животным зимой?
11. Как изменяется жизнь растений весной?
12. Какие изменения происходят в погоде весной?
13. Когда тает снег, бегут ручьи, появляется трава, цветы, распускаются листья на деревьях?
14. Что происходит с землей весной?
15. Как ухаживает человек за животными летом?
16. Какие осадки выпадают летом? Бывает ли летом снег, почему?
17. Придумай загадку о лете ХМАО — Югры.
18. Какие животные живут в нашем краю?
19. Какие растения обитают в нашем краю?

Задание № 2. Дидактическая игра «Разложи по порядку и назови признаки».

Расскажи о нынешнем сезоне (при этом необходимо проследить, есть ли в рассказе ребенка связь между изменениями температуры воздуха и состоянием живой природы, трудом и бытом людей).

Задание № 3. Дидактическая игра «Одень куклу по сезону».

Задание № 4. Дидактическая игра «Растения в разное время года».

Задание № 5. Дидактическая игра «Подбери признаки к сезону».

2 серия заданий. Цель — выяснение умений детей устанавливать различные виды связей (причинно-следственные, временные, последовательные), отношений в живой и неживой природе.

Задание № 6. Беседа.

1. Какое время года на картине? Почему ты так думаешь?
2. Какие изменения происходят в жизни растений, животных, птиц, насекомых осенью? Почему птицы улетают в теплые края?

Задание № 7. Дидактическая игра «Когда это бывает?».

- Когда на земле лежит снег, люди топят печи, а дети катаются на санках, лыжах и коньках?
- Почему снег бывает зимой, а не летом?
- Когда жарко светит солнце, а дети загорают и купаются в реках?
- Когда тает снег, бегут ручьи, появляется травка и молодые листочки на деревьях?
- Когда желтеют листья, улетают птицы, а люди собирают урожай?

Задание № 8. Дидактическая игра «Найди несоответствие».

Задание № 9. Дидактическая игра «Составь рассказ о труде человека в разное время года».

Задание № 10. Дидактическая игра «Что бывает летом?»

Задание № 11. Загадки:

«Бежала, шумела, заснула, заблестела».

«Серебряные нити небо с землей сшили».

Задание № 12. Беседа:

1. Почему животные зимой не замерзают?
2. Чем питаются животные, птицы в разные сезоны ХМАО — Югры?
3. Почему осенью идут дожди?
4. Как изменяется жизнь птиц, животных летом?
5. Почему весной бывает снег?
6. Как меняется жизнь животных весной?
7. Почему начинается ледоход?
8. Почему тает снег, лед?
9. Почему деревья без листьев зимой?
10. Почему придумано много сказок, загадок, пословиц про солнце?
11. Почему в сказке «Краденое солнце» все звери забеспокоились, когда крокодил солнце проглотил?

12. Какие животные живут в нашем краю и как они приспособляются к сезонным изменениям?

13. Какие растения обитают в нашем краю и как они приспособляются к сезонным изменениям?

Задание № 13. Логическая задача «Разноцветные кораблики».

Пришла я на озеро. Сколько разноцветных фонариков сегодня на озере: желтые, красные, оранжевые! Все они прилетели сюда по воздуху. Прилетит кораблик, опустится на воду и тотчас поплывет. Много еще прилетит их сегодня, и завтра, и послезавтра. А потом кораблики больше не будут прилетать и пруд замерзнет. Расскажите, что это за кораблики плавают на озере, в какое время года бывают такие кораблики.

Задание № 14. Логическая задача «Что здесь случилось?».

Недалеко от реки жил в лесу заяц. Ночью он бегал по лесу, обгладывал кору деревьев, а днем спал под своим любимым пеньком на опушке леса. Проснулся однажды заяц и видит, что кругом вода, и лапы его мокрые. Забрался он на пенек, под которым он спал, а вода все прибывает. Уже половина пенька в воде стоит. Побежал заяц искать сухого места, а когда оглянулся, увидел, что пенек совсем скрылся под водой.

Откуда взялось столько воды? — подумал заяц, но так и не догадался. Расскажите, ребята, что здесь случилось?

3 серия заданий. Цель — выявление представлений детей о путях приспособления человека, животных и растений к сезонным изменениям в природе.

Задание № 15. Беседа:

1. Каким трудом занимается человек в нашем краю?
2. Чем отличается труд человека осенью в ХМАО — Югре от других сезонов?
3. Чем отличается жизнь животных зимой и летом?

Задание № 16. Игра «Соотнеси картинки».

На картинках: лыжник, пловец, конькобежец, рыбак — лед, снег, вода, солнце.

Все задания, выполняемые детьми, оцениваются в баллах, уровне и процентном отношении. В каждом задании ребенок набрать от 0 до 2 баллов. Итоговый уровень сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших

дошкольников определялся на основе суммирования баллов. Максимально по всем заданиям ребенок может набрать 86 баллов.

Оценка уровня сформированности представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников в баллах:

высокий — 56—86 баллов,

средний — 29—55 баллов,

низкий — до 28 баллов.

Таким образом, адаптационно-установочный этап позволил провести теоретический анализ литературы по проблеме исследования, структурировать основные критерии и показатели представлений о сезонных явлениях ХМАО — Югры у старших дошкольников, выбор диагностических методик, позволяющих определить уровень сформированности представлений старших дошкольников о сезонных явлениях ХМАО — Югры. Реализация данного этапа позволяет перейти к исходно-диагностическому этапу.

Приложение 5

Методические рекомендации по разработке проекта преобразующего (формирующего) эксперимента для бакалавров

Проект преобразующего (формирующего) этапа экспериментальной части исследования (проекта выпускной квалификационной работы) включает:

- цель и задачи проекта;
- ведущие теоретические идеи и принципы, на которых базируется проект;
- этапы реализации проекта;
- содержание и способы реализации каждого этапа;
- промежуточную и итоговую диагностику оценки эффективности проекта.

При разработке методики возможно использование различных методических рекомендаций и методических пособий по воспитанию и развитию детей дошкольного возраста.

Критерии самооценки получаемого продукта:

1. Теоретическая обоснованность проекта.
2. Целостность и системность проекта.
3. Определение этапов работы с детьми в логике результатов диагностической части исследования
4. Содержательная и технологическая проработанность проекта.
5. Оригинальность проекта.

Проект преобразующего (формирующего) эксперимента представляет собой описание конкретной системы работы (методики, технологии) работы с детьми:

- опирающееся на результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента;
- позволяющее получить достоверную и разностороннюю информацию о содержании и технологии реализации проекта;
- готовое к непосредственному использованию в практике ДОУ;
- не требующее дополнительных разъяснений со стороны автора-составителя;
- компактное и доступное для пользователя.

Структура проекта	Подсказка
1. Цель проекта	Отражает содержание третьей задачи исследования, связана с проектированием системы работы (системы психолого-педагогических условий, методики, технологии) психолого-педагогических преобразований изучаемого явления
2. Задачи проекта	Раскрывают и конкретизируют цель проекта в нескольких направлениях: 1) задача по определению поэтапной логики проекта; 2) задача, ориентированная на определение содержания работы с детьми на каждом этапе; 3) задача, связанная с проектированием методов и форм работы с детьми на каждом этапе проекта; 4) задача по разработке методик промежуточной и итоговой диагностики, позволяющей оценить эффективность реализации проекта. В целом — количество задач проекта 3—5
3. Ведущие теоретические идеи проекта	Краткая характеристика философских, психологических и педагогических теорий и концепций, лежащих в основе проектирования
4. Принципы проектирования	Описание особенностей реализуемых в проекте принципов
5. Логика проекта: этапы проекта, их целевая направленность	Этапность проекта отражает последовательность педагогической работы с детьми по развитию желаемого качества или свойства
6. Содержание каждого этапа проекта: задачи этапа, описание психолого-педагогических методов и форм их решения	Описание этапа проекта: — обозначение задач этапа; — обоснование и предложение содержания, на котором будут решаться задачи; — описание примерных методов и форм взаимодействия педагога с детьми на данном этапе
7. Примерные варианты промежуточной и итоговой диагностики оценки эффективности проекта	Описание методик, позволяющих оценить успешность продвижения ребенка на каждом этапе. Характеристика ожидаемых промежуточных и итогового результатов

Оrientировочный пример:

Тема исследования: Формирование музыкальных способностей на занятиях в старшей группе ДООУ.

Проект педагогической технологии формирования музыкальных способностей у детей старшей группы

Цель проекта состоит в разработке педагогической технологии использования музыки в образовательном процессе старшей группы детского сада для формирования музыкальных способностей детей.

Задачи проекта:

1. Разработать этапы постепенного включения музыки в жизнедеятельность детей старшей группы детского сада.
2. Определить содержание работы с детьми на каждом этапе.
3. Спроектировать систему работы с дошкольниками на каждом этапе педагогической технологии.

Проект педагогической технологии базируется на следующих теоретических положениях:

Концепция культурно-исторического развития (Выготский Л.С., Леонтьев А.Н.)

Личность ребенка успешно развивается в процессе освоения культурно-исторического опыта предшествующих поколений. Изначально у ребенка отсутствуют знания и представления о многообразии детских песен. Но в процессе общения с взрослым ребенок постепенно накапливает и расширяет свои знания о детских песнях.

Теория целостного развития личности (Ананьев Б.Г., Крулехт М.В.)

Знания и умения, полученные и освоенные ребенком в процессе реализации педагогической технологии использования музыки в образовательном процессе детского сада, будут в полной мере способствовать развитию личности ребенка, обогащению его личного опыта.

Теория развивающего обучения Д.Б. Эльконина, *Теория музыкального развития в дошкольном возрасте* Н.А. Ветлугиной, раскрывающая специфику, этапы, содержание и способы развития музыкальных способностей детей в возрасте до 7 лет.

Принципы проектирования:

1. Принцип связи обучения с жизнью и практикой. Данный принцип реализуется в педагогической технологии следующим образом: все полученные знания и умения о многообразии музыкальных произведений могут быть успешно использованы детьми в других видах деятельности (игровой, трудовой, учебной).

2. Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения. Знакомство детей с музыкальными произведениями будет способствовать не только успешному усвоению ими изучаемого материала, но в значительной степени — всестороннему развитию личности ребенка и его индивидуальности в целом.

3. Принцип доступности обучения. При работе с детьми учитываются особенности развития детей. Песенный материал отбирается, исходя из реальных возможностей детей. Он доступен по содержанию и соответствует особенностям строения их голосового аппарата. Обучение строится таким образом, чтобы дети не испытывали моральных и интеллектуальных перегрузок.

4. Принцип систематичности и последовательности. Предполагает преподавание и усвоение знаний детьми в определенном порядке, системе, что позволит достичь наиболее оптимальных результатов в обучении.

Педагогическая технология состоит из трех основных этапов, которые заключаются в следующем:

1. Знакомство детей с многообразием песенного материала.
2. Проведение цикла занятий с использованием музыки.
3. Организация самостоятельной деятельности детей с использованием песенного материала в свободной деятельности

Задачи первого этапа педагогической технологии:

1. Знакомство детей с песенным жанром.
2. Введение детских песен в повседневную жизнь ребенка в детском саду.

Для решения первой задачи первого этапа педагогической технологии предполагается провести ознакомительную беседу с детьми. Тема беседы предположительно может быть следующей: «Откуда, песня, ты в гости к нам пришла?» На этом этапе предполагается познакомить детей с историей появления песни на Руси, рассказать о ее значении в жизни человека и общества в целом. Воспитатель рассказывает, что в разные исторические эпохи

песни были абсолютно разные. Затем необходимо привести детям яркие образцы этих песен.

В беседе следует отметить, что даже в древности писали песни для маленьких детей; рассказать, как эти песни изменялись на протяжении времени.

Необходимо показать детям, что раньше дети не могли самостоятельно слушать детские песни, потому что в то время не было ни магнитофонов, ни проигрывателей, ни музыкальных центров. А сейчас у них есть уникальная возможность познакомиться с многообразием детских песен.

Для решения второй задачи первого этапа второй серии формирующего эксперимента необходимо познакомить детей с многообразием музыкальных произведений путем введения их в повседневную жизнь детей.

Основные режимные моменты, где могут использоваться музыкальные произведения:

Утренние часы приема детей. Здесь для работы с детьми предполагается использовать репертуар песен о дружбе. Они будут способствовать укреплению дружеских взаимоотношений в группе и формированию положительного эмоционального настроения.

Для работы предлагается использовать следующей репертуар песен:

- «От улыбки» (В. Шаинский — М. Пляцковский);
- «Мы — маленькие дети» (Е. Крылатов — Ю. Энтин);
- «Песенка друзей» (И. Ефремов — И. Токмаков);
- «Настоящий друг» (Б. Савельев — М. Пляцковский).

Ребенка необходимо научить правильно применять полученные им знания в процессе целенаправленного обучения в других видах деятельности.

Игровая деятельность детей.

Музыка звучит как фон во время игровой деятельности детей. Здесь предполагается работа с веселыми, шуточными песнями из мультфильмов.

Предлагается следующий репертуар песен:

- «Песенка Матроскина» (Е. Крылатов — Э. Успенский);
- «Чебурашка» (В. Шаинский — Э. Успенский);
- «Чунга-Чанга» (В. Шаинский — Ю. Энтин);
- «Песенка крокодила Гены» (В. Шаинский — А. Тимофеевский);

«Песенка Мамонтенка» (В. Шаинский — Д. Непомнящая).

В отрезок времени, когда дети собираются на прогулку. Процесс одевания утомителен для детей. Музыка в значительной степени будет способствовать улучшению организации этого процесса.

Репертуар предлагаемых песен:

«Какой чудесный день» (А. Флярковский — Е. Карганова);

«Какое небо голубое» (А. Рыбников — Б. Окуджава);

«Облака» (В. Шаинский — С. Козлов);

«Вместе весело шагать» (В. Шаинский — М. Матусовский);

«Край, в котором ты живешь» (Г. Гладков — Ю. Энтин).

Тихий час. После обеда дети чаще всего возбуждены, и поэтому воспитателю бывает достаточно трудно уложить их спать. В этот отрезок времени возможно включение детям для прослушивания колыбельных песен. Они в полной мере будут оказывать на детей успокаивающее и усыпляющее воздействие.

Предлагается следующий репертуар песен:

«Спи, моя радость, усни» (В.А. Моцарт — С. Свириденко);

«Крошка Вилли Винки» (М. Карминский — И. Токмакова).

Использование песен перед различными занятиями. Воспитателю будет необходимо включить перед занятием ту песню, которая отражает его направленность.

Занятие по физическому воспитанию: «Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

Занятие по изобразительной деятельности: «Шелковая кисточка» (Ю. Чичков — М. Пляцковский).

Занятие по экологическому образованию: «Кто же такие птички?» (А. Журбин — Б. Заходер).

Занятие по математическому развитию: «Песенка про числа» (В. Высоцкий).

Мелодия песни и ее содержание будет для детей своеобразным сигналом для начала какого-либо занятия.

Пока звучит песня, дети собираются на занятие, после ее завершения воспитатель начинает занятие.

Репертуар песен следует периодически обновлять, с периодичностью один раз в месяц.

Промежуточная диагностика по результатам работы на первом этапе:

Для диагностики знаний детьми песен воспитателю предлагается провести с детьми музыкально-дидактические игры. Ему предоставляется возможность самостоятельного выбора одной или нескольких игр из предложенного списка.

Список музыкально-дидактических игр.

Игра № 1 «Музыкальная шкатулка».

Игровой материал: Красочно оформленная шкатулка, карточки с рисунками, иллюстрирующими содержание знакомых песен (на обороте карточки для контроля указано название песни).

Ход игры: В шкатулке помещаются 5-6 карточек. Дети по очереди вынимают карточки и передают их ведущему, называя музыкальное произведение. Песни исполняются без музыкального сопровождения всеми детьми или индивидуально по желанию ребенка.

В дальнейшем игру можно проводить как концерт.

Игра № 2 «Волшебный волчок».

Игровой материал: На планшете располагаются иллюстрации к песням, в центре вращающаяся стрелка.

Ход игры:

Вариант 1. Песня звучит в записи. Вызванный ребенок указывает стрелкой на соответствующую иллюстрацию и называет песню или говорит, из какого она мультфильма или кино.

Вариант 2. Ребенок-ведущий указывает на какую-либо картинку, остальные дети поют песню, соответствующую содержанию этой картинки.

Игра № 3 «Музыкальный магазин».

Игровой материал: магнитофон, кассеты с иллюстрациями к знакомым детям песням.

Ход игры: Покупатель просит прослушать ту или иную песню. Ребенок-продавец должен поставить кассету с этой песней или напеть сам. От того, как он споет песню, будет зависеть, купят кассету или нет.

Игра № 4 «Музыкальное лото».

Игровой материал: карточки-картинки (по числу играющих детей), иллюстрирующие содержание знакомых песен.

Ход игры: детям раздают по 3-4 карточки. Исполняется песня в записи. Дети узнают песню и закрывают фишкой нужную карточку. Выигрывает тот, кто правильно закроет все карточки.

Игра № 5 «Угадай название песенки».

Игровой материал: кассеты с детскими песнями.

Ход игры: воспитатель ставит прослушать знакомые детям песни. Ребенок должен правильно назвать их. За каждый правильный ответ ребенок получает очко. Выигрывает тот, кто получит большее количество очков.

Условия перехода к следующему этапу работы:

Ребенок легко узнает детские песни, свободно ориентируется в их названии. Для него не составляет трудности воспроизвести песню целиком, отдельный ее куплет или несколько строк. Ребенок свободно ориентируется в содержании песни, может легко ее пересказать или напеть.

Второй этап педагогической технологии связан с проведением цикла занятий с использованием музыки.

Мы предлагаем работу с использованием музыки на занятиях по развитию речи детей. Этот выбор обусловлен тем, что дети в старшем дошкольном возрасте свободно владеют родным языком. В этом возрасте для них характерно критическое отношение к речи окружающих и развитие контроля за точностью своего высказывания. Дети активно экспериментируют со словом, видоизменяя его и придумывая новые слова. В этом возрасте у детей проявляется интерес к речи как объекту познания: их интересует звучание и значение слова, его звуковая форма, сочетание и согласование слов в речи. (Логинова В.И, Сомкова О.Н.). Выбор занятий по развитию речи детей также обусловлен частотой их проведения. Работа с детьми по развитию речи проводится три раза в неделю.

Использование детских песен на таких занятиях будет способствовать не только усвоению детьми и закреплению полученных знаний, но и будет способствовать их совершенствованию и обогащению.

Примерные планы занятий по развитию речи детей на месяц с использованием детских песен (для работы с детьми за основу взяты конспекты занятий В.В. Гербовой)

1. Чтение детям произведения «Почта» С. Маршака. Дидактические упражнения «Кто назовет?», «Кто скажет точнее?»

Основная часть занятия:

«Песенка зайки-почтальона» (М. Айзенберг — И. Якушенко).

Цель — уточнить представление детей о профессии почтальона.

2. Составление детьми рассказов на тему «Одежда».

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

3. Беседа на тему «Дикие животные».

Начало занятия:

«Диалог волка и козлят» (А. Рыбников — Ю. Энтин).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

4. Рассказывание детям русской народной сказки «Хаврошечка».

Начало занятия:

«В мире много сказок» (В. Шаинский — Ю. Энтин).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Конец занятия:

«Песенка о сказке» (С. Никитин — Ю. Мориц).

Цель — закрепление у детей знаний о сказке.

5. Пересказ отрывка из рассказа «Ссора с бабушкой», Л. Воронкова.

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

6. Беседа на тему «Наши мамы». Чтение детям стихотворения Е. Благиной «Посидим в тишине».

Начало занятия:

«Песенка про папу» (В. Шаинский — М. Танич).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Конец занятия:

«Песенка Мамонтенка» (В. Шаинский — Д. Непомнящая).

Цель — закрепление у детей полученных знаний.

7. Чтение детям рассказа «Лисичкин хлеб» М. Пришвина.

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

Конец занятия:

«Песня Лисы» (М. Айзенберг — И. Якушенко).

Цель — закрепление у детей полученных знаний.

8. Составление детьми рассказов на тему «Как мы поздравляем наших мам с праздником весны».

Начало занятия:

«Крылатые качели» (Е. Крылатов — Ю. Энтин).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

9. Беседа на тему «О дружбе и друзьях».

Начало занятия:

«Ничего на свете лучше нету» (Г. Гладков — Ю. Энтин).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Основная часть занятия:

«Настоящий друг» (Б. Савельев — М. Пляцковский).

Цель — дать детям представление о настоящей дружбе, друзьях, сопоставить предлагаемую песню и рассказ.

Конец занятия:

«Когда мои друзья со мной» (В. Шаинский — М. Танич).

Цель — закрепление у детей полученных знаний.

10. Заучивание стихотворения «Ласточка» А. Майкова. Рассказ воспитателя о перелетных птицах.

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

Конец занятия:

«Кто такие птички?» (А. Журбин — Б. Заходер).

Цель — закрепление знаний детей о птицах.

11. Составление детьми рассказов на тему «День рождения Ушастика».

Начало занятия:

«Песенка крокодила Гены» (В. Шаинский — А. Тимофеевский).

Цель — подвести детей к изучению данной темы. Организационный момент использования песни:

Физкультминутка:

«Песенка про зарядку» (Г. Гладков — Г. Остер).

12. Звуковая культура речи: дифференциация звуков (р)—(л). Заучивание стихотворения В. Берестова «Песенка весенних минут».

Основная часть занятия:

«Чебурашка» (В. Шаинский — Э. Успенский), «Песенка Мамонтенка» (В. Шаинский — Д. Непомнящая).

Цель — отработка изучаемых звуков. Песенный материал непосредственно связан с изучаемым материалом.

Конец занятия:

«Толстушка Мэри» (В. Высоцкий).

Цель — закрепление у детей полученных знаний о звуках (р)—(л).

В качестве более подробного примера мы предлагаем конспект занятия по развитию речи детей.

Занятие. Звуковая культура речи: дифференциация звуков (р)—(л).

Цель занятия: упражнять детей в различении звуков (р)—(л) в словах и фразовой речи; учить слышать звук в слове; определять его позицию; называть слова на заданный звук.

Ход занятия:

— Из всех звуков, которые существуют в русском языке звук (р) — самый трудный и коварный. Он доставляет много неприятностей маленьким детям. Не у всех ребят получается произносить его правильно и красиво. Иногда даже взрослые не могут его правильно выговорить. (Р) — это имя. И звук радуется, когда дети произносят его четко и красиво, а когда они его не выговаривают, или путают с другим звуком, он обижается, потому что думает, что его дразнят.

Поэтому наша основная задача — «победить» этот звук и научиться произносить его правильно, четко и красиво, — говорит воспитатель. — Чаще вместо (р) выговаривают похожий на него звук (л).

Сегодня мы будем учиться различать эти звуки и четко выговаривать их. Сейчас я буду произносить отдельные слова. Если вы услышите в слове звук (р), пусть солнышко радостно улыбается (перед каждым ребенком лежит нарисованное на бумаге солнышко, которое улыбается), если услышите (л) — прикройте солнышко ладошкой (солнышко закрыла тучка).

Сначала задание выполняют все дети, затем детей надо разделить на две команды, и каждая команда анализирует работу другой.

Примерный перечень слов: белка, береза, львенок, муравьи, лиса, зебра, ленивый, игрушка, плакала, кувыркаются, стояла, рыжий, пляшут, трезвонят, плечо, разговор, лето.

Третий этап педагогической технологии направлен на организацию самостоятельной деятельности детей с музыкальными произведениями.

Для реализации завершающего этапа педагогической технологии мы предполагаем:

1. Создать в группе детского сада музыкальный уголок.

В этом специально организованном музыкальном уголке предполагается самостоятельная работа детей с песенным материалом.

Этот уголок должен быть привлекателен для детей. Например, можно нарисовать героев из детских песен, мультипликационных фильмов, подписав, какую песню они исполняют. Необходимым условием организации такого уголка является наличие магнитофона, к которому дети должны иметь свободный доступ.

Чтобы расширить у детей представления и знания в области детских песен из мультфильмов и фильмов, предполагается разместить в этом уголке музыкальные альбомы. Один альбом посвящен песням из детских мультфильмов, а другой — песням из детских фильмов.

Структура альбома:

В альбоме указывается название мультфильма или фильма, в котором исполняется несколько детских песен, и иллюстрируется фрагментом из этого мультфильма или фильма. Это необходимо для того, чтобы создать у детей более яркое, полное представление о том музыкальном произведении, с которым они работают. Каждой песне из мультфильма необходимо присвоить порядковый номер, он будет соответствовать порядковому номеру на кассете.

Для каждой песни отводится одна страница альбома, где указывается название песни и ее слова. Иллюстрации на этой странице должны отражать основное содержание песни.

Для начального этапа работы с песенным материалом можно взять следующие мультфильмы и подобранные к ним песни.

Рекомендуемые мультфильмы и песни для самостоятельного прослушивания детьми:

М/ф «Кот Леопольд»:

«Песня Мышей» Б. Савельев — А. Хайт;

«Неприятность эту мы переживем»;

«Дорожная Леопольда»;

«Если добрый ты».

М/ф «Крокодил Гена»:

«Песня Шапокляк» В. Шаинский — Э. Успенский;

«Чебурашка» В. Шаинский — Э. Успенский;

«Песня крокодила Гены» В. Шаинский — А. Тимофеевский;

«Голубой вагон» В. Шаинский — А. Тимофеевский.

М/ф «Бременские музыканты»:

«Песня атаманши» Г. Гладков — Ю. Энтин;

«Песня охраны»;

«Песня друзей»;

Рекомендуемые детские фильмы:

Х/ф «Мэри Поппинс, до свиданья!»:

«33 коровы» Н. Олев — М. Дунаевский;

«Брадобрей» Н. Олев — М. Дунаевский;

«Ветер перемен» Н. Олев — М. Дунаевский;

«Полгода плохая погода» Н. Олев — М. Дунаевский.

Х/ф «Золушка»:

«Добрый жук»;

«Дразнят Золушкой меня».

2. Распределение песенного материала по разным тематическим уголкам для организации самостоятельной работы детей.

В каждом уголке предполагается оформление красочного планшета, отражающего содержание песенного материала.

Перечень тематических уголков:

Уголок экологического воспитания детей. Здесь дети смогут самостоятельно познакомиться с песнями о животных, о временах года.

Рекомендуемые песни:

Песни о животных:

«Песня волка» А. Рыбников — Ю. Михайлов;

«В траве сидел кузнечик» В. Шаинский — Н. Носов;

«Песенка мышонка»;

«Лесной олень» Е. Крылатов — Ю. Энтин;

«Песня лисы» М. Айзенберг — И. Якушенко.

Песни о временах года:

Зима — «Три белых коня» Е. Крылатов — Л. Дербенев;

Весна — «Крылатые качели» Е. Крылатов — Ю. Энтин;

Лето — «Песенка о лете» Е. Крылатов — Ю. Энтин;
Осень — «Чему учат в школе» В. Шаинский — М. Пляцковский.
Уголок чтения.

Песенный материал рекомендуется подбирать в соответствии с теми произведениями, которые рекомендованы для прочтения детям.

Л.Н.Толстой «Золотой ключик или приключения Буратино».

Песни: «Бу-ра-ти-но!», «Песня Карабаса Барабаса» А. Рыбников — Б. Окуджава.

Э. Успенский «Крокодил Гена и его друзья».

Песни: «Чебурашка» В. Шаинский — Э. Успенский;

«Песня крокодила Гены» В. Шаинский — А. Тимофеевский.

Предметная среда для сюжетно-ролевой игры «Больница».

«На прививку!» М. Дунаевский.

Предметная среда для сюжетно-ролевой игры «Магазин».

«На дачу» С. Никитин — Ю. Мориц.

Важное условие: на одной кассете должна быть записана одна песня для прослушивания. Репертуар песен необходимо постоянно обновлять. Количество песен в каждом тематическом уголке может колебаться от 1 до 5 песен. Ограничение объема песенного материала связано с необходимостью усвоения его детьми.

Проект педагогической технологии формирования взаимоотношений со сверстниками у старших дошкольников

Взаимоотношения формируются успешно в деятельности дошкольников, имеющей общественную направленность. В первую очередь мы хотим подчеркнуть необходимость опоры на имеющийся положительный опыт взаимоотношений старших дошкольников. Но старых знаний, прежнего опыта уже явно недостаточно для формирования взаимоотношений, необходимо обеспечить условия для усвоения детьми новых норм и правил.

Основа и необходимое условие формирования дружеских взаимоотношений — правильная организация быта в детском саду в целом, общий настрой воспитательного процесса. Важна атмосфера доверия, дружелюбия, окружающая детей, внешняя и внутренняя культура педагога.

Главным методом социально-нравственного воспитания детей многие авторы считают усвоение моральных норм и правил. На

материале художественной литературы, драматизаций взрослые учат детей оценивать характер и поведение героев. Тем самым ребенок стремится к самосовершенствованию.

Цель эксперимента — апробация педагогических условий успешного формирования взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1) разработать программу формирования дружеских взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста;

2) подобрать адекватные средства и методы формирования представлений о правилах и нормах дружеских взаимоотношений и методы приучения детей к проявлению дружеских поступков.

Содержание формирующего эксперимента выстраивалось нами в соответствии с целью исследования.

Нами была разработана программа, посредством которой будут формироваться дружеские взаимоотношения. Программа конструировалась с учетом педагогических условий, выделенных в гипотезе. В соответствии с ними содержание было направлено на то, чтобы обеспечить формирование когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.

Схема проекта педагогической технологии формирования взаимоотношений у старших дошкольников

Целевой модуль	Цель — формирование дружеских взаимоотношений у старших дошкольников. Задачи: 1. формировать у детей представления о дружбе, дружеских отношениях; 2. формировать у детей симпатию, чуткость и отзывчивость друг к другу; 3. приучать детей поступать дружески по отношению к детям группы, в соответствии с установленными правилами
Содержательный модуль	Раздел 1. Что такое дружба. Раздел 2. Как правильно дружить. Раздел 3. Дружба крепкая не сломается. Раздел 4. Культура общения
Процессуально-деятельностный модуль	Этапы работы 1. Подготовительный этап — обогащать представления детей о дружеском, заботливом, дружелюбном отношении к сверстникам. Развивать

	понимание того, почему нужно выполнять правила дружеских взаимоотношений. 2. Основной этап — учить проявлять интерес к эмоциональному состоянию и настроению сверстников. Развивать способность детей замечать различные эмоциональные состояния сверстников. 3. Заключительный этап — учить детей выражать дружеское расположение, доброжелательное отношение к другим детям. Доброжелательно предлагать свою помощь при затруднении сверстников. В играх-драматизациях передавать не только действия, но и различные эмоциональные состояния игровых образов и ролей. Участники образовательного процесса: дети старшей группы дошкольного возраста
--	---

Подготовительный этап.

Формирование представлений о дружеских взаимоотношениях и развитие оценочных суждений нами предлагается осуществлять на занятиях, в совместной деятельности и во время самостоятельной деятельности.

Специально организованные занятия следует проводить с целью формирования у детей представлений о дружеских взаимоотношениях и развития оценочных суждений:

- о дружбе, дружеских взаимоотношениях;
- о необходимости сотрудничать и сопереживать, проявлять дружеское отношение друг к другу;
- о возможности переживать положительные эмоциональные состояния от общения с другими детьми, видеть переживания других детей по выражению лица;
- об умении высказывать свое мнение о друзьях, замечая их хорошие и плохие поступки.

Нами предусмотрена следующая НОД:

✓ Чтение художественной литературы о дружбе и товариществе (В.Осеева «Добрая хозяйюшка», «До первого дождя», «На катке», «Три товарища», «Синие листья»). Цель — формировать представления о том, что такое дружба, друг; закрепить правила и нормы дружеских взаимоотношений; формировать у детей положительное отношение к другим проявлениям.

✓ Беседа на тему: «Что такое дружба?». Цель — формировать у детей представления о том, что такое дружба; уточнить и закрепить правила дружеских взаимоотношений (Приложение 5).

✓ Беседа на тему: «Кого можно назвать другом». Цель — закрепить положительные ассоциации с понятиями «друг», «дружба».

✓ Рисование на тему: «Мой лучший друг».

✓ Беседа на тему: «Дружба». Цель — закрепить характер представлений ребенка о дружбе, отметить эмоциональный отклик на вопросы воспитателя.

✓ Беседа на тему: «Учимся играть и работать дружно». Цель — учить умению контролировать свое поведение, воспитывать у детей умение прислушиваться к другим детям; закрепить навыки применения правил дружеских взаимоотношений.

Основной этап.

Для формирования более яркой эмоциональной отзывчивости и чуткой восприимчивости немаловажным является то, что на протяжении всей работы должна преобладать атмосфера доверия, свободы общения, которая обеспечивает максимально свободный эмоциональный контакт детей друг с другом и с педагогом, их взаимное доверие, раскованность и т.д.

Нами предусмотрено следующее:

– Беседа на тему: «С кем бы я хотел дружить?». Цель — формировать у детей знания о положительных чертах характера и поступках мальчиков и девочек; закрепить представление о дружбе между мальчиками и девочками.

– Беседа на тему: «Мой самый лучший друг». Цель — уточнить знания детей о дружбе, о качествах настоящих друзей, о нормах и правилах дружбы; закрепить знание детьми пословиц и поговорок о дружбе.

– Беседа на тему: «Как поступают настоящие друзья». Цель — научить отличать «плохие» поступки от «хороших»; закрепить у детей знания о том, как поступают настоящие друзья; воспитывать желание поступать как настоящие друзья.

– Игровые упражнения «Эмоции». Цель — формировать умение определять эмоциональные состояния другого человека по мимике, пантомимике.

Заключительный этап.

Для работы на заключительном этапе мы предлагаем организовать серию совместных сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, подвижных игр, а также беседы. Сюжетами для ролевых игр, игр-драматизаций служат стихи, художественные произведения, ситуации из реальной жизни.

Нами были подобраны:

- Беседа на тему: «А что доброго совершил сегодня я». Цель — выяснить, как дети определяют «добрые» поступки; узнать, какие поступки дети совершили и добрые ли они.

- Сюжетно-ролевая игра «День рождения». Цель — формировать знания о правилах дружеского поведения; закрепить знания детьми норм и правил дружеского поведения; воспитывать желание дружески относиться к сверстникам.

- Игра-путешествие «Остров дружбы». Цель — формировать у детей представление о дружбе; воспитывать дружеские взаимоотношения у детей друг к другу; закрепить знание детьми норм и правил дружеских взаимоотношений.

- Экспериментальное задание «Разложи картинки». Цель — выявить представления старших дошкольников о правилах взаимоотношений со сверстниками и умение дать оценку детских поступков с моральных позиций.

- Игра-драматизация «Что такое хорошо и что такое плохо». Цель — формировать у детей представления о «хороших» и «плохих» поступках, поведении, умении правильно оценивать себя и других; учить видеть положительные и отрицательные качества персонажей.

- Подвижная игра «Не намочи ног». Игра дает детям возможность проявить взаимопомощь, взаимовыручку.

Приложение 6

Образец оформления титульного листа курсовой работы бакалавров

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижевартовский государственный университет»

Факультет педагогики и психологии

Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

Сергеева Оксана Георгиевна
РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ
5-6 ЛЕТ
КУРСОВАЯ РАБОТА
по направлению 44.04.01 Педагогическое образование
профиль «Дошкольное образование»

Научный руководитель: к.п.н., доцент Иванова Т.В.

Дата защиты «__» ____ 201_ г.

Отметка _____

Подпись _____

Нижевартовск, 201_

Приложение 7

Образец оформления титульного листа магистерской диссертации

Министерство науки и образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижевартовский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии
Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

На правах рукописи

Иванов Иван Петрович
РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА
ПОСТУПКА В ОБРАЗОВАНИИ
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

Вид образования:	Профессиональное образование
Уровень образования:	Высшее образование (магистратура)
Квалификация выпускника:	магистр
Направление подготовки:	44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы:	Дополнительное образование детей

Научный руководитель:	кандидат педагогических наук, доцент Степанова И.С.
Рецензенты:	доктор педагогических наук, профессор Григорьева И.В. Директор МАДОУ ЦДТ п.Излучинск Сорокина Н.П.

Допущена к защите
«___»_____201__ г.
Зав. кафедрой ПиПСО

Дата защиты «___»_____201__ г.
Отметка

(Председатель ГЭК)

Нижевартовск, 201__

Образец оформления титульного листа ВКР бакалавра

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижевартовский государственный университет»

Факультет педагогики и психологии

Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

На правах рукописи

Иванов Иван Петрович
РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА
ПОСТУПКА В ОБРАЗОВАНИИ
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Вид образования:	Профессиональное образование
Уровень образования:	Высшее образование (бакалавриат)
Квалификация выпускника:	бакалавр
Направление подготовки:	44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы:	Дошкольное образование

Научный руководитель:	кандидат педагогических наук, доцент Иванова И.С.
Рецензент:	Заведующий МАДОУ ДС № 2 г.Нижевартовска Иванова А.Р.

Допущена к защите
«__»_____201__ г.
Зав. кафедрой ПиПСО

Дата защиты «__»_____201__ г.
Отметка

(Председатель ГЭК)

Нижевартовск, 201__

Образец оформления оглавления магистерской диссертации

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	
1.1. Педагогический мониторинг как современная тенденция образовательного процесса.....	11
1.2. Педагогическая сущность познавательных универсальных учебных действий учащихся начальной школы.....	20
1.3. Критериально-уровневая характеристика сформированности познавательных УУД у учащихся начальных классов на уроках окружающего мира.....	35
Выводы по первой главе.....	39
Глава 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У УЧАЩИХСЯ 4 КЛАССОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА	
2.1. Модель педагогического мониторинга познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира.....	41
2.2. Состояние проблемы формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира.....	53

2.3.	Технология формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира.....	63
2.4.	Эффективность педагогического мониторинга познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира.....	74
Выводы по второй главе.....		76
Заключение.....		79
Список литературы.....		85
Приложения.....		91

Методика «Незаконченные рисунки» (авторы Т.С. Комарова, Я.Л. Коломенский, Е.А. Панько)

Цель — выявить уровень изобразительных способностей, активность процесса воображения детей дошкольного возраста.

Стимульный материал: лист А4 с шаблоном из 10 окружностей, расположенных в два ряда друг под другом. Карандаши цветные и простой, ластик.

Процедура обследования: дошкольнику предлагается помочь Незнайке дорисовать рисунок, который он начал рисовать и забыл закончить.

Критерий оценки: задание оценивается по следующим критериям: беглость — количество задействованных элементов; гибкость — разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому; разработанность — количество значимых деталей; оригинальность — характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых.

Обработка результатов: при подсчете количества оригинальных изображений по группе учитывается не только индивидуальность образного решения, но и вариативность воплощения изображений разными детьми. Если тестирование осуществлялось индивидуально, то возможность копирования фактически исключается, и каждый образ, созданный ребенком, можно считать оригинальным (хотя он и повторяется в рисунках других детей).

Результаты выполнения задания оцениваются в двух направлениях:

- 1) индивидуально по каждому ребенку (выделяя оригинальность созданных детьми изображений);
- 2) по группе в целом (выводя общее число баллов).

Качественный анализ результатов позволяет получить представления о передаче ряда свойств предметов: формы, цвета; осмыслении образной стороны действительности, и др.

Использование цветовой гаммы, ее разнообразие во многом определяются уровнем общего развития ребенка и его личностными психическими особенностями, например, использование

цвета в рисунке может ограничиваться одним-двумя цветами, что не оправдано выбором изображенных предметов.

Разный уровень развития мыслительных операций: анализа, выделения общего и характерного, сравнения, уподобления, синтеза, обобщения, т.е. операций, способствующих развитию когнитивных структур, определяемых психологами при оценке интеллектуального развития детей, выражается в умении увидеть в стандартной ситуации нестандартное решение, образ (один из показателей творчества). Например, объединение 2-3 кругов в единый предмет (очки, светофор, танк и т.п.) или необычный для данного возрастного периода образ: ведро, паутинка, глобус.

В способности активизировать образы-представления, имеющиеся в опыте, соотносить их с поставленной задачей; в готовности увидеть общее в частном и частное в общем (общность формы различных предметов и характерные особенности каждого из этих предметов, цвет, детали, дополняющие основную форму и позволяющие отличить общее от частного).

Выполнение детьми диагностического задания и анализ результатов позволяют оценить уровень непосредственно образовательной деятельности в группе. В одном и том же учреждении в одинаковых по возрастному составу группах могут быть получены различные результаты, и выше они в той группе, где выше уровень непосредственно образовательной деятельности с детьми.

Методика, направленная на изучение изобразительной деятельности и самооценки на материале рисования по замыслу (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Цель: выявить особенности изображения и самооценку у детей дошкольного возраста.

Стимульный материал: лист А4, набор цветных карандашей.

Процедура обследования: ребенку говорят: «Нарисуй какую хочешь картинку. Если твоя картинка получится хорошо, то я возьму ее на выставку». После завершения рисования ребенка спрашивают: «Расскажи, что ты нарисовал? Как ты считаешь, твоя картинка получилась хорошо, не все получилось или плохо получилось? Почему ты так думаешь? Можно ли твою картинку взять на выставку? Почему?»

Обработка результатов:

1. Особенности изображения:

а) Какие изобразительные приемы использует ребенок, приобрел ли он технические навыки, о чем говорит легкость и свобода движений?

б) Скоординированы ли у ребенка движения руки и глаза? Это проявляется в точности движений, регуляции их силы, амплитуды, скорости, ритмичности и контроле за ними.

в) Какие формообразующие движения развиты у ребенка, обобщены ли они?

г) Как и какие средства выразительности использует дошкольник (цвет, ритм, линия, штрих, пятно, композиция, форма и пр.)? Передает ли и как свое отношение к изображению?

д) Как возникает и насколько устойчив замысел? Если меняется, то по каким причинам (влияние посторонних раздражителей, неудачное изображение, неумение нарисовать объект и пр.)?

е) Каково содержание рисунка: название и количество предметов, наличие сюжета, особенности переданных впечатлений об окружающем?

ж) Соответствуют ли изображение и реальный объект и по каким параметрам (цвет, форма, соотношение и наличие частей, деталей, расположение в пространстве и пр.)? В чем причины несоответствия признаков, если таковое имеется?

з) Как проявляется самостоятельность ребенка в процессе рисования, требуется ли ему помощь взрослого, обращается ли ребенок к взрослому?

и) Как дошкольник относится к процессу рисования: помогает ли при создании замысла, комментирует ли он свои действия, регулирует ли ребенок при помощи речи свою деятельность, констатирует ли результат?

2. Особенности отношения к процессу рисования:

а) Как ребенок оценивает свой рисунок: положительно, отрицательно, дифференцированно («Получилось хорошо, но не все») или не может оценить?

б) Мотивирует ли дошкольник свою оценку и что при этом отмечает: качество рисунка («Аккуратно получилось», «Стенки ровные»); содержание рисунка («У меня нарисован дом») или детали изображения («У моего дома два окна»); эстетическую

привлекательность («Красиво получилось»); соответствие изображения действительности («Получилось хуже», «У меня дом, как настоящий»); представления о своих возможностях («Я рисую хорошо», «У меня все получается»); свои умения («Я карандашами умею рисовать»); оригинальность изображения («У меня цветочек на солнышко похож»); мнение взрослого («Меня всегда хвалят»). Важно проследить, насколько ребенок осознал характеристики рисунка, свои умения и возможности, а также выяснить, стали ли критерии самооценки внутренними или остаются внешними, вытекая из позиции взрослого.

в) Как ведет себя ребенок в ситуации выбора (отдать рисунок на выставку), возникает ли борьба мотивов и чем завершается; как он оценивает рисунок (отрицательно и признает, что он не годится для выставки; отрицательно, но это не мешает предлагать его на выставку; положительно и признает, что его можно взять на выставку; положительно или отрицательно, но отказывается решить, можно ли его взять на выставку или предлагает решить взрослому)? Особенно необходимо выделить, как мотивирует ребенок свое отношение к рисунку в ситуации выбора.

Модифицированная методика «Изучение умения удерживать цель рисования» (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)

Цель — изучить уровень сформированности критериев графического образа (графическая техника, выразительность, образная самостоятельность, оригинальность).

Стимульный материал: лист А4, набор из шести цветных карандашей, образец — лист бумаги формата А4 с изображением расположенных в ряд 4 домиков, отличающихся величиной, пропорциями, цветом, деталями.



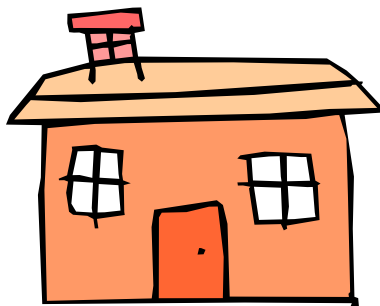


Рис. 1. Образец для диагностического задания «Домик для зайчика»

Процедура обследования: со старшими дошкольниками проводится три серии диагностических заданий с интервалом в 2 дня.

Первая серия. Цель — выявить уровень сформированности графической техники, связанной с использованием карандаша, умения регулировать движение в соответствии с задачами графического образа.

Задание 1: рисование карандашом «Домик для зайчика». **Задача:** выявить уровень технических умений: умение правильно держать карандаш, умение регулировать силу нажима на карандаш, штриховать, изменять направление движения руки в зависимости от формы предмета.

Вторая серия. Цель — выявить уровень развития изобразительно-выразительных умений при создании графического образа (умение правильно передавать форму предмета, пропорции предмета, цвет, композицию).

Задание 2: рисование карандашами «Веточка мимозы в вазе». **Задача:** выявить умения передавать форму вазы, пропорции предметов, расположение на листе изображения, композицию, использование цвета.

Третья серия. Цель — выявить уровень самостоятельности и оригинальности при создании графического образа в рисунках у старших дошкольников.

Задание 3: рисование карандашами «Волшебный цветок». *Задача:* выявить умение самостоятельно замыслить и получить результат, согласовать замысел и художественный материал, новизну процесса получения графического образа.

Обработка результатов: главный критерий успешности выполнения трех заданий — соответствие рисунков предложенным темам.

а) Какие изобразительные приемы использует ребенок; приобрел ли он технические навыки; о чем говорит легкость и свобода движений?

б) Скоординированы ли у ребенка движения руки и глаза? Это проявляется в точности движений, регуляции их силы, амплитуды, скорости, ритмичности и контроле за ними.

в) Соответствуют ли графический образ и реальный объект и по каким параметрам (цвет, форма, соотношение и наличие частей, деталей, расположение в пространстве и пр.)? В чем причины несоответствия признаков, если таковое имеется?

г) Как проявляется самостоятельность ребенка в процессе рисования, требуется ли ему помощь взрослого, обращается ли ребенок к взрослому?

Определяется количество старших дошкольников, которые полностью справились с заданием, справились частично и не выполнили его, когда рисунок совсем не соответствует ни одной из предложенных тем.

**Модификация методики «Изучение особенностей
изобразительной деятельности»
(авторы Т.С. Комарова, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)**

Подготовка исследования. Подобрать темы для предметного и сюжетного рисования в соответствии с возрастом детей. Приготовить листы бумаги форматом 21х29,8 см, набор из 6 цветных карандашей.

Проведение исследования. С детьми 5-7 лет индивидуально проводится 2 серии с интервалом в 2-3 дня. Первая серия. Ребенку предлагают нарисовать определенный предмет. Вторая серия. Ребенку предлагают нарисовать сюжетную картинку на определенную тему. Время рисования в каждой серии не ограничивается.

Ребенок рисует самостоятельно. После окончания рисования его просят рассказать, что он нарисовал.

Обработка данных. Данные протоколов анализируют по схеме:

1. Содержание рисунка (описание).

2. Особенности изображения:

а) Передача формы: простая или сложная; передана точно, немного искажена или не удалась.

б) Строение предмета (части расположены верно, немного искаженно, неверно).

в) Передача пропорций предмета (переданы верно, немного нарушены, не удались).

г) Композиция: вытянутое, окученное изображение или нет единства; пропорциональное или непропорциональное построение (отношение по величине разных изображений); симметричное или несимметричное построение; ритмичное или неритмичное построение; миниатюрное или увеличенное изображение; расположение отдельных изображений (по всему листу, по полосе - так называемое фризное); количество событий, изображенных на одном листе бумаги.

д) Передача движений: статичное или динамичное изображение.

е) Цвет: передана реальная окраска предмета или есть отступление от нее; преобладают насыщенные или бледные тона; многоцветная раскраска или преобладание одного-двух цветов.

3. Проявления творчества в рисунке:

а) Замысел (для анализа второй серии): когда возникает: до начала рисования или в его процессе; изменяется ли по ходу рисования, в чем это проявляется и почему происходит; какова оригинальность замысла и готового рисунка.

б) Выразительные средства: какие выразительные средства использует (цвет, форма, ритм, композиция и т.д).

4. Проявления самостоятельности: требовалась ли в процессе рисования помощь взрослого и какая; обращался ли ребенок с вопросами (указать какими), просьбами о помощи к взрослому.

5. Отношение к процессу и результату рисования: эмоциональная окрашенность процесса рисования; отношение к готовому рисунку; увлеченность процессом рисования, в чем он состоит.

**Модифицированная методика «Изучение особенностей
изобразительной деятельности»
(авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)**

Цель — изучение уровня развития изобразительных умений, особенностей изображения; проявления творчества в рисунке, самостоятельности; отношения к процессу и результату рисования.

Стимульный материал: лист А4, набор из шести цветных карандашей, акварельные краски, кисточка № 3, 4, иллюстрации к сказке «Колобок».



Рис. 2. Демонстрационный материал к модифицированной методике

Процедура обследования: со старшими дошкольниками проводится три серии диагностических заданий с интервалом в 2-3 дня.

Первая серия. *Цель* — выявить уровень развития изобразительных умений, связанных с техникой использования карандаша и кисти; владение формообразующими движениями.

Задание 1: рисование карандашом «Разноцветные кораблики». *Задача:* выявить уровень технических умений: умение правильно держать карандаш, регулировать силу нажима на карандаш, штриховать, изменять направление движения руки в зависимости от формы предмета.

Задание 2: рисование акварельными красками с натуры «Красивая матрешка». *Задача:* выявить умения правильно держать кисть, регулировать силу нажима, изменять направление движения руки; умение насыщать кисть краской.

Задание 3: рисование декоративное красками «Роспись глиняных игрушек дымковскими узорами». *Задача:* выявить умение пользоваться кистью при разных приемах рисования; владение ритмом движения при повторности однородных действий (равномерное поднимание и опускание руки при рисовании волнистой линии, дуг, точек и т.д.).

Вторая серия. *Цель* — выявить уровень развития изобразительных умений переводить реального объекта в графический образ (умение правильно передавать форму, пропорции предмета, пространственное положение предмета и его частей).

Задание 1: рисование карандашами с образца «Снежинка». *Задача:* выявить умения передавать форму предмета, его строение, величину; умение располагать изображение на листе, передавать пропорции предмета; умение передавать цвет для выразительности образа.

Задание 2: рисование акварельными красками с натуры «Аквариум». *Задача:* выявить умение передавать форму аквариума, пропорции предметов, располагать изображение на листе, использовать цвет.

Третья серия. *Цель* — выявить уровень самостоятельности замысла у старших дошкольников, возможности в регуляции рисовальных движений с целью создания образного рисунка.

Задание 1: рисование карандашами или акварельными красками по мотивам русской народной сказки «Колобок». *Задача:* конкретное содержание рисунка каждый дошкольник определяет сам. Задача регуляции рисовальных движений не ставится.

Обработка результатов: данные протоколов анализируются по схеме:

1. *Содержание рисунка.* Содержание выполненного изображения (полнота изображения), его компоненты, их разнообразие.

2. *Особенности изображения:*

а) Передача формы (форма простая или сложная, передана точно, есть незначительные искажения или форма вовсе не удалась).

б) Строение предмета (части расположены верно или нет, есть незначительные искажения).

в) Передача пропорций в изображении (пропорции соблюдены, есть незначительные искажения, пропорции переданы неверно).

г) Композиция: 1) расположение предметов на листе бумаги (по всему листу, на полосе, композиция не продумана, носит случайный характер); 2) соотношение по величине разных изображений, составляющих картину (соблюдается пропорциональность в изображении разных предметов, есть незначительные искажения, пропорциональность разных предметов передана неверно).

д) Передача движения (движение передано достаточно четко; неопределенно, неумело; изображение статичное).

е) Цвет: 1) цветовое решение изображения (передан реальный цвет предметов; есть отступления от реальной окраски; цвет предметов передан неверно); 2) разнообразие цветовой гаммы изображения, соответствующей замыслу и выразительности изображения (многоцветная или ограниченная гамма — цветовое решение соответствует замыслу и характеристике изображаемого; преобладание нескольких цветов и оттенков в большей степени случайно; безразличие к цвету, изображение выполнено в одном цвете или случайно взятыми цветами).

ж) Выразительные средства: какие выразительные средства использует (цвет, форма, ритм, композиция и т.д.).

3. *Проявление самостоятельности.*

а) Замысел (когда возникает: до начала рисования или в его процессе; изменяется ли по ходу рисования, в чем это проявляется

и почему происходит; какова оригинальность замысла и готового рисунка).

б) Уровень самостоятельности в выполнении работы (выполняет задание самостоятельно, без помощи педагога, в случае необходимости обращается с вопросами; требуется незначительная помощь, с вопросами к взрослому обращается редко; необходима поддержка и стимуляция деятельности со стороны взрослого, сам с вопросами к взрослому не обращается).

4. Отношение к процессу и результату рисования.

а) Эмоциональная окрашенность процесса рисования.

б) Отношение к готовому рисунку.

в) Увлеченность процессом рисования, в чем он состоит.

Методика «Изучение развития изобразительных умений в аппликации у детей младшего дошкольного возраста»

1. Методика «Снеговик» (автор Т.С. Комарова)

Цель — выявить уровень сформированности умения детей предварительно выкладывать на листе бумаги готовые детали разной формы, величины, цвета, составляя изображение.

Стимульный материал: круги разной величины, детали, изображающие шапку снеговика, палку и др.

Инструкция: выложи снеговика из кругов разной величины и наклей их.

2. Методика «Украсим елочку к Новому году» (автор Т.Г. Казакова)

Цель — выявить уровень сформированности умения аккуратно пользоваться клеем: намазывать его кисточкой тонким слоем на обратную сторону наклеиваемой фигуры (на специально приготовленной клеенке); прикладывать стороной, намазанной клеем, к листу бумаги и плотно прижимать салфеткой.

Стимульный материал: силуэты елки, приклеенные на листы бумаги, круги разных цветов диаметром 1,5 см, клей, кисточки, клеенка, салфетки.

Инструкция: предложить детям украсить елочку разноцветными шариками.

3. Методика «Бусы для куклы Кати» (автор Т.Г. Казакова)

Цель — выявить умение составлять декоративный узор из различных геометрических форм, располагая их в определенном ритме на картонной основе различной формы.

Стимульный материал: лист картона квадратной формы, круги желтого и красного цвета диаметром 2 и 1 см, клей, клеенка, кисточка, салфетка.

Инструкция: предложить детям изготовить бусы для куклы. Используя данные круги, детям необходимо составить декоративный узор, чередуя детали по цвету и размеру.

Изучение уровней развития изобразительных умений в аппликации у детей младшего дошкольного возраста проводится посредством наблюдения за деятельностью детей во время выполнения индивидуальных заданий, беседы с детьми и анализа продуктов детской деятельности.

Методика «Изучение представлений о декоративно-прикладном искусстве (автор А.Г. Гогоберидзе)

Задание 1. Индивидуальная беседа с ребенком.

Цель — выявить полноту и обобщенность представлений детей о некоторых видах народных игрушек (народном декоративно-прикладном искусстве).

Предъявление задания:

Назови народные игрушки разных видов. Что ты знаешь об этих игрушках?

Какие из них тебе больше всего нравятся? Почему?

Есть ли народные игрушки в твоей группе детского сада?

Есть ли народные игрушки у тебя дома? Какие?

Какие народные праздники ты знаешь?

Знаешь ли ты сказки, в которых рассказывается о народных игрушках?

Знаешь ли ты пословицы, поговорки об игрушках?

Задание 2. Экспериментальная ситуация «Разложи игрушки».

Цель — выявить полноту представлений детей о некоторых видах народных игрушек (народном декоративно-прикладном искусстве).

Стимульный материал: подборка разных видов русских народных промысловых игрушек и/или их изображений (дымковская

игрушка, филимоновская, семеновская, каргопольская сюжетная игрушка, народные деревянные двигающиеся игрушки-забавы и т.п.).

Предъявление задания: «Рассмотри русские народные игрушки. Разложи их по видам».

Задание 3. Наблюдение за деятельностью детей.

Для оценки гибкости (подвижности) изобразительного творчества детей 5-6 лет в течение недели велось целенаправленное наблюдение за деятельностью детей (художественно-изобразительной, познавательной, коммуникативной) в уголке художественной изобразительной деятельности.

Цель — выявить уровень гибкости изобразительного творчества ребенка, изменяя предложенный для декоративного рисования или лепки образец несколькими способами; вариативность решения изобразительной задачи.

Материал: заранее в уголок изобразительной деятельности помещаются книги, альбомы, открытки, фотографии, иллюстрации с разными видами декоративной росписи, организуется выставка мастеров декоративно-прикладного искусства, схемы, таблицы элементов разных видов декоративной росписи.

Наблюдение за деятельностью детей ведется по следующим показателям:

1. в художественно-изобразительной деятельности фиксируется, рисует ли ребенок (делает ли попытки рисовать) в стиле хохломской, гжельской, дымковской и др. росписей;
2. в познавательной деятельности фиксируется, как часто и долго ли по времени ребенок рассматривает образцы хохломской, гжельской, дымковской и др. росписей в альбомах, книгах, схемах, таблицах, на выставке декоративного искусства;
3. в коммуникативной деятельности отмечается, обсуждает ли ребенок с другими детьми особенности хохломской, гжельской, дымковской и др. росписей, какие дает им оценки, говорит ли, что они ему нравятся.

Задание 4. Творческое задание «Укрась вазу».

Цель — выявить умение находить новые нестандартные идеи при решении изобразительной задачи, определить доказательность представлений о декоративно-прикладном искусстве у ребенка.

Материал: модель для раскрашивания «тарелка», гуашь, кисти

разных размеров, баночка для воды, лист бумаги, салфетка.

Предъявление задания: Воспитатель: Сейчас мы с вами побываем в сказке и почувствуем себя настоящими мастерами декоративного искусства. Есть у меня набор вазочек (раздает детям имеющиеся модели для раскрашивания), но только они белые, не раскрашенные. Поможете мне расписать их? Дети приступают к самостоятельной работе.

Для решения второй задачи констатирующего этапа эксперимента также использованы диагностические задания Т.С. Комаровой.

Задание 5. Сравнение двух игрушек.

Цель — выявить полноту и доказательность представлений о декоративно-прикладном искусстве у детей 5-6 лет.

Для определения полноты представлений детям предлагалось сравнить две глиняные игрушки (дымковскую и филимоновскую) и выполнить по их мотивам роспись:

- а) назвать вид народного искусства;
- б) описать каждую игрушку;
- в) сравнить обе игрушки, выделить сходства и различия;
- г) выразить свое отношение;
- д) выполнить узор по мотивам каждой игрушки на вырезанном плоскостном силуэте из бумаги.

Задание 6. Экспериментальная ситуация «Узнай праздник».

Цель — выявить полноту и обобщенность представлений детей об основных обрядовых праздниках русского народа.

Стимульный материал: подборка иллюстраций с изображением обрядовых праздников: «Пасха», «Рождество», «Масленица», «Троица».

Предъявление задания: «Рассмотри иллюстрации! На них изображены четыре самых известных русских народных праздника.

Разложи картинки. Назови праздники.

Как ты узнал, что на этих картинках изображено празднование Пасхи? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на других картинках изображено празднование Рождества? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как?

Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на этих картинках изображено празднование Масленицы? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на этой картинке изображено празднование Троицы? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Какой из этих праздников тебе больше нравится? Почему?»

**Методика «Изучение представлений о декоративно-прикладном искусстве, умений рисовать орнамент, проявления изобразительного творчества
(авторы Т.С. Комарова, Т.Г. Казакова)**

Задание 1. «Вернисаж».

Цель — определить уровень представлений о народном декоративно-прикладном искусстве.

Оборудование: дымковские, филимоновские, богородские, каргопольские, полхов-майданские игрушки; городецкие, хохломские изделия; гжельский фарфор; загорские матрешки.

Методы: игра, беседа.

Ход.

Педагог (обращаясь к ребенку): Сегодня я попрошу тебя помочь организовать «Вернисаж» — выставку-продажу предметов народного декоративно-прикладного искусства.

После того, как ребенок справится с заданием, педагог предлагает ему стать продавцом, а на себя берет роль покупателя.

Педагог: Продавец должен знать о своем товаре все, должен уметь рассказать о нем так, чтобы покупатель захотел приобрести предметы народного искусства.

Далее педагог задает следующие вопросы:

- Как называются эти изделия? (Городецкие)
- Чем они отличаются от хохломских?
- Что общего между ними?
- Есть ли филимоновские и дымковские игрушки?
- Чем они отличаются друг от друга?

— Как называется эта посуда? (Гжельская)
— Что ты можешь рассказать о ней?
— Как называются эти подносы? (Жостовские)
— Есть ли на выставке загорская матрешка? Расскажи о ней.
— Покажи богородскую игрушку. Чем она отличается от полховмайданских игрушек?

Педагог: Мне очень понравилась ваша выставка. Я бы хотела приобрести красивую вещь в подарок. Что вы мне посоветуете?

В конце педагог благодарит ребенка за оказание помощи в выборе покупки.

Примечание. Педагог может обращаться к двум детям.

Анализ результатов.

Высокий уровень (3 балла).

Ребенок проявляет интерес к предметам народного декоративно-прикладного искусства и вступает в игру. Знает характерные особенности разных народных промыслов. Аргументирует выбор того или иного изделия. В основном правильно называет народные промыслы. При восприятии предметов народного декоративно-прикладного искусства может дать им эстетическую оценку.

Средний уровень (2 балла).

Ребенок проявляет незначительный интерес к предметам народного декоративно-прикладного искусства, но с удовольствием вступает в игру. Иногда путает и не всегда правильно называет народные промыслы. Не всегда правильно выделяет характерные особенности того или иного народного промысла. Не всегда аргументирует свой выбор изделий. При восприятии предметов народного декоративно-прикладного искусства может дать им эстетическую оценку.

Уровень ниже среднего (1 балл).

Ребенок проявляет слабый интерес к предметам народного декоративно-прикладного искусства, неохотно вступает в игру. Путает и не всегда правильно называет народные промыслы. С трудом выделяет характерные особенности того или иного народного промысла. Затрудняется аргументировать свой выбор изделий. При восприятии предметов народного декоративно-прикладного искусства затрудняется дать им эстетическую оценку.

Задание 2. «Нарисуй орнамент».

Цель — определить уровень сформированности умения рисовать орнамент из растительных и геометрических элементов в различных геометрических фигурах.

Материал: геометрические формы из бумаги белого цвета: квадрат, прямоугольник; круглая кисть № 3 или 4; печатка-тычок; гуашь 12 цветов; акварель; палитра; салфетки; баночка с водой.

Ход.

Педагог предлагает ребенку выбрать две геометрические фигуры, затем задает вопросы.

— Как называются эти геометрические формы?

— Если их украсить узором, на что они станут похожими?

Затем педагог предлагает ребенку украсить одну фигуру геометрическим орнаментом, а другую — растительным.

В конце можно спросить ребенка, что у него получилось.

Анализ результатов.

Высокий уровень (3 балла).

Ребенок правильно называет все геометрические фигуры. Самостоятельно составляет узор из геометрических и растительных форм, используя ритм и симметрию при выстраивании композиции. Умеет смешивать краски на палитре для получения нужного оттенка. В процессе рисования владеет навыками кистевой росписи, без труда выполняет декоративные элементы: отпечаток, круг, дуга, примакивание, полупримакивание, волнистая линия, штрихи концом кисти. Для украшения использует печатку-тычок.

Средний уровень (2 балла).

Ребенок не всегда правильно называет геометрические фигуры. При составлении узора иногда обращается за помощью к педагогу. Допускает незначительные ошибки при украшении растительным и геометрическим орнаментом представленных фигур. Испытывает незначительные затруднения при смешивании красок на палитре для получения нужного оттенка. В процессе рисования в основном владеет навыками кистевой росписи, но при выполнении декоративных элементов затрудняется изображать некоторые из них. Для украшения используют печатку-тычок.

Уровень ниже среднего (1 балл).

Ребенок затрудняется назвать основные геометрические фигуры. При составлении узора постоянно обращается за помощью к педагогу. Допускает значительные ошибки при украшении растительным и

геометрическим орнаментом представленных фигур. Испытывает затруднения при смешивании красок на палитре для получения нужного оттенка. В процессе рисования показывает слабые навыки кистевой росписи. Испытывает затруднения при выполнении декоративных элементов. При украшении совсем не использует печатку-тычок.

Задание 3. «Укрась бумажный силуэт».

Цель — определить уровень сформированности умения украшать бумажный силуэт в соответствии с его формой и особенностями народного промысла. Уточнить знания о народном декоративно-прикладном искусстве.

Оборудование: городецкие, хохломские, дымковские изделия; каргопольские, полховмайданские, богородские игрушки; гжельский фарфор.

Ход.

Педагог предлагает рассмотреть различные предметы народных промыслов, а затем украсить три бумажных силуэта в соответствии с формой и видом народной росписи: чайник, матрешку, поднос.

Анализ результатов.

Высокий уровень (3 балла).

Предложенные педагогом бумажные силуэты соотносит с реальными предметами и украшает (без помощи взрослого) в соответствии с народным промыслом. Самостоятельно подбирает цветовую гамму и, если необходимо — создает нужный цвет, пользуется палитрой.

Средний уровень (2 балла).

Рассматривая предметы декоративно-прикладного искусства, ребенок иногда забывает его название. Предложенные педагогом бумажные силуэты соотносит с реальными предметами и украшает в соответствии с народным промыслом, изредка обращается к помощи взрослого.

В отдельных случаях затрудняется в подборе цветовой гаммы.

Уровень ниже среднего (1 балл).

Рассматривая предметы декоративно-прикладного искусства, ребенок затрудняется назвать и показать их. Бумажные силуэты ребенок не всегда соотносит с реальными предметами и украшает

их по своему усмотрению, без учета характерных особенностей той или иной росписи.

Часто обращаться за помощью к взрослому. Затрудняется в самостоятельном подборе цветовой гаммы для украшения.

Уровень *проявлений изобразительного творчества* по заданию «Укрась бумажный силуэт» оценивается по следующим **критериям и показателям**:

1) критерии творчества, характеризующие отношения, интересы дошкольников к деятельности:

- увлеченность, интерес к деятельности;
- возникновение потребности в творчестве.

2) критерии, характеризующие способы творческих действий:

- самостоятельность замысла;
- стремление к наиболее полному раскрытию замысла;
- дополнения, изменения, вариации, преобразование знакомого материала;
- самостоятельные поиски наилучшего решения задания;
- нахождение новых приемов решения задания.

3) критерии, характеризующие качество продукции:

- нахождение адекватных изобразительных средств для воплощения образа;
- индивидуальный почерк детской продукции, оригинальность изображения.

Показатели проявления творчества оценивались по трехбалльной системе: 3 балла — яркая выраженность проявления; 2 — проявление выражено слабо; 1 — проявления отсутствуют.

Методика «Изучение особенностей восприятия и осмысления детьми старшего дошкольного возраста орнаментального образа в народной вышивке и узорном ткачестве, отношения и интереса к ним» (автор С.В. Иванникова)



В **первой серии** выявляется интерес и эмоционально-личностное отношение детей к изделиям в процессе рассматривания этнографических материалов на выставке «чудесных по красоте вещей» и беседы с каждым ребенком по вопросам: Радуют ли тебя эти чудесные по красоте вещи? Какое настроение они вызывают? Если бы у тебя были такие красивые вещи, что бы ты делал с ними? Покажи вещь, которая понравилась больше всего. Чем понравилась?

Вторая серия включает 4 задания и направлена на определение у детей способности воспринимать и понимать орнаментальный образ художественной вещи.

Задание 1. Игра «Что ты видишь в узоре». Рассматривание 8 изобразительных моделей оригиналов узоров, воспроизводящих животных, небесные светила, деревья, дома, землю, воду, горы для установления характера и особенностей восприятия и осмысления линейных образов русской народной вышивки и узорного ткачества.

Задание 2. Игра-загадка «Клубки из ниток и вопросов лежат в сундуке у бабушки Федосьи». Задание имеет целью определение способностей детей воспринимать и понимать цветовой образ представленных художественных вещей. Ребенку предлагают рассмотреть дар бабушки Федосьи детскому саду — содержимое сундука с вышитыми и ткаными изделиями и клубками ниток разных цветов — и разгадать ее «загадки»: «Какую тайну вкладывала она в красный, черный, белый, желтый, зеленый, синий цвет? Что она хотела передать этими цветами?»

Задание 3. По результатам этого задания выясняется характер восприятия выразительности орнаментальной композиции на основе поочередного предъявления двух вышитых изделий с разными видами построения орнамента (зеркальная и переносная симметрия).

Задание 4. Игра-загадка «Угадай, о чем народная мастерица хотела рассказать». Задание направлено на определение способности понимать образно-содержательный смысл художественных вещей.

В **третьей серии** выявляется уровень представлений детей о назначении изделий декоративно-прикладного искусства в процессе игры «Что это и для чего» на материале цветных фотографий.



В **четвертой серии** эксперимента изучаются представления дошкольников о народных мастерах, создающих художественные вещи и аппликационные умения дошкольников.

Проводится индивидуальная беседа на тему «Народный мастер. Кто он?» и игра-загадка «Кто, из чего и чем, как создал эти красивые вещи».

Детям дается задание, содержащее предложение составить русскими узорами картину «Восход солнца»; ставится задача выявления смысловой целостности и эмоциональной выразительности созданных детьми в аппликации изображений.

По результатам заданий «Составь любой красивый узор», «Составь русские узоры», «Укрась кукле платье узорами», а также первого задания определяется качество технологического выражения орнамента и оригинальность созданного. Дети действуют по словесной инструкции: «Составь путем наклеивания красивые узоры на бумаге любого цвета и размера», «Вспомни, какие ты знаешь русские узоры. Составь их на полосе бумаги любого цвета», «Вот незаконченное платье для куклы. Нужно украсить его узорами, чтобы оно стало красивым».

Методика диагностики, направленная на оценку творческой активности (авторы — В. Синельников, В. Кудрявцев и Т.С. Комарова и Т.А. Ратанова)

1. Методика «Солнце в комнате».

Цель — выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Материал: картинка с изображением комнаты, в которой находятся человек и солнце; карандаш.

Ход проведения.

Педагог, показывая ребенку картинку, говорит: «Я даю тебе эту картинку. Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано». После перечисления деталей изображения (стол, стул, человек, лампа, солнышко и т.д.) педагог дает следующее задание: «Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она были правильной».

Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для «исправления» картинки.

Обработка данных.

В ходе обследования педагог оценивает попытки ребенка исправить рисунок. Обработка данных осуществляется по пяти-балльной системе:

- отсутствие ответа, непринятие задания («Не знаю, как исправить», «Картинку исправлять не нужно») — 1 балл;
- формальное устранение несоответствия (стереть, закрасить солнышко) — 2 балла;
- содержательное устранение несоответствия:
 - а) простой ответ (нарисовать в другом месте — «Солнышко на улице») — 3 балла;
 - б) сложный ответ (переделать рисунок — «Сделать из солнышка лампу») — 4 балла;
- конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации — «Картинку сделать», «Нарисовать окно», «Посадить солнышко в рамку» и т.д.) — 5 баллов.

Индивидуальная беседа с ребенком.

Цель — выявить полноту представлений ребенка об устном народном творчестве (русском фольклоре).

Стимульный материал: иллюстрированные детские книги с текстами русских народных сказок, колыбельных песенок, потешек, прибауток, загадок.

Предъявление задания: Индивидуально детям задаются вопросы:

Какие русские народные сказки ты знаешь?

Назови самую любимую русскую народную сказку. Почему она тебе нравится?

Какие маленькие народные стишки-потешки ты знаешь? Почему они так называются?

Какие загадки ты знаешь? Почему они так называются?

Кто придумал русские народные сказки, потешки, колыбельные, загадки?

В случае затруднения внимание детей обращается на приготовленные заранее книги и задаются вопросы:

Узнаешь ли ты по картинкам сказки? Назови, какие из них тебе знакомы.

Посмотри — на картинке спят детки и зверюшки. Как ты думаешь, какие песенки им пели, чтобы они скорее заснули? Спой одну.

Читали ли тебе эти книжки с короткими стишками-потешками? Помнишь ли ты их? Расскажи одно из них.

К каким загадкам нарисованы в этой книге отгадки? Вспомни народные загадки о... (зайчике, морковке и т.д.).

Методика «Изучение представлений о русской народной культуре» (автор А.Г. Гогоберидзе)

Задание 1. «Узнай праздник».

Цель — выявить полноту и обобщенность представлений детей об основных обрядовых праздниках русского народа.

Стимульный материал: подборка иллюстраций с изображением обрядовых праздников: «Пасха», «Рождество», «Масленица», «Троица».

Предъявление задания: «Рассмотри иллюстрации. На них изображены четыре самых известных русских народных праздника.

Разложи картинки. Назови праздники.

Вопросы:

Как ты узнал, что на этих картинках изображено празднование Пасхи? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на других картинках изображено празднование Рождества? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на этих картинках изображено празднование Масленицы? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Как ты узнал, что на этой картинке изображено празднование Троицы? Расскажи, что ты знаешь об этом празднике. Зачем его празднуют? Празднуется ли он в детском саду? Как? Празднуется ли он у тебя дома? Как?

Какой из этих праздников тебе больше нравится? Почему?»

Задание 2. «Разложи игрушки».

Цель — выявить полноту представлений детей о некоторых видах народных игрушек (народном декоративно-прикладном искусстве).

Стимульный материал: подборка разных видов русских народных промысловых игрушек и/или их изображений (дымковская игрушка, филимоновская, семеновская, каргопольская сюжетная игрушка, народные деревянные двигающиеся игрушки-забавы и т.п.).

Предъявление задания: «Рассмотри русские народные игрушки. Разложи их по видам.

Назови игрушки разных видов. Что ты знаешь об игрушках разных видов?

Какие из них тебе больше всего нравятся? Почему?

Какие народные игрушки ты еще знаешь?

Есть ли народные игрушки в твоей группе детского сада?

Есть ли народные игрушки у тебя дома?

Знаешь ли ты сказки, в которых рассказывается о народных игрушках?

Знаешь ли ты пословицы, поговорки об игрушках?»

Для оценки осознанности и доказательности представлений старших дошкольников о русской культуре используются ситуация выбора: в течение недели каждый день детям предлагается принять участие в каком-либо фольклорном мероприятии (досуге, развлечении, игре, рисовании, лепке). Учитывается осознанность интереса и желания ребенка принять в нем участие и умение обосновать их.

Для оценки гибкости представлений старших дошкольников о русской культуре ведется длительное целенаправленное **наблюдение за детской деятельностью**.

Цель — выявить умения детей использовать имеющиеся представления о русской народной культуре в разных видах деятельности.

а) **Наблюдение в уголке художественно-изобразительной деятельности.**

Задача: выявить наличие интереса к предметам народного быта и игрушкам, выраженного в желании раскрасить изображения определенных видов.

Стимульный материал: раскраски с изображением девушки в русском народном костюме, юношей в русском народном костюме; реалистичной девочки, мальчика; силуэты дымковских игрушек (лошадка, козочка, барышня); реалистичное изображение лошадей, коз; изображение народных и классических музыкальных инструментов; цветные карандаши (вносятся в уголок изобразительной деятельности заранее).

б) Наблюдение за игровой деятельностью детей в течение дня.

Цель — выявить наличие у детей интереса к народным подвижным играм, наличие игровых умений и характер использования стихотворных текстов в играх, а также выявить желание и возможности использовать тексты народных потешек, колыбельных песен в самостоятельных сюжетных играх.

Стимульный материал: заранее предметно-развивающая среда дополняется атрибутами для подвижных народных игр, например: шапочки-маски «кот», несколько «мышек» (для игры «Кошки-мышки»), шапочка-маска «медведь» (для игры «У медведя во бору»), яркий платок (для игры «Платочек»), люлька с тряпичной куклой-младенцем, предметы народной деревянной и глиняной посуды — в уголок для сюжетно-ролевой игры «Семья».

в) Наблюдение в книжном уголке.

Цель — выявить интерес к книгам с текстами русских народных сказок, загадок, песенок, потешек и способы проявления интереса к ним у детей.

Стимульный материал: заранее предметно-развивающая среда дополняется книгами соответствующей тематики: «Сборник русских народных сказок о животных», «Сборник русских народных волшебных сказок», «Сборник малых форм русского фольклора», «Сборник народных загадок», «Сборник с русскими народными небылицами», «Книга о русских народных праздниках» и т.п.

Максимальное количество баллов за выполнение всех диагностических заданий — 16. Распределение детей по уровням ознакомления с русской культурой производится по следующей шкале:

- высокий уровень — 13—15 баллов;
- средний уровень — 8—12 баллов;
- низкий уровень — 7 баллов и меньше.

Модифицированная методика изучения представлений о живописи художников Югры у детей старшего дошкольного возраста (авторы Н.М. Зубарева, Р.М. Чумичева)

Задание 1. С детьми проводится индивидуальная диагностическая беседа по картине И. Левитана «Осень».

Цель — выяснить степень понимания детьми произведения пейзажной живописи, глубину эмоционального отклика; определить возможности выделения средств выразительности, использованных художником для создания необходимого настроения.

Методика выполнения.

Вопросы:

Что изображено на картине?

Какое время года нарисовал автор?

Что хотел показать художник, как ты думаешь?

Какое настроение возникает у тебя, когда ты смотришь на картину?

Почему картина вызывает у тебя именно это настроение, как ты думаешь?

К какому жанру живописи относится эта картина?

Беседа

Цель — выявить наличие интереса детей старшего дошкольного возраста к живописи; знаний о профессии художника, его деятельности.

Беседа состоит из четырех вопросов:

1. Знаешь ли ты, кто такие художники? Что они делают? От кого ты об этом узнал?

2. Видел ли ты когда-нибудь картины? Где? Что на них было изображено?

3. О чем ты больше любишь рассматривать картины? Почему?

4. Можешь ли ты назвать картину? Кто ее автор?

Задание 2. Дидактическая игра «Из чего состоит пейзаж».

Цель — выявить уровень представлений детей о жанре изобразительного искусства, его отличительных особенностях, выразительных средствах.

Из предложенного дидактического материала (28 картинок с элементами пейзажа (живой и неживой природы), натюрморта и портрета) ребенку предлагается отобрать только те картинки, на

которых изображены элементы, присущие тому или иному жанру пейзажа, обосновать свой выбор.

Задание 3. Дидактическая игра «Жанр живописи».

Цель — выявить знания о пейзаже, его признаках.

Из предложенных репродукций картин разных жанров ребенку предлагается найти пейзаж и обосновать свой выбор.

Репродукции: В.А. Игошев «Девушка из далекого поселка», «Поселок Саранпуль. Олени», Х.Х. Курмаев «Святые места», Г.С. Райшев «Две осины», «Осина», М.Е. Бронников «Первый снег», «Тайга Тюменская», Л.Н. Гайнанова «Прощание с летом».

Детям предлагается из предложенных репродукций разных жанров выбрать одну наиболее понравившуюся, описать ее и обосновать свой выбор.

Задание 4. Наблюдение.

Цель — выявить интерес детей к произведениям живописи. Установить наблюдение за детьми, регистрировать проявления внимания к репродукции картины А.Д. Гайнанов «Октябрь в Когалыме» из серии «Первый снег».

Беседа.

Цель — определить уровень понимания произведений живописи детьми старшего дошкольного возраста.

Стимульный материал: живописные произведения художников Югры.



Художник Видинеев В.Н.



«Первой зацветает верба»



«Морозный день. Иней»



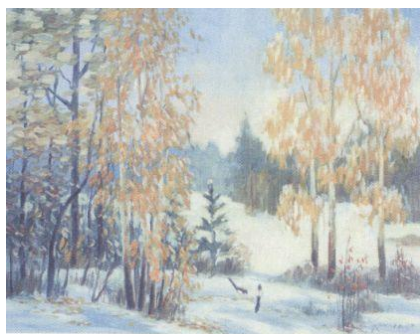
Художник В.В. Ливн



«Лето»



Художник Х. Курмаев



«Выпал снег»



«Грачи прилетели»



«Зимний вечер»



«Осенний дворик»

Вопросы:

1. Понравилось произведение или нет? Почему?
2. Как ты думаешь, о чем хотел рассказать художник в своей картине? Что ему кажется в этой картине интересным, красивым?
3. Эту картину художник назвал «Февральская лазурь». Как ты думаешь, почему?
4. А как бы ты назвал картину? Почему?
5. Какое настроение у этой картины? Как ты определил?

Приложение 10

Примерный автореферат магистерской диссертации

Министерство науки и образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижевартовский государственный университет»
Факультет педагогики и психологии
Кафедра педагогики и педагогического и социального образования

На правах рукописи

Миннихметова Ирина Ипполитовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД
У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
НА ПРЕДМЕТЕ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Направление 44.04.01 — Педагогическое образование
Магистерская программа «Экспертиза и мониторинг в начальном
общем образовании»

Степень (квалификация): магистр педагогики

Автореферат
диссертации на соискание степени магистра

Нижевартовск, 2015

Работа выполнена в ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор кафедры ПиПиСО
Гончарова Е.В.

Внешний рецензент: зам. директора УРМБОУ
«СШ 18» Кудрина Н.Ю.

Внутренний рецензент: к.п.н., доцент Истомина И.П.

Защита состоится 22 июня 201_ года на заседании Государственной аттестационной комиссии по защите магистерских диссертаций в ФГОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет» по адресу: г. Нижневартовск, ул. Ленина 56,

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Переход на новые стандарты начального образования актуализировал проблемы педагогического мониторинга. Реализованные учителями громоздкие диагностики, разработанные для педагогических исследований, не дают объективную оценку процесса. В результате полученные данные носят формальный характер. Вместе с тем разработка системы отслеживания метапредметных результатов в начальных классах требует решения целого ряда сложных научных и организационных вопросов, в числе которых создание инструментария диагностики, позволяющего отследить динамику учебных достижений учащихся. При этом все составляющие диагностики необходимо задать в системе объективных инструментальных показателей, допускающих однозначную интерпретацию, понятную всем субъектам образовательного процесса.

Один из важных объектов мониторинга — универсальные учебные действия (УУД) учащихся. Современная начальная школа испытывает потребность в разработке методик, направленных на формирование УУД и мониторинга как средства педагогического контроля успешности их формирования.

В составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить четыре блока: *личностный; регулятивный; познавательный; коммуникативный.*

В данном исследовании мы останавливаемся на блоке познавательных УУД. Значительная часть познавательных УУД формируется и совершенствуется при изучении курса «Окружающий мир». Реальное продвижение в развитии познавательных универсальных учебных действий младших школьников на уроках окружающего мира можно отследить посредством проведения мониторинга, с помощью которого возможно систематически, а также всесторонне количественно и качественно учитывать результат учебной деятельности в воспитательно-образовательном процессе.

Мониторинг познавательных УУД на сегодняшний день — это один из приоритетов современного начального образования, в том числе и в преподавании предмета «Окружающий мир». Проблема оценки качества образования рассматривается в научных трудах А.Г. Балакая, М.В. Левита, Н.Н. Мельникова, Н.И. Мешкова, А.Ю. Мурашова, Д.М. Полева и др. Также в

настоящее время проведен системно-генетический анализ педагогического мониторинга (А.С. Белкин, В.П. Беспалько, В.Г. Горб и др.).

В трудах указанных выше исследователей обосновываются цели и задачи мониторинга, приводятся принципы разработки методик мониторинга образовательной деятельности, мониторинга развития детей в условиях начального образования. Но все же не разработана сама методика системного мониторинга познавательных УУД на уроках окружающего мира, поэтому практика не может продемонстрировать достаточно эффективных приемов и способов.

Однако анализ этих источников показывает, что содержание учебного материала, традиционные методы и формы организации учебного процесса не способствуют в полной мере развитию познавательных УУД у младших школьников. Следовательно, наблюдается **противоречие**: с одной стороны, теоретически обоснованно понятие мониторинга в образовании, на основе этого создаются модели отслеживания результатов, определены виды и принципы, а с другой стороны — с появлением нового стандарта ФГОС меняются критерии с учетом реализации социального заказа на качественное образование, поэтому появляются новые неразработанные критерии и технологии формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира.

Таким образом, сказанное выше подтверждает актуальность теоретического обоснования педагогического мониторинга в начальной школе и свидетельствует о необходимости целенаправленной работы по изучению педагогического мониторинга познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира.

Цель исследования — теоретическое обоснование и опытная проверка модели педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.

Объект исследования: процесс формирования познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.

Предмет исследования: модель мониторинга сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.

Гипотеза исследования: педагогический мониторинг познавательных УУД на предмете «Окружающий мир» будет эффективен, если:

- определена сущность педагогического мониторинга познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира;
- разработан критериально-оценочный аппарат сформированности познавательных УУД;
- педагогическая технология формирования познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира отражает взаимосвязь подструктурных блоков — целевого, содержательного, процессуально-деятельностного, а ее реализация будет осуществляться на основании выделенных принципов с учетом требований ФГОС НОО.

Достижение цели и проверка выдвинутой гипотезы предполагают решение следующей совокупности задач:

1. Изучить и определить сущность педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы.
2. Разработать и экспериментально апробировать модель педагогического мониторинга познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира.
3. Выявить состояние работы и исходный уровень на основе критериально-уровневой характеристики познавательных УУД у учащихся 4 класса.

Методологическую основу исследования составили:

- положения современной дидактики и теории содержания общего образования (В.П. Беспалько, И.Б. Ворожцова, И.Я. Лернер и др.);
- идеи мониторингового исследования (А.А. Орлов, А.С. Белкин, М.Р. Битянова и др.);
- учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев и др.);
- успешности обучения (М.М. Лапкина, Н.Ц. Бадмаева, Н.В. Яковлева и др.);
- идеи планомерного, поэтапного формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин, Г.К. Селевко и др.);
- концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.);

– педагогическая технология Г.Ю. Ксензовой, В.М. Монахова, В.П. Беспалько;

– концепция системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

– теоретические: анализ педагогической, психологической, методической литературы по вопросам исследования;

– методы эмпирического исследования: диагностирование уровня сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы, анкетирование, системный анализ полученных результатов. Для обобщения и анализа полученных результатов использовались методы статистической обработки данных.

База исследования — муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 2». В исследовании принимали участие 20 учителей начальных классов, 20 родителей, 40 учащихся начальной школы.

Этапы исследования:

Первый этап (сентябрь — май 2013—2014 гг.) связан с выбором и теоретическим осмыслением темы исследования, объекта и предмета исследования. Были сформулированы его цель и задачи; дано методологическое обоснование, сформулирована рабочая гипотеза, изучалась и анализировалась научная и учебно-методическая литература. Были определены критерии, показатели и уровни сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира, подобраны задания и оценочный аппарат.

Второй этап (сентябрь — декабрь 2014 г.). Разработана и внедрена в практику модель педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира. Организована опытно-экспериментальная работа с целью выявления степени решения проблемы формирования познавательных УУД на уроках окружающего мира.

Третий этап (декабрь 2014 — март 2015 г.). Введена педагогическая технология формирования познавательных УУД на уроках окружающего мира. Даны методические рекомендации учителям по формированию у учащихся познавательных УУД на уроках окружающего мира.

Четвертый этап (апрель — май 2015 г.). Осуществлен анализ и обработка результатов уточняющего и итогового этапа

педагогического мониторинга, уточнены теоретические положения, оформлена работа в целом.

Теоретическая значимость исследования заключается в теоретическом обосновании модели педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира.

Практическая значимость исследования состоит в том, что критериально-уровневая характеристика, диагностический инструментарий, модель педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира, педагогическая технология формирования познавательных УУД могут быть использованы в педагогическом процессе МБОУ «Гимназия № 2».

На защиту выносятся следующие положения:

1. Педагогический мониторинг уровня сформированности познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира является комплексной технологией, объединяющей в себе ряд последовательных действий, ориентированных на анализ проблематики, оформление предмета мониторинга, разработку параметров исследования, реализацию организационной модели, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию полученных результатов.

2. Компоненты исследуемого процесса — общеучебные универсальные действия, знаково-символические действия, универсальные логические действия, постановка и решение проблем. Критериально-уровневая характеристика сформированности познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира описана с учетом присутствия отдельных показателей, устойчивости и достаточности их проявления, а также в соответствии с обобщенными характеристиками уровней: высокий, средний, низкий.

3. Педагогическая технология формирования познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира отражает взаимосвязь подструктурных блоков — целевого, процессуально-деятельностного, целевого и результативно-диагностического, а ее реализация осуществляется на основании выделенных принципов.

Достоверность результатов исследования и сделанных выводов обеспечиваются разработанностью исходных методологических позиций, соответствием методов статистической данных и личным участием автора в исследовательской работе.

Апробация и внедрение результатов осуществлялось параллельно с его ходом на всех этапах. Теоретические и прикладные аспекты работы были представлены на конференциях разного уровня: Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО — Югры и НВГУ» (г. Нижневартовск, 26 марта 2014 г.); XVI студенческой региональной научной конференции (г. Нижневартовск, 3 апреля 2014 г.); VI, VII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» (2014, 2015 гг.); XVII студенческой региональной научной конференции (г. Нижневартовск, 2 апреля 2015 г.).

Структура диссертации и ее объем. Диссертация включает в себя введение, две главы, список литературы, заключение и приложение.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы исследования, определяется цель, объект и предмет, формируется гипотеза и задачи исследования; раскрывается его теоретическая основа; освещаются этапы и методы исследования; приводятся сведения об апробации результатов исследования; определяются теоретическая и практическая значимость; формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретическое обоснование педагогического мониторинга сформированности познавательных УУД у учащихся начальной школы на уроках окружающего мира рассмотрено состояние проблемы в теории и практике; уточнена сущность основополагающих понятий.

Научные исследования последнего десятилетия способствовали выделению в мониторинге его характерных признаков: длительности и непрерывности изучения того или иного педагогического явления; систематичности и системности его отслеживания исходя из целей образовательной деятельности; способности выявлять динамику изменений.

Сущность педагогического мониторинга определена в трудах отечественных исследователей А.С. Белкин, В.П. Беспалько, В.К. Соловьевой, Е.В. Безруковой, А.А. Ивановой, Т.В. Малышевой, С.Е. Шамрай, Т.В. Васильцовой, Н.Н. Гладышевой и др.

В настоящее время проведен системный анализ педагогического мониторинга (А.С. Белкин, В.П. Беспалько, Г.А. Карпова, А.А. Орлов, С.А. Равичев); раскрыты технологии мониторинга

знаний (В.С. Аванесов); мониторинга качества образования в школе (С.Е. Шишов, В.А. Кальней); мониторинга познавательной готовности детей к школе (Н.В. Абрамовских) и др.

Анализ литературы показал, что в психолого-педагогических исследованиях накоплен большой опыт по вопросам педагогического мониторинга. Известными педагогами прошлого и современными авторами было выдвинуто немало интересных идей в его проведении.

Вместе с тем, разработка системы отслеживания метапредметных результатов в начальных классах требует решения целого ряда сложных научных и организационных вопросов, в числе которых создание инструментария диагностики, позволяющего отследить динамику учебных достижений учащихся. При этом все составляющие диагностики необходимо задать в системе объективных инструментальных показателей, допускающих однозначную интерпретацию, понятную всем субъектам образовательного процесса.

При таком подходе трудно не только объективно оценить состояние воспитательно-образовательной работы, но и, самое главное, определить дальнейшие тенденции ее развития, внести необходимые коррективы. Поэтому мы обратились к педагогическому мониторингу, применение которого, на наш взгляд, позволит устранить выявленные недостатки.

Выделение педагогического мониторинга в специальный объект изучения обусловлено не только его значимостью как аспекта исследовательской деятельности педагога, но и его определяющей ролью в научной организации управления педагогическим процессом в начальной школе.

Мы в своей работе руководствуемся определением понятия педагогического мониторинга, данным в исследовании М.Р. Битяновой, которая отмечает, что мониторинг является комплексной технологией, объединяющей в себе ряд последовательных действий, ориентированных на анализ проблематики, оформление предмета мониторинга, работу с экспертами, разработку параметров исследования, составление программы, реализацию организационной модели, обработку полученных данных, анализ и интерпретацию полученных результатов. Крайне важно, чтобы данные мониторинга стали обсуждаемой и проектной информацией, а сам мониторинг заканчивался реализацией мероприятий,

нацеленных на внедрение результатов исследования в практику образования.

Аналитические данные мониторинга ориентированы на дальнейшее проектирование и принятие необходимых решений в целях снижения рисков предполагаемых изменений.

В работах педагогов и психологов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бумеранская, И.А. Володарская, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин и др.) накоплен определенный материал по исследованию особенностей формирования универсальных учебных действий младших школьников. Однако не разработана сама методика системного мониторинга познавательных УУД на уроках окружающего мира, поэтому практика не может продемонстрировать достаточно эффективных приемов и способов. В нашей работе в качестве рабочего определения было принято следующее: познавательные универсальные учебные действия — это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Во **второй главе** «Опытно-экспериментальное исследование сформированности познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира» разработана модель педагогического мониторинга познавательных УУД, которая включает следующие этапы (рис. 1):

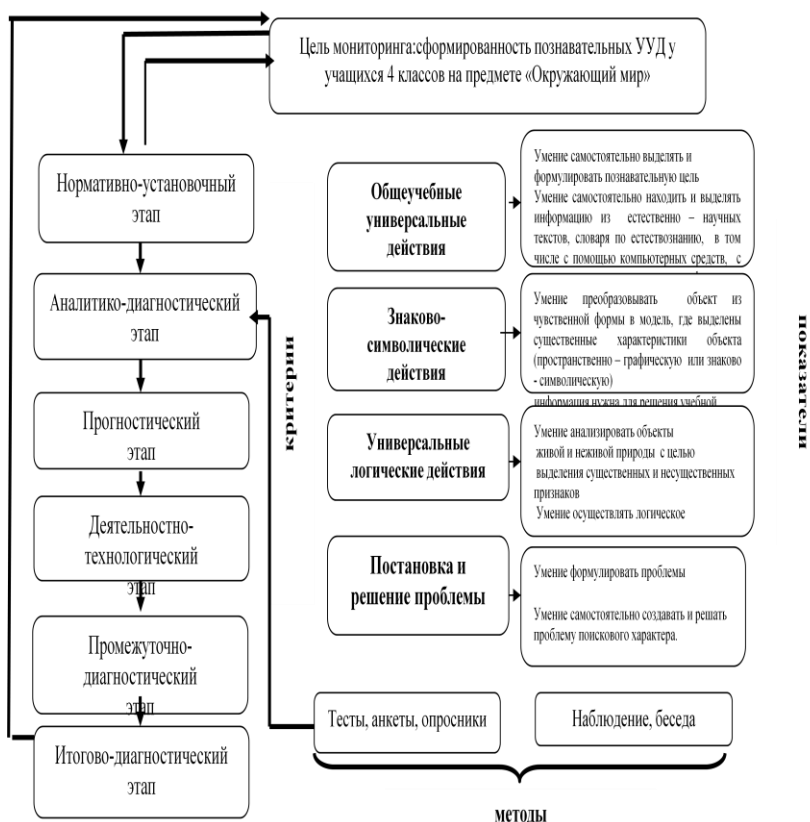


Рис. 1. Модель педагогического мониторинга познавательных УУД у учащихся начальных классов

На первом этапе мониторинга мы определяем критерии и уровни сформированности познавательных УУД. За основу, принятую в практике, возьмем степень развития познавательных УУД. Критерии сформированности познавательных УУД младших школьников на уроках окружающего мира проявляются на низком, среднем и высоком уровнях. Критерии представлены в таблице 1.

**Критерии и показатели уровней сформированности
познавательных УУД**

Критерии	Показатели
1. Общеучебные универсальные действия	1.1. Умение самостоятельно выделять и формулировать познавательную цель.
	1.2. Умение самостоятельно находить и выделять информацию из естественнонаучных текстов, словаря по естествознанию, в том числе с помощью компьютерных средств, с целью поиска и извлечения информации, ответов на вопросы, объяснений.
	1.3. Умение ориентироваться в своей системе знаний по естествознанию: самостоятельно предполагать, какая информация нужна для решения учебной задачи в один шаг.
	1.4. Умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание о процессах и явлениях живой и неживой природы в устной и письменной форме.
	1.5. Умение выбирать наиболее эффективные способы решения задач в зависимости от конкретных условий.
	1.6. Умение проводить рефлексию способов и условий действия, проводить контроль и оценку процесса и результатов деятельности на уроках окружающего мира.
	1.7. Умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты естественнонаучного, публицистического стилей.
	1.8. Умение самостоятельно ставить и формулировать проблемы, создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.
2. Знаково-символические действия	2.1. Умение преобразовывать объект из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую).
	2.2. Умение преобразовывать модель с целью выявления общих законов объектов и явлений живой и неживой природы.
3. Универсальные логические действия	3.1. Умение анализировать объекты живой и неживой природы с целью выделения существенных и несущественных признаков.
	3.2. Умение осуществлять логическое действие «синтез».
	3.3. Умение осуществлять логическое действие «сравнение» по заданным или самостоятельно выбранным критериям.

4. Постановка и решение проблемы	3.4.	Умение подведения под понятие, выведения следствий.
	3.5.	Умение устанавливать причинно-следственные связи явлений живой и неживой природы.
	3.6.	Умение строить логическую цепь рассуждений.
	3.7.	Умение осуществлять доказательство.
	3.8.	Умение выдвигать гипотезы и обосновывать их.
	4.1.	Умение формулировать проблемы.
	4.2.	Умение самостоятельно создавать и решать проблему поискового характера.

Методика изучения уровня сформированности познавательных УУД составлена на основании работы О.Б. Логиновой и С.Г. Яковлевой и наглядно представлена в таблице 2.

Таблица 2

Методика изучения уровня сформированности познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира

Критерии	Показатели	Методика
Общеучебные универсальные действия	Умения: самостоятельно находить и выделять информацию; свободно ориентироваться и воспринимать тексты осознанно и произвольно строить речевое высказывание; выбирать наиболее эффективные способы решения задач; проводить рефлексию; самостоятельно ставить и формулировать проблемы.	Методика О.Б. Логиновой и С.Г. Яковлевой «Мои достижения» Письменный опрос, задания модифицированные
Знаково-символические действия	Умения: преобразовывать объект из чувственной формы в модель, преобразовывать модель в словесную форму.	
Универсальные логические действия	Умения: анализировать объекты живой и неживой природы; осуществлять «синтез»; осуществлять «сравнение»; осуществлять доказательства; строить логическую цепь рассуждений, делать выводы, классифицировать, обобщать.	
Постановка и решение проблемы	Умения: формулировать проблемы; самостоятельно создавать и решать проблему поискового характера.	

Для удобства выделения уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий каждый ответ оценивается в баллах. Итоговое количество баллов позволяет определить уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий. Интерпретация результатов отражена в таблице 3.

Таблица 3

Интерпретация результатов уровней сформированности познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира

Критерии	Кол-во баллов	Качественная оценка	Уровни сформированности
1. Общеучебные универсальные действия	0—8	У учащегося не сформированы общеучебные универсальные действия.	Низкий уровень (Н)
	9—11	У учащегося сформированы общеучебные универсальные действия, при этом отсутствует незначительная часть умений.	Средний уровень (С)
	12—13	Учащийся умеет самостоятельно находить информацию в научном тексте, строить речевые рассуждения, но при этом отсутствует одно умение.	Высокий уровень (В)
2. Знаково-символические действия	0	Учащийся затрудняется преобразовывать объект из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую)	Низкий уровень (Н)
	1	Учащийся умеет с помощью условных обозначений преобразовывать объект из чувственной формы в модель.	Средний уровень (С)
	2	Учащийся умеет с помощью условных обозначений преобразовывать объект из чувственной формы в модель. Умеет преобразовывать модель с целью выявления общих законов.	Высокий уровень (В)
3. Универсальные логические действия	0—4	Учащийся затрудняется осуществлять логические действия, доказательство, анализ объектов, классифицировать, выделять существенные и несущественные признаки.	Низкий уровень (Н)
	5—6	У учащегося сформированы универсальные логические действия, но одно или три умения не сформированы.	Средний уровень (С)

4. Постановка и решение проблемы	7	Учащийся умеет осуществлять логические действия, доказательство, сравнение, анализ объектов, синтез.	Высокий уровень (В)
	0—2	У учащегося отсутствуют умения формулировать проблему, он затрудняется находить способы ее решения.	Низкий уровень (Н)
	3	Учащийся умеет обозначать проблему, формулировать ее, но затрудняется находить способы решения вопроса.	Средний уровень (С)
	4	Умеет самостоятельно обозначать проблему, находить способы и решения.	Высокий уровень (В)

Общий уровень сформированности познавательных УУД у учащихся 4-х классов находится с помощью суммы условных баллов.

Высокий — 21—27 баллов;

Средний — 16—20 баллов;

Низкий — 15 баллов.

Исходные уровни сформированности познавательных УУД определены на основании анализа работы Г.В. Репкиной и Е.В. Заика (табл. 4).

Таблица 4

Характеристика уровня сформированности познавательных УУД у учащихся 4 классов на уроках окружающего мира

Критерии	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Общеучебные универсальные действия	Учащийся самостоятельно умеет выделять и формулировать познавательную цель, создает алгоритмы деятельности при решении проблем, находит и выделяет информацию из разных источников, свободно ориентируется в своей системе знаний, осознанно и произвольно строит речевое высказывание в письменной и устной форме, проводит рефлексию способов и результатов деятельности.	Учащийся самостоятельно умеет выделять и формулировать познавательную цель, создает алгоритмы деятельности при решении проблем, находит и выделяет информацию из разных источников, свободно ориентируется в своей системе знаний, при этом требуется помощь.	Отсутствуют общеучебные действия либо учащийся не может выполнять общеучебные действия как таковые, может выполнять лишь отдельные умения.

Знаково-символические действия	Учащийся самостоятельно умеет использовать знаки и символы как условные заместители реальных объектов и предметов, преобразовывать графические модели словесную форму.	Учащийся осознано приступает к выполнению знаково-символических действий, однако без внешней помощи организовать свои действия или же довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Отсутствуют знаково-символические действия, или учащийся не может выполнять действия кодирования, может выполнять
Универсальные логические действия	Учащийся самостоятельно умеет осуществлять логические действия, доказательство, сравнение, анализ объектов, синтез, классификацию. Умеет самостоятельно строить гипотезу и обобщать, обобщать.	Учащийся осознано приступает к выполнению универсальных логических действий, однако без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Отсутствуют универсальные логические действия, или учащийся не может выполнить отдельные операции без внутреннего связи с другим.
Постановка и решение проблемы	Учащийся самостоятельно умеет формулировать и создавать проблему, решать ее.	Учащийся осознано приступает к формулированию проблемы, ищет пути ее решения, но без внешней помощи организовать свои действия и довести их до конца не может; в сотрудничестве с учителем работает относительно успешно.	Учащийся затрудняется в формулировке проблемы, в поиске ее решения, или же может выполнить только отдельные операции действий.

Таким образом, нормативно-установочный этап позволил осуществить структурирование основных критериев и показателей формирования познавательных УУД у учащихся начальной школы, подобрать диагностические методики, позволяющие

определить уровень сформированности познавательных УУД у учащихся 4-х классов начальной школы.

На втором этапе педагогического мониторинга уровня сформированности познавательных УУД анализируем полученные результаты. Они представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности познавательных УУД на уроках окружающего мира у учащихся 4-х классов

Уровни	Универсальные общеучебные действия		Знаково-символические действия		Универсальные логические действия		Постановка и решение проблемы	
	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК	ЭК	КК
высокий	5%	15%	15%	15%	15%	20%	15%	20%
средний	35%	30%	25%	30%	45%	40%	40%	35%
низкий	60%	45%	60%	55%	40%	40%	45%	40%

Полученные результаты аналитико-диагностический этапа суммируются, и вычисляется общий уровень по каждому классу. В таблице показано, что познавательные УУД у учащихся 4-х классов находятся на невысоком уровне (табл. 6).

Таблица 6

Уровни сформированности познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира

Класс	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
КК	4	20	7	35	9	45
ЭК	3	15	6	30	11	55

Анализ письменного опроса учащихся позволил выявить для большинства учеников трудности в этих работах: осознанно строить речевые высказывания; преобразовывать в модель; преобразовывать модель в словесную форму; анализировать объекты; устанавливать причинно-следственные связи; сравнивать; обобщать, приводить доказательства. С помощью математической обработки выяснили, что большое количество детей с низким уровнем сформированности познавательных УУД неслучайно, и можно говорить о неэффективности формирования познавательных УУД у учащихся на уроках окружающего мира.

При этом мы обратили внимание на факт, что самые низкие результаты получены по знаково-символическим, универсальным логическим действиям.

Для выявления проблем, возникших в ходе аналитического этапа, выясняем причины. Проводим анкетирование учителей с целью выявления представления учителей о формировании познавательных УУД у учащихся начальных классов на уроках «Окружающий мир» и посещаем уроки.

Анализируя результаты, полученные в целом по работе с педагогами, мы приходим к выводу, что учителя начальных классов эпизодически используют в своей работе задания и упражнения для формирования познавательных УУД. Однако преподаватели еще недостаточно освоили практическую работу над формированием познавательных универсальных учебных действий. Большинство преподавателей демонстрируют методы и приемы традиционной педагогики.

Исследование информированности родителей о формировании познавательных УУД у учащихся начальной школы на основе полученных результатов анкет позволил нам сформулировать следующую проблему. Опрошено 20 родителей. Проявляют интерес к формированию у детей на уроках окружающего мира познавательных УУД только 35% участников анкетирования, остальные 65% родителей испытывают потребность в консультациях и рекомендациях по формированию познавательных УУД.

Итак, мы приходим к пониманию того, что необходимо спроектировать следующий этап нашей работы.

Целью данного этапа является прогнозирование дальнейших тенденций и возможностей развития обследуемого объекта. Прогнозируемые результаты сформированности познавательных УУД могут быть положительными в случае внедрения педагогической технологии формирования УУД.

Нами была составлена педагогическая технология, которая строилась с учетом ФГОС (табл. 7).

Технология формирования познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира

Блоки технологий	Краткая характеристика технологии
Целевой блок	Цель — формирование познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира. Задачи: 1) формирование целостной картины мира и осознание места в нем человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребенком личного опыта общения с людьми и природой; духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях российского общества; 2) развитие общеучебных универсальных действий; преобразование слова в модель или модели в слова; развитие умения обобщать, классифицировать, сравнивать, подводить под понятие, проводить логическое действие «синтез», ставить проблемы и решать их; 3) воспитывать эмоциональное положительное отношение и устойчивый интерес к урокам окружающего мира.
Содержательный блок	I модуль (раздел) программы — «Как работает организм человека»; II модуль программы — «Рукотворная природа»; III модуль — «Человек и его внутренний мир»; IV модуль — «Человек в мире людей»; V модуль — «Человек и прошлое человечества»; VI модуль — «Человек и многоликое человечество»; VII модуль — «Человек и единое человечество».
Процессуально-деятельностный блок	<i>Участники образовательного процесса:</i> обучающиеся 4-го класса, учителя, родители. <i>Последовательность этапов:</i> 1 этап — формирование общеучебных универсальных действий; 2 этап — преобразование в знаково-символические действия; 3 этап — построение универсальных логических действий; 4 этап — решение проблемы.
Диагностико-результативный блок	Результат: сформированность познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира.

Таким образом, представленная нами технология позволяет формировать познавательные УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира. На основе представленной технологии составлены рекомендации учителям по формированию познавательных УУД на уроках окружающего мира.

Следующий этап педагогического мониторинга сформированности познавательных УУД у учащихся — промежуточно-диагностический (уточняющий). Основная задача данного этапа — проанализировать результаты проведенной работы по формированию познавательных УУД у 20 учащихся (ЭК) класса на уроках окружающего мира, уточнить уровень реальных продвижений достижений учащихся, корректировать работу при необходимости. При проведении уточняющего этапа мы использовали наблюдение, тестирование учащихся, выстраивали рейтинг.

Анализ промежуточных результатов уровня сформированности познавательных УУД позволил нам выстроить рейтинг успешности выполнения заданий в группах (табл. 8).

Таблица 8

Рейтинг успешности в группе заданий

Критерии	№	Проверяемые умения в заданиях	+	—/—	—
Общеучебные универсальные действия	3	Умение самостоятельно находить и выделять информацию из естественнонаучных текстов с целью поиска и извлечения информации, ответов на вопросы, объяснения	17	0	3
	2	Умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты	16	0	4
	4	Умение ориентироваться в своей системе знаний	6	10	4
	5	Умение выбирать наиболее эффективные способы решения задач	9	0	11
	1	Умение проводить рефлексию	19	0	1
Знаково-символические действия	1	Умение преобразовывать объект из чувственной формы в модель	8	9	3
	2	Умение преобразовывать модель в словесную форму	14	0	6
Универсальные логические действия	1	Умение осуществлять логическое действие «подведение под понятие»	15	4	1
	3	Умение устанавливать причинно-следственные связи	17	0	3

	5	Умение осуществлять синтез	15	0	5
	6	Умение строить логическую цепь рассуждений и осуществлять доказательства	13	2	5
	2	Умение сравнивать	18	0	2
	4	Умение проводить классификацию	14	5	1
Постановка и решение проблем	2	Постановка проблемы	14	3	3
	1	Решение проблемы	17	0	3

Из данного рейтинга успешности мы выделили затруднения в заданиях: умение самостоятельно ставить и формулировать проблемы; умение преобразовывать модель в словесную форму; умение осуществлять доказательства; постановка проблемы.

Результаты уточняющего этапа мониторинга представлены в таблице 9.

Таблица 9

Уровни сформированности познавательных УУД на уроках окружающего мира у учащихся 4 ЭК класса (аналитико-диагностический АД), (промежуточно-диагностический этап ПД)

Уровни	Универсальные общеучебные действия		Знаково-символические действия		Универсальные логические действия		Постановка и решение проблемы	
	АД	ПД	АД	ПД	АД	ПД	АД	ПД
Высокий	5%	55%	15%	65%	5%	55%	15%	65%
Средний	35%	30%	25%	20%	35%	30%	25%	20%
Низкий	60%	15%	60%	15%	60%	15%	60%	15%

Результаты промежуточной диагностики и результаты исходной в сравнении свидетельствуют о возрастании в экспериментальном классе уровня сформированности познавательных УУД у учащихся. Технология формирования познавательных УУД, представленная нами на деятельностно-технологическом этапе, результативна.

После анализа промежуточной информации на данном этапе мы совершенствовали процессуально-технологическое обеспечение данного процесса посредством приемов и методов, внесли коррективы с учетом изменившихся условий.

Целью последнего, завершающего в цикле педагогического мониторинга, итогово-диагностического этапа является проверка результативности внедрения модели педагогического мониторинга.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методы исследования: тестирование учащихся, методы математико-статистического анализа. Основанием для интерпретации результатов выступали критерии и показатели познавательных УУД, выделенные нами на основе теоретико-методологического исследования.

Произошла динамика уровней сформированности познавательных УУД у учащихся 4 ЭК и 4 КК классов (табл. 10).

Таблица 10

Динамика уровней познавательных УУД у учащихся 4-х классов

Уровни	Экспериментальный класс				Контрольный класс			
	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент		Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	3	15	13	65	5	25	4	20
Средний	6	30	5	25	7	35	9	45
Низкий	11	55	2	10	8	40	7	35

Для определения достоверности различий в результатах ЭК и КК использовалась статистическая обработка данных по критерию Пирсона χ^2 .

Критерий χ^2 позволил определить нулевую гипотезу или альтернативную гипотезу о неслучайном характере выявления различий.

Были получены следующие результаты: $\chi^2_{\text{наблюдаемый}}$ равен 8,7; $\chi^2_{\text{критический}}$ при 6% уровне значимости и числе степеней свободы, равном 2, равен 6 (кол-во групп $\times$ кол-во столбцов). Следовательно, в нашем случае $\chi^2_{\text{наблюдаемый}}$ (8,7) больше, чем $\chi^2_{\text{критический}}$ (6,0). Подробные статистические обработки представлены ниже.

Таблица 11

Уровни сформированности познавательных УУД

Класс	Кол-во	Уровни сформированности познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках окружающего мира		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭК	20	13	5	2
КК	20	4	9	7
?	?	17	14	9

Вычисления «X» наблюдаемого

$$X^2_{\text{набл.}} = 1 \times [(20 \times 4 - 20 \times 13)^2 / 17 + (20 \times 9 - 20 \times 5)^2 / 14 + (20 \times 7 - 20 \times 2)^2 / 9] / 20 \times 20 = 8,7$$

Определяется степень свободы «v».

$$V = 3 - 1 = 2$$

Нахождение «X²» критического.

$$X^2_{\text{крит.}} = 6,0$$

$$X^2_{\text{набл.}} 8,7 > X^2_{\text{крит.}} 6,0$$

Это значит, что различия между реальными результатами, полученными в экспериментальном и контрольном классах, достоверны. Большее количество детей с высоким уровнем сформированности познавательных УУД не является случайностью и можно говорить о преимуществах экспериментальной работы.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

1. Миннихметова И.И. Актуальность проблемы формирования познавательных учебных действий у младших школьников // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 2014 (электронная конференция). URL: <http://www.scienceforum.ru/2014/503/2345>

2. Миннихметова И.И. Актуальность проблемы педагогического мониторинга сформированности познавательных универсальных действий младших школьников // Всероссийская научно-практическая конференция «Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО — Югры и НВГУ» (г. Нижневартовск, 26 марта 2014 г.). Нижневартовск, 2014.

3. Миннихметова И.И. Состояние проблемы формирования познавательных УУД у учащихся 4-х классов начальной школы на предмете «Окружающий мир» // VII Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 2015 (электронная конференция). URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1160/12215>

4. Миннихметова И.И. Технология формирования познавательных УУД у учащихся 4-х классов на уроках «Окружающий мир» // Сборник материалов Всероссийской молодежной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития гуманитарных наук и образования в XXI веке». Стерлитамак: СФ БашГУ, 2015.

5. Миннихметова И.И. Технология формирования познавательных УУД у младших школьников на предмете «Окружающий мир» // XVII студенческая региональная научная конференция (г. Нижневартовск, 2 апреля 2015 г.): Тезисы докладов. Нижневартовск, 2015.

Приложение 11

Определение достоверности различий результатов в ЭГ и КГ по t-критерию Стьюдента в диссертации магистра

Допустим, для оценки какого-либо качества были выделены критерии А, В, С. Каждый критерий конкретизируется в определенных показателях: А (а₁, а₂, а₃), В (в₁, в₂), С (с₁, с₂, с₃). Результаты оценивания показателей заносятся в сводную оценочную таблицу:

Таблица 1

Сводные данные оценки сформированности показателей.....в ЭГ

	Имя ребенка	Показатели								Общий балл
		а ₁	а ₂	а ₃	в ₁	в ₂	с ₁	с ₂	с ₃	
1	Антон	3	2	2	1	0	3	2	2	15
2										
3										

Статистической обработке подвергаются результаты контрольного эксперимента в ЭГ и КГ. В статистике используются данные из столбца «Общий балл». Операции вычисления и примеры их осуществления покажем в таблице 2.

Таблица 2

Алгоритм вычисления t-критерия

Операции	Пример вычисления
1. Составляется общая для ЭГ и КГ итоговая таблица, в которой указываются числа общего балла по каждому ребенку.	ЭГ (N _э =8) 35 40 28 32 30 25 43 44 КГ (N _к =8) 23 20 43 35 15 26 24 28 N — число детей в группе
2. Определяется средний балл (X) для каждой группы по формуле: $\bar{x} = \frac{n_1 + n_2 + n_3 + \dots}{N}$ n ₁ , n ₂ и т.д. — количество баллов каждого ребенка	$\bar{x}_э = \frac{35 + 40 + 28 + 32 + 30 + 25 + \dots}{8} = 35$ $\bar{x}_к = \frac{23 + 20 + 43 + \dots}{8} = 27$
3. Вычисляется статистическое отклонение по формуле:	Находим в итоговой таблице в ЭГ максимальный балл (44) и минимальный (25). В КГ, соответственно, 43 и 15. В нашем примере число детей в ЭГ равно

$\delta = \frac{x_{\max} - x_{\min}}{K}$ $x_{\max}$ — максимальный показатель; $x_{\min}$ — минимальный показатель; K — статистический коэффициент (определяется по стандартной таблице 1 (см. в разрыве таблицы). Значение K соответствует количеству детей в группе	8, поэтому на пересечении чисел 0 и 8 находим значение K. Оно равно 2,85 (см. в таблице «Значение коэффициента K»). Такой же коэффициент и в КГ, т.к. в ней число детей такое же. Высчитываем по указанной формуле статистическое отклонение: в ЭГ оно = $(44 - 25) : 2,85 = 6,6$ в КГ оно = $(43 - 15) : 2,85 = 9,8$
--	---

Стандартная таблица 1

Значение коэффициента K

№	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	—	—	1,13	1,69	2,06	2,33	2,53	2,70	2,85	2,97
10	3,08	3,17	3,26	3,34	3,41	3,47	3,53	3,59	3,64	3,69
20	3,74	3,78	3,82	3,86	3,90	3,93	3,96	4,00	4,03	4,06
30	4,09	4,11	4,14	4,16	4,19	4,21	4,24	4,26	4,28	4,30

4. Затем вычисляется стандартная ошибка ($\bar{m}$) по формуле: $\bar{m} = \frac{\delta}{\sqrt{N-1}}, \text{ если } n < 30$	$m_g = \frac{6,6}{\sqrt{8-1}} = \frac{6,6}{2,6} \approx 2,5$ $m_k = \frac{9,8}{\sqrt{8-1}} = \frac{9,8}{2,6} \approx 3,8$
5. Вычисляется t-критерий наблюдаемый (средняя ошибка разности в результатах ЭГ и КГ) по формуле: $t_{\text{наб.}} = \frac{\bar{x}_g - \bar{x}_k}{\sqrt{m_g^2 + m_k^2}}$	$t_{\text{наб.}} = \frac{35 - 27}{\sqrt{2,5^2 + 3,8^2}} = \frac{8}{4,5} \approx 1,7$
6. По стандартной таблице 2 определяется граничное значение t-критерия ($t_{\text{гр.}}$). Для этого нужно вычислить следующим образом: $f = N_g + N_k - 2$	В нашем примере $f = 8 + 8 - 2 = 14.$ $t_{\text{гр.}} = 2,15$ (см. стандартную табл. 2).

В педагогических исследованиях различия достоверны при 5%-ном уровне значимости (0,05), поэтому на пересечении значения f и 0,05 находим значение $t_{гр}$.	
7. Сравниваем $t_{наб.}$ и $t_{гр.}$. Если наблюдаемый критерий больше критерия (1,7) меньше критерия (2,15), следовательно, полученные различия достоверны. Если же наблюдаемый критерий меньше критерия, то различия не могут считаться достоверными	В нашем примере t -критерий наблюдаемый (1,7) меньше критерия (2,15), следовательно, полученные различия достоверны. Если же наблюдаемый критерий меньше критерия, то различия не могут считаться достоверными

Стандартная таблица 2

Граничные значения t -критерия Стьюдента для 5%-го уровня значимости в зависимости от числа степеней свободы

f	$t_{0,05}$	f	$t_{0,05}$	f	$t_{0,05}$
1	12,71	16	2,12	40	2,02
2	4,30	17	2,11	50	2,01
3	3,18	18	2,10	60	2,00
4	2,78	19	2,09	80	1,99
5	2,57	20	2,09	100	1,98
6	2,45	21	2,08		
7	2,37	22	2,07		
8	2,31	23	2,07		
9	2,26	24	2,06		
10	2,23	25	2,06		
11	2,20	26	2,06		
12	2,18	27	2,05		
13	2,16	28	2,05		
14	2,15	29	2,04		
15	2,13	30	2,04		

Определение достоверности различий результатов в ЭГ и КГ по хи-квадрату (χ^2) (случай многопольной таблицы)

Последовательность действий по определению достоверности полученных различий в результатах ЭГ и КГ представлена в таблице 3.

Алгоритм вычисления χ^2

Операции	Примеры операций																																								
1) составление таблицы: Дети с I уровнем Дети со II уровнем Дети с III уровнем <table><tr><td>ЭГ</td><td>Э₁</td><td>Э₂</td><td>Э₃</td><td>n_э</td></tr><tr><td>КГ</td><td>К₁</td><td>К₂</td><td>К₃</td><td>n_к</td></tr><tr><td></td><td>Э₁+</td><td>Э₂+</td><td>Э₃+</td><td>N=</td></tr><tr><td></td><td>К₁</td><td>К₂</td><td>К₃</td><td>n_э+</td></tr><tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td>n_к</td></tr></table>	ЭГ	Э ₁	Э ₂	Э ₃	n _э	КГ	К ₁	К ₂	К ₃	n _к		Э ₁ +	Э ₂ +	Э ₃ +	N=		К ₁	К ₂	К ₃	n _э +					n _к	<table><tr><td>ЭГ</td><td>Э₁=6</td><td>Э₂=10</td><td>Э₃=4</td><td>n_э=20</td></tr><tr><td>КГ</td><td>К₁=0</td><td>К₂=11</td><td>К₃=9</td><td>n_к=20</td></tr><tr><td></td><td>Э₁+К₁ =6</td><td>Э₂+К₂ =21</td><td>Э₃+ К₃= 13</td><td>N=40</td></tr></table>	ЭГ	Э ₁ =6	Э ₂ =10	Э ₃ =4	n _э =20	КГ	К ₁ =0	К ₂ =11	К ₃ =9	n _к =20		Э ₁ +К ₁ =6	Э ₂ +К ₂ =21	Э ₃ + К ₃ = 13	N=40
ЭГ	Э ₁	Э ₂	Э ₃	n _э																																					
КГ	К ₁	К ₂	К ₃	n _к																																					
	Э ₁ +	Э ₂ +	Э ₃ +	N=																																					
	К ₁	К ₂	К ₃	n _э +																																					
				n _к																																					
ЭГ	Э ₁ =6	Э ₂ =10	Э ₃ =4	n _э =20																																					
КГ	К ₁ =0	К ₂ =11	К ₃ =9	n _к =20																																					
	Э ₁ +К ₁ =6	Э ₂ +К ₂ =21	Э ₃ + К ₃ = 13	N=40																																					
2) по формуле высчитывается $\chi^2_{\text{набл.}} = \frac{1}{n_{\text{э}} \cdot n_{\text{к}}} \cdot \left[\frac{(n_{\text{э}} \cdot K_1 - n_{\text{к}} \cdot \text{Э}_1)^2}{\text{Э}_1 + K_1} + \frac{(n_{\text{э}} \cdot K_2 - n_{\text{к}} \cdot \text{Э}_2)^2}{\text{Э}_2 + K_2} + \frac{(n_{\text{э}} \cdot K_3 - n_{\text{к}} \cdot \text{Э}_3)^2}{\text{Э}_3 + K_3} \right]$	$\chi^2 = \frac{1}{400} \cdot \left[\frac{(20 \cdot 0 - 20 \cdot 6)^2}{6} + \frac{(20 \cdot 11 - 20 \cdot 10)^2}{21} + \frac{(20 \cdot 9 - 20 \cdot 4)^2}{13} \right] = 7,31$																																								
3) Затем, чтобы определить χ^2 критический, определяется число степеней свободы (V) V = C — 1, где C — количество категорий (у нас число уровней)	В нашем примере C = 3 (три уровня). V = 3 — 1 = 2																																								
4) Критическое значение статистик определяется по стандартным таблицам. Существуют таблицы до 100 степеней свободы, но в педагогических исследованиях степеней свободы бывает от 2 до 5, поэтому таблица приводится в сокращенном виде:	В нашем примере V=2, следовательно, $\chi^2_{\text{крит.}} = 6,0$																																								

Стандартная таблица 3 Критическое значение χ^2		
V	Значение $\chi^2_{\text{крит.}}$	
1	3,8	
2	6,0	
3	7,8	
4	9,5	
5	11,1	
5) Далее сравниваются $\chi^2_{\text{набл.}}$ и $\chi^2_{\text{крит.}}$. Если $\chi^2_{\text{набл.}}$ больше $\chi^2_{\text{крит.}}$, то различия в результатах достоверны. Если же $\chi^2_{\text{набл.}}$ меньше $\chi^2_{\text{крит.}}$, различия недостоверны.		В нашем примере $\chi^2_{\text{набл.}}$ больше, чем $\chi^2_{\text{крит.}}$ (7,31 и 6,0), следовательно, различия между результатами ЭГ и КГ достоверны. Большее количество детей с высоким уровнем развития формируемого качества в ЭГ не является случайностью, и, стало быть, можно говорить о преимуществах экспериментальной технологии (программы и т.п.).

Учебное издание

**Гончарова Елена Владимировна
Телегина Ия Степановна**

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебное пособие

**Редактор *Т.А. Фридман*
Технический редактор *Т.А. Фридман***

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 05.05.2016
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. листов 13,75
Тираж 300 экз. Заказ 1745

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартковского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izd@nvsu.*