

Документ подписан простой электронной подписью
Информация о владельце:
ФИО: Алексеева Инна Сергеевна
Должность: И.о. ректора, и.о. проктора по стратегическому развитию и цифровизации образовательного процесса
Дата подписания: 11.07.2024 21:27:08
Уникальный программный ключ:
623a014e46114d90ca02a8a3a09eaf658452288f

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ»**

МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ПРАКТИКЕ

Практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, научно-исследовательская

**ПРОГРАММА ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В АСПИРАНТУРЕ**

Научная специальность: 5.7.8 Философская антропология, философия культуры

Форма обучения: очная

Название кафедры: кафедра философии
Год начала подготовки – 2024

Ставрополь
2024 г.

Содержание:

1. Разработка программы педагогического исследования	3
2. Анализ научной литературы по проблеме исследования	21
3. Библиографическое описание источников	24
4. Написание научного текста (диссертация, статья, доклад, сообщение)	29
5. Организация педагогического эксперимента	37
6. Составление презентаций	39
7. Ведение портфолио	41

1. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Научное педагогическое исследование – вид познавательной деятельности, направленный на обнаружение новых фактов и обоснование объективных закономерностей в сфере обучения, воспитания и развития, объясняющих эти факты.

Различают три уровня педагогических исследований:

- *эмпирический* – устанавливаются и описываются новые факты в структуре психологической и педагогической практике с последующим их объяснением;
- *теоретический* – формулируются общие закономерности в сфере обучения, воспитания и развития, позволяющие объяснить ранее обнаруженные факты и обосновать новые феномены и явления, которые будут иметь место при соблюдении требуемых условий и стечении определенных обстоятельств;
- *методологический* – формулируются и обосновываются общие и частные принципы и методы исследования психологических и педагогических явлений в сфере обучения, воспитания и развития.

В качестве основных структурных компонентов, лежащих в основе планирования и разработки любого педагогического исследования (разработки программы исследования) выделяются: актуальность исследования, его проблема, тема, объект и предмет исследования, цель, гипотеза, задачи, научная и практическая значимость результатов исследования. Названные компоненты составляют своего рода лоцию научной работы, определяют его логику и обеспечивают методологическую грамотность.

Рассмотрим каждый из названных компонентов.

Важным элементом педагогического исследования выступает определение и формулировка его проблемы.

Прежде всего, необходимо разграничить понятия «практической» и «научной» проблем. Практическая проблема – это противоречие, лежащее сугубо в плоскости практической деятельности, это что-то, что препятствует или мешает нормальной (хорошей, продуктивной, эффективной) работе, и это что-то вполне понятно и явно выражено. Таким образом, далеко не всякое практическое противоречие порождает проблемную ситуацию в научном смысле слова. Некоторые практические противоречия не требуют производства нового научного знания и не стимулируют его поиск, нужно просто воспользоваться уже имеющимся знанием, делать что-то именно так, как это обосновано наукой и практикой.

Пониманию научной проблемы исследования предшествует особое соотношение науки и практики, получившее название проблемной ситуации. Это такая ситуация, когда появляются практические вопросы, на которые психолого-педагогическая наука не может ответить в силу отсутствия или неполноты необходимого знания. Такое противоречие и является движущей силой исследования.

Проблемная ситуация порождает проблему, которая представляет собой выявленное противоречие между запросами практики к теории, с одной стороны, и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе на эти запросы. Сформулированная проблема – исходная, начальная точка любого научного исследования.

Таким образом, исходную позицию исследования составляют поиск, осознание и формулировка проблемы исследования. В содержании этого акта научного творчества выделяются три относительно обособленных плана:

Первый состоит в изучении, выявлении, осознании и формулировке актуальных практических проблем.

Второй – в анализе теории объекта, метатеории и смежных наук с целью выявления (установления) границ познанного в исследуемой области, осознания этих границ и фиксации (описания) установленной ограниченности.

Третий, сопоставительный план – вычленение собственно проблемных вопросов практики, обращенных к теории, которые *требуют, но не имеют теоретического решения*.

Разумеется, указанные планы в реальной научной работе переплетаются и взаимосвязаны.

Проблема исследования. Сущность процедуры определения научной проблемы состоит в следующем. С предельной возможной глубиной ведется параллельное изучение состояния практики исследуемой области и состояния теории, отражающей эту сферу реальности. Получаемые данные постоянно сопоставляются в плане соотношения запросов практики и возможностей теории. Необходимо в конечном итоге осознать практические проблемы, имеющиеся в этой области, и вычленить из них те, которые не имеют теоретического решения. Последние, будучи осознанными, и составляют научную проблему. Четко и точно определить проблему исследования – это выявить то объективно существующее в избранной предметной области противоречие (противоречия), разрешению которого и будет посвящена научная работа. Для этого требуется выяснить – что именно неизвестно, что надо доказать, какие научные знания для этого необходимы, имеются ли эти знания в науке на сегодняшний день? Если они есть, то насколько полны и достаточны? Иначе говоря, исследователь должен быть убежден в том, что он начинает работу на действительно неизведанном “поле” научного поиска.

Существуют ряд вариантов изложения проблемы исследования. Для психолого-педагогических исследований наиболее распространенным является следующий:

- излагается характеристика состояния теории исследуемого объекта;
- учитывая запросы практики к теории, дается характеристика «белых пятен» в ней;
- приводится, если это возможно, краткая совокупная характеристика выявленной проблемы.

Следовательно, в психолого-педагогическом исследовании должна быть выявлена научная проблема как объективное противоречие между запросами практики и ограниченными возможностями науки. Научная проблема должна быть обоснована и четко сформулирована: проведен обзор литературы, свидетельствующий о достигнутом наукой уровне теории объекта; показаны те практические проблемы (запросы практики), на которые наука не может дать ответа в силу своей неполноты. Научная проблема должна быть структурирована, т.е. должны быть обозначены составляющие ее подпроблемы, с которыми далее будут сопоставлены соответствующие пункты гипотезы. Научная проблема должна быть «переведена» с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории.

В качестве одного из основных критериев существования проблемы следует рассматривать наличие объективно существующих противоречий, которые могут быть разрешены средствами науки. Если есть такое противоречие, значит, есть и проблема, подлежащая исследованию. Таким образом, речь, как правило, идет об объективно существующих противоречиях между потребностями и возможностями, между новыми требованиями и сложившейся системой, между необходимостью и наличием способов и средств, позволяющих реализовать что-то в новых условиях и т. д.

Тема исследования. Проблема в ее характерных чертах должна найти отражение в теме исследования. Вопрос о том, как сформулировать тему научной работы, отнюдь не праздный. Тема должна, так или иначе, отражать движение от достигнутого наукой к неизвестному, содержать момент столкновения старого знания с новым.

Актуальность исследования. Все рассматриваемые характеристики научного исследования взаимосвязаны между собой. Они, как бы дополняют и корректируют друг друга. Выдвижение проблемы и формулирование темы предполагают обоснование актуальности исследования – потребности ответить на вопрос: почему данную проблему нужно изучать в настоящее время, какая польза будет от этого изучения для общества,

науки и практики, каким образом и кем результаты исследования будут использоваться для решения каких-то актуальных проблем.

Социальная значимость – это уровень востребованности результатов исследования обществом (обществом в целом, теми или иными социальными институтами, в частности, семьей, школой и т.д.) для решения актуализировавшихся по тем или иным причинам и остро вставших социально ориентированных проблем (проблемы действенности и эффективности факторов, ситуаций, механизмов развития, социализации и воспитания личности; форм и методов воспитания и обучения; форм, методов и приемов социального и педагогического общения и взаимодействия; успешности и целесообразности формирования и развития социальной групп и коллективов и т.д.). При этом важно показать, что выявленные в контексте исследования социальные проблемы находятся в безусловной взаимосвязи с научными проблемами, стоящими непосредственно перед исследователем.

Научная значимость – это уровень востребованности результатов исследования наукой. В рамках раскрытия данного аспекта значимости результатов проводится анализ научной литературы по спектру исследовательского поля, в ходе которого показывается и обоснуется, что в рассматриваемой научной области есть ещё нерешённые, но требующие незамедлительного решения проблемы. Решение тех или иных научно-теоретических задач, которые будут поставлены в исследовании, поможет дополнить, обогатить или же разработать новые научные подходы, модели, концепции и теории, что обеспечит движение научной мысли вперед.

Следует различать актуальность научного направления в целом, с одной стороны, и актуальность самой темы внутри данного направления – с другой. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Необходимо достаточно убедительно показать, что именно она среди других, некоторые из которых уже исследовались, самая насущная. При этом в работах теоретико-прикладного характера, имеющих нормативную часть (к которым относятся педагогические и психологические исследования), важно различать научную и практическую актуальность темы. Какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки и, следовательно, нужно не предпринимать еще одно исследование, дублирующее предыдущее, а принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке.

Практическая значимость – это уровень востребованности результатов исследования профессионалами-практиками (педагогами, психологами), которые смогут получить новый или усовершенствованный, но необходимый им инструментарий, технологии, методики, средства работы в ракурсе рассматриваемых в исследовании проблем.

Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в трех отношениях: ее научное решение отвечает насущной потребности практики (результатами исследования воспользуются практические работники), будет заполнен пробел в том разделе науки, который в настоящее время не располагает научными знаниями для решения этой актуальной научной задачи, все это в совокупности позволит решить какие-то значимые для общества проблемы (для школы, для семьи, тех или иных институтов воспитания и социализации), которые и существуют в силу того, что наука не знает, как надо эти проблемы решать, а у практиков нет соответствующего обоснованного инструментария решения этих проблем.

Критерий актуальности динамичен, подвижен, зависит от времени, учета конкретных и специфических обстоятельств. В самом общем виде актуальность характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Наиболее убедительным основанием, определяющим

актуальность исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения.

В связи с вопросом об актуальности нужно вернуться к формулированию темы исследования, которая должна давать некоторое, в первом приближении, представление об актуальности. Тема должна отражать предмет и проблему исследования.

Объект и предмет исследования. Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Исследователь же должен получить некоторые конечные результаты в ее исследовании. Если он не выделит в том объекте, на который направлено его внимание, главный, ключевой пункт, аспект или связь, он может, образно говоря “расплыться мыслью по древу”, пойти сразу во всех направлениях. И исследование будет осуществляться, как иногда образно выражаются, «галопом по европам».

В качестве объекта познания, по мнению В.И. Загвязинского, выступают связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания. Объект исследования – это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит источником необходимой для исследования информации, своеобразным полем научного поиска.

Объект исследования. Сначала выбирается объект исследования – некоторая сфера деятельности, представляющая собой целостную систему.

Объект исследования в педагогике и психологии – это, как правило, процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимание исследователя (образовательный процесс, процесс подготовки, процесс воспитания, процесс познания, процесс развития личности, педагогическая система в особых условиях - высшая школа, школьное или дошкольное образование, процессы функционирования образовательных и воспитательных систем, процессы формирования определенных качеств личности и т.п.).

Наряду с понятием «объекта» (в связи с неполнотой его теории) вводится понятие «предмет исследования». Часто предметом исследования является некий новый угол зрения на исследуемый объект или его новая «проекция». Это так называемый *аспектный способ* выделения предмета исследования. Некоторые авторы считают, что под предметом исследования всегда следует понимать лишь новый угол зрения на объект исследования. Существует и *объектный способ* выделения предмета, когда им выступает *сфера реальности*, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которого нет теории или теория неполна.

Понятие предмет исследования еще конкретнее по своему содержанию: в предмете исследования фиксируется то свойство или отношение в объекте, которое в данном случае подлежит глубокому специальному изучению. В одном и том же объекте могут быть выделены различные предметы исследования. Поэтому в предмет включаются только те элементы, которые подлежат непосредственному изучению в данной работе. Предметом исследований могут выступить конкретные качества личности человека, содержание, формы и методы педагогической деятельности; способы активизации познавательной деятельности обучающихся; методические приемы и средства обучения и воспитания, подготовки специалиста; содержание, формы и методы совершенствования и развития образовательного процесса и т.п. Следовательно, определение предмета исследования означает и установление границы поиска, и предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в одну систему. В предмете в концентрированном виде заключены направления поиска, важнейшие задачи, возможности их решения соответствующими научными средствами и методами.

Необходимо различать, с одной стороны, всю объективную сферу, на которую направлено внимание исследователя, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое педагогическое знание. Для решения конкретных задач исследования потребуется привлечь многие другие, уже не новые, знания, полученные наукой, и не

только педагогической. Но новое слово будет сказано лишь о чем-то одном, выделяемом как специальный и оригинальный предмет изучения. Это и будет реальный вклад в педагогическую науку. Когда это условие остается вне внимания исследователя, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и приводилось – получение нового знания.

Необходимость получения нового знания определяет в исследовании все остальное. Поэтому, раскрывая любую характеристику педагогического исследования, непременно нужно установить отношение данной характеристики к такому знанию. Определяя актуальность, исследователь думает о том, насколько остра потребность науки и практики в новом знании, место и специфику недостающего знания определяют, ставя проблему. Предмет, как отмечалось, указывает на тот аспект объекта исследования, относительно которого будет получено новое знание и т. д.

Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучаются.

Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток “объять необъятное”, сказать все, притом новое об объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений. Формулирование предмета исследования – результат учета задач, реальных возможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразования учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах.

Учитывая все сказанное, нельзя признать удачным выделение в качестве предмета широкого участка действительности без указания на аспект или способ рассмотрения этого фрагмента изучаемой объектной сферы. Слишком широко обозначен предмет исследования, например, в следующих формулировках: содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации или перспективные познавательные задачи, их дидактические функции и условия применения в процессе обучения.

Иногда исследователями допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, системности получаемых результатов, к аморфности изложения и тем самым к заметному снижению уровня теоретической и практической значимости исследования. Чаще всего подобное “расщепление” происходит в плоскостях педагогики и психологии.

Объект определяется в области психологии, например, как профессиональная готовность учителя к обучающей деятельности, а предмет – процесс подготовки студентов физико-математических факультетов педагогических институтов к использованию проблемного обучения в школе. Встречается и обратное соотношение – объект в педагогике, а предмет в психологии, например: объект – процесс целенаправленного совершенствования познавательной деятельности старших школьников, предмет – познавательная деятельность учащихся в условиях применения системы заданий развивающего характера. Встречаются случаи, когда в самом предмете исследования присутствует грубое смешение педагогических и психологических явлений. Иллюстраций

такого примера выступает следующий предмет исследования: анализ различных типов построения учебного предмета и видов познавательной деятельности студентов.

Цель и задачи исследования. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, проблемы, объекта и предмета исследования, определяются его цель и задачи.

Как известно, целенаправленность – важнейшая характеристика любой деятельности человека. Прежде чем достигнуть чего-то, он создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в своей голове, совершает, так называемое, опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся и к психолого-педагогическому исследованию. Подлинная исследовательская деятельность возникает лишь тогда, когда действия ученого целенаправленны и внутренне мотивированы.

Следовательно, целеполагание в психолого-педагогическом исследовании – есть выбор наиболее оптимальных, с точки зрения изучаемой проблемы, способов преобразования реальной педагогической действительности из существующего положения в новое, требуемое состояние, в желаемое будущее. Такое преобразование, предвосхищающее, пока мысленно, желаемые результаты, и есть исследовательское целеполагание.

Таким образом, *цель исследования* – это обоснованное представление об общих конечных и/или промежуточных результатах научного поиска. По существу, в цели формулируется общий замысел исследования с точки зрения обозначения того результата, который должен быть достигнут по его окончании. Поэтому она должна быть сформулирована предельно точно в смысловом отношении. Как правило, определение цели позволяет исследователю окончательно определиться и с названием научной работы, ее темой.

Намечая логику исследования, исследователь формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление об исследовательских шагах, о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Т.е. *задачи исследования* – это алгоритм достижения цели исследования. Каждая задача – это целостное исследовательское действие, направленное на преобразование или разрешение какой-то конкретной ситуации в рамках очерченного проблемного поля. В рамках этого действия обозначается, какая конкретная исследовательская проблема (подпроблема) и с какой целью будет решается (выявление современного состояния изучаемого вопроса в теории и практике образования; выявление гуманистической, развивающей сущности, потенциала или направленности; определение базовых или сопровождающих противоречий в структуре изучаемого явления; определение эффективности, продуктивности разрабатываемых подходов, программ, моделей и т.д.), какие именно исследовательские операции для этого будут производиться (сбор эмпирических данных, их анализ, сопоставление; выявление тех или иных зависимостей; анализ подходов, концепций, теорий и т.д.; разработка и обоснование моделей; построение классификаций; разработка исследовательских методик и их реализация; выработка рекомендаций; составление предложений и т.д.). Завершение данного действия предполагает получение конкретного результата теоретического или практического плана и означает продвижение к цели.

В грамотно выстраиваемом исследовании задачи, как правило, группируются в два блока: основные (решают центральные вопросы исследования) и дополнительные (носят вспомогательный, обслуживающий характер).

В свою очередь в основных рекомендуется выделять три группы задач (В.И.Загвязинский):

- *историко-диагностическая* – связана с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования;

- *теоретико-моделирующая* – с раскрытием структуры, сущности изучаемого, факторов и механизмов его преобразования, модели структуры и функций изучаемого и способов его преобразования;
- *практико-преобразовательная* – с разработкой и использованием методов, приемов, средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования и с разработкой практических рекомендаций.

Самих задач рекомендуется выделять сравнительно немного, не более пяти–шести. По мнению В.П. Давыдова, в обобщенном плане можно выделить следующие пять типов задач:

1. Выявление (уточнение, углубление, методологическое обоснование и т. п.) сущности, природы и структуры изучаемого объекта.
2. Анализ реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития.
3. Способы его преобразования, опытно-экспериментальная проверка.
4. Выявление путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса.
5. Прогноз развития исследуемого объекта или разработка практических рекомендаций для различных категорий работников образования.

Представленные подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают необходимость подходить к определению научных задач строго исходя из логики предполагаемого исследования, его объекта, предмета и цели.

Наряду со сказанным, важно выстроить такую последовательность задач, которая позволяла бы определить “маршрут” научного поиска, его логику и структуру. В конечном итоге речь идет о декомпозиции цели исследования на последовательность решения его частных задач.

Рассмотрим это на конкретном примере. В одной из научных работ по педагогике высшей школы *цель* обозначена так: выявить педагогические условия успешного применения дидактических игр, обеспечивающие развитие профессионально значимых качеств личности обучающегося в процессе изучения иностранного языка.

Последовательный ряд *задач* отразил логику исследования:

- с позиции лично-ориентированного обучения проанализировать психолого-педагогическую теорию организации дидактической игры и определить ведущие условия их влияния на развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;
- спроектировать и реализовать систему дидактических игр на занятиях иностранного языка в вузе, обеспечивающую развитие профессионально значимых качеств будущего специалиста;
- экспериментально выявить и обосновать педагогические условия и факторы, обеспечивающие успешность становления профессионально значимых качеств будущего специалиста в процессе игровой учебной деятельности;
- разработать методические рекомендации в помощь преподавателям иностранного языка по использованию дидактических игр для развития профессионально значимых качеств обучающихся в вузе.

Сама формулировка задачи, как правило, имеет двусоставную структуру, первый элемент которой указывает на то, что будет делаться, т.е. какая исследовательская операция будет осуществляться (провести комплексный анализ системы взаимодействий в учебном коллективе старших подростков...), а второй содержит указание на то, что будет (должно быть) получено в результате исследовательской операции (... вскрыть и описать основные проблемы взаимодействий по гендерному признаку).

Таким образом, *цель исследования* по своей гносеологической природе состоит в решении его проблемы, т.е. в получении некоторого нового научного знания. Формулирование цели состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый

результат, искомое решение проблемы. А задачи исследования представляют собой структурно-логические компоненты исследования.

Гипотеза исследования. Слово гипотеза греческого происхождения – hypothesis – “основание, предположение”. Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики, отражает научные абстракции, систематизирует имеющиеся теоретические представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения, представляя собой целостную структуру. Гипотеза – это предположение, при котором на основе ряда фактов делается вывод о существовании объекта, связи или причины явления, причем этот вывод нельзя считать вполне доказанным.

Следовательно, *гипотеза исследования – научно обоснованное предположение о конечном итоге исследования, предвидение его хода и результата.* Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению В.А. Ядова, гипотеза – это “главный методологический инструмент, организующий весь процесс исследования и подчиняющий его внутренней логике”.

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда педагогическое исследование опирается на формирующий эксперимент, если предварительно выдвигаются предположения в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает вследствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов до тех пор, пока не будет отвергнута или на ее основе не будет обоснована новая научная теория. Следовательно, гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно-следственные зависимости педагогического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Гипотеза не может быть истинной или ложной, поскольку утверждение, содержащееся в ней, носит проблематичный характер. О гипотезе можно говорить лишь как о корректной или некорректной по отношению к предмету исследования.

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

По структуре гипотезы можно разделить на описательные и объяснительные. Первые по функциональной направленности кратко резюмируют изучаемые явления, описывают общие формы их связи, вторые – кроме описательной части, раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, т.е. обстоятельства, в результате стечения которых получен данный результат. Т.е. главное во вторых гипотезах – вскрытие причинно-следственных связей и отношений.

Структура психолого-педагогической гипотезы может быть трехсоставной, включающей в себя: а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых... во-вторых... в-третьих... Однако психолого-педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины

Можно выделить ряд стадий конструирования психолого-педагогической гипотезы. Первоначально исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации,

доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования, всесторонне изучает новые явления, формулирует научное предположение о возможной причине возникновения данного явления, одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины. На заключительной стадии происходит опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности, т. е. гипотеза признается основательной только тогда, когда выведенные следствия начинают соответствовать реальным фактам.

Отличаясь от предположения, психолого-педагогическая гипотеза должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое *требование – логической простоты* – предполагает, что гипотеза не должна содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснять как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представлять широкий класс явлений, исходить из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление перед формулировкой гипотезы: в результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что..., в результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза... и т. п.

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во-первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально-логическим отрицанием другого; во-вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, в-третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должно иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование научной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В психологии и педагогике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно-экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций и умозаключений.

Опираясь на эти требования можно сформулировать *ряд практических рекомендаций для описания гипотезы исследования*:

- она не должна включать в себя слишком много предположений;
- в нее нельзя включать понятия и категории, не получившие достаточной теоретической и эмпирической интерпретации в науке, не являющиеся однозначно понимаемыми, не уясненные самим исследователем;
- при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;
- гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;
- требуется ее грамотное стилистическое оформление, логическая простота;

– соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

С выдвижением гипотезы заканчивается первый этап разработки программы педагогического исследования. Его логика, как видно, определяется в основном общими требованиями к научному поиску. Вторым важным этапом исследования является выработка методики его проведения.

На стадии завершения исследования возникает необходимость, подвести итоги, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. В этом случае в качестве главных критериев оценки результатов научной работы выступают – научная новизна, теоретическая и практическая значимость, готовность результатов к использованию и внедрению. Кратко остановимся на этих аспектах оценки результатов научного исследования.

Необходимости получения нового знания подчинен весь ход исследования и все его методологические характеристики. В первом приближении вопрос о научной новизне результатов исследования, как правило, возникает еще на стадии определения предмета исследования – необходимо обозначить, относительно чего будет получено такое знание. Новое знание в виде предположения о нем выдвигается в гипотезе. Но вот завершён определенный этап исследования или выполнена вся работа в целом. Теперь, при осмыслении и оценке промежуточных и окончательных результатов, нужно дать конкретный ответ на вопрос о его научной новизне: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые? Если нет убедительного ответа на этот вопрос, может возникнуть серьезное сомнение в смысле и ценности всей работы. И здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Критерий научной новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, то есть новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно принято выделять научную новизну в теоретических результатах (закономерность, принцип, концепция и т. д.) и практических (правила, рекомендации, средства, методы, требования и т. п.).

Нужно различать два способа представления научной новизны результатов исследования: описание новизны и ее содержательное изложение. Простое описание (упоминание) полученных исследователем научных результатов уместно в том случае, когда новые результаты входят в состав других характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы. Приведем примеры описания научной новизны результатов исследования: “выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний”, или “определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью”. Для целей методологической рефлексии подобное описание может оказаться достаточным, поскольку оно в общем виде включает и содержание полученных новых результатов. Без самих результатов описание их было бы невозможно.

Для экспертизы качества исследовательской работы может потребоваться содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, чтобы читатель мог ясно представить, в чем конкретно они состоят. Приведем пример такого изложения: “Определены дидактические основания требований к всесторонней проверке усвоения теоретических знаний в общественных науках. К их числу относятся: а) конкретизированный перечень целей изучения теоретических знаний в общественных науках; б) типология теоретических знаний, обеспечивающая всестороннюю их проверку у учащихся; в) требование усвоения знаний до готовности их к творческому применению”.

Следующие два критерия, определяют значимость результатов исследования для науки и практики.

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

Нередко определение новизны и теоретической значимости идут под одной рубрикой и, фактически, в лучшем случае дело сводится к научной новизне. Например, указывается, что “научная новизна и теоретическая значимость исследования состоит в следующем: обоснована сущность самовоспитания молодых педагогов ..., охарактеризована специфика направленности самовоспитания..., раскрыты педагогические условия наиболее успешного и эффективного осуществления самовоспитания молодых специалистов в области педагогики...”. Подобный подход допустим только в том случае, если исследование носит явно выраженный теоретический характер. Более правильным будет сначала выделить положения, которые ранее отсутствовали в науке и получены исследователем в результате научного поиска, а затем показать их теоретическую значимость для дальнейшего развития науки.

Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью или могут быть достигнуты посредством внедрения результатов исследования в практику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий лиц, заинтересованных в результатах научного труда, масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта.

Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: “Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?” Поэтому простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования, недостаточно, поскольку оно не дает представления о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой научной работы.

Критерий готовности результатов педагогического исследования к использованию и внедрению определяет степень этой готовности:

- а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;
- б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;
- в) результаты не готовы к внедрению.

Таковы основные требования к оценке результатов научно-педагогического исследования.

Представление основных положений исследования и их защита. К представлению, как правило, выносятся те положения, которые могут служить показателями качества исследовательской работы. Они должны представлять собой по отношению к гипотезе тот ее преобразованный фрагмент, который содержит “в чистом виде” что-то спорное, не очевидное, что нуждается в защите и что, поэтому, нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями. Такие положения содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, критериях, требованиях, границах, функциях и т.п.

Таким образом, к представлению следует выносить те положения, которые определяют новизну исследовательской работы, ее теоретическую и практическую

значимость, которые ранее не были известны в науке или педагогической практике и поэтому нуждаются в публичной защите. Формулировать эти положения необходимо кратко, логично, лаконично, но в тоже время, чтобы в них уже присутствовали элементы доказательности, обоснованности и достоверности. Количество положений, выносимых на защиту, определяет сам автор, но, опыт свидетельствует, что для диссертационной работы их может быть порядка 3-5.

Особенно важно обратить внимание на связь результатов исследования с такими его компонентами как цель, задачи, гипотеза и положения, выносимые на защиту. В частности, полученные результаты в терминологическом и в содержательном плане резко отличаются от тех конкретных задач, которые были определены исследователем на начальном этапе своей работы. Например, в задачах исследование провозглашается необходимость разработки методики проведения учебных занятий с использованием современных информационных средств обучения, а в теоретической и практической значимости результатов исследования речь уже идет о спроектированной автором информационной технологии обучения или о программе поэтапного внедрения в учебный процесс информационных средств. Такие же несоответствия часто встречаются между сформулированной гипотезой и полученными научными результатами. В этом случае вполне обоснованно у рецензентов, официальных оппонентов, членов диссертационных советов, членов государственной аттестационной комиссии и других лиц при ознакомлении с научной работой, возникают вопросы: Удалось ли автору решить заявленные им задачи исследования? Подтверждена или опровергнута гипотеза исследования? Удалось ли автору достичь той цели, которую ставил перед собой, выбирая тему исследовательской работы?

Чтобы эти вопросы не возникали необходимо очень тщательно увязывать между собой все компоненты научного аппарата исследования, сверяя их с логикой научной работы. Все они взаимосвязаны, дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым. В свою очередь, выдвижение проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает область, избранную для изучения, а предмет – один из аспектов ее изучения. В то же время можно сказать, что предмет – это то, о чем исследователь намеревается получить новое знание. В определенном смысле предмет выступает как модель объекта. Таким образом, перечисленные компоненты научного аппарата исследования составляют систему, элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно их дополнять. По степени согласованности этих элементов можно судить о качестве самой научной работы. В этом случае система методологических характеристик выступает интегральным показателем ее качества. Взаимосвязь и взаимозависимость всех рассмотренных компонентов находит свое выражение в логике и методике проведения педагогического исследования.

Проиллюстрируем всё вышесказанное на примере представления методологического аппарата во введении диссертации:

Тема исследования: «Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития»

Актуальность темы исследования. Основной целью нормативного документа «Национальная доктрина образования РФ до 2025 года» является воспитание высоконравственной личности, обладающей уважением к национальным ценностям, целостным мировоззрением и толерантностью. Противоречия духовного и материального, потребность общества в высших идеалах и превосходство прагматичного подхода к жизни характеризуют современный период в российской истории и образовании, что приводит к трансформации ценностей, смене нравственных ориентиров. В философских и

педагогических теориях ценностные ориентации определяются как субъективное отношение к духовным и материальным ценностям, как система установок, предпочтений, убеждений, которая выражается в поведении личности.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) сформулирована главная цель российского общества и отечественного образования - воспитание детей и подростков, направленное на овладение ими базовыми национальными ценностями и духовными традициями. Под базовыми национальными ценностями авторы понимают приоритетные моральные ценности, нравственные установки, имеющиеся в социально-исторических, культурных, семейных, религиозных традициях народов России, от поколения к поколению передаваемые и способствующие успешному развитию страны в нынешних условиях [49, с. 8-9]. В зависимости от того, совокупность каких ценностей общество разделяет, а также как происходит передача от поколения к поколению, формируется основа духовно-нравственного воспитания личности, определяется траектория ее развития, базирующаяся на национальных ценностях.

Ориентация на фундаментальные ценности (Отечество, Природа, Семья, Знание, Труд и творчество, Искусство и литература, Человек, Мир)

становится приоритетным направлением в системе образования и лежит в основе нравственного развития и воспитания личности.

Следует отметить, что одной из значимых задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) также является организация образовательного процесса, в основу которого лягут нравственные и социокультурные ценности. Именно на этапе дошкольного детства усвоение нравственных ценностных ориентаций, основанных на базовых национальных ценностях, приобретает особую актуальность.

С 90-х гг. XX века проблему ценностных ориентаций, определение ведущих и перспективных ценностей, а также возможности формирования у детей отношения к ним, в отечественных исследованиях затрагивали Ш.А. Амонашвили, Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк, В.А. Караковский, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Д.И. Фельдштейн и др. Авторами было доказано, что ценностные ориентации личности и ее нравственная основа тесно взаимосвязаны. Нравственные ценностные ориентиры человека отражают уровни и формы его социальной активности, самореализации, взаимоотношения с окружающим миром. С точки зрения большинства авторов, процесс формирования нравственных ценностных ориентаций интенсивно происходит именно в дошкольном возрасте. Это связано со способностью дошкольников быстро усваивать нравственные ценности, нормы, образцы нравственного поведения на основе подражания, что актуализирует проблему создания необходимых и достаточных педагогических условий формирования в указанном возрасте нравственных ценностных ориентаций. Под педагогическими условиями традиционно понимаются некие внешние обстоятельства, совокупность мер, которые оказывают значительное влияние на эффективность педагогического процесса, предполагающего достижение конкретного результата (Ю.К. Бабанский, Н.М. Борытко и др.).

Немаловажным аспектом можно считать то, что у старших дошкольников процесс становления нравственных ориентаций проходит в тесной связи с художественно-эстетическим развитием. Психологические исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.М. Теплова и др., отмечавших значимость и необходимость формирования ценностных ориентаций в дошкольном детстве в процессе художественно-эстетического развития, насыщенного эмоциями и чувствами детей, составили основу современной теории и практики художественно-эстетического воспитания и развития в дошкольном образовании.

Степень разработанности проблемы исследования. Решение проблемы ценностно-ориентированного воспитания подрастающего поколения педагоги-исследователи,

ведущие ученые в сфере образования и воспитания видели в использовании различных средств: комплексного освоения различных видов искусства (О.В. Ибрагимова, Т.С. Мацкевич, И.В. Ржелянская, Е.Н. Тимофеева), музыки и музыкального краеведения (Е.С. Ванина, И.Ф. Камалова, В.Г. Мозгот, Е.В. Самохвалова, Л.А. Тарасова, Н.Р. Туравец), семейного воспитания (Л.И. Краева, Е.Л. Тихомирова), социально-культурной деятельности (Л.В. Суркова), театрализованной деятельности (И.Г. Андреева, С.Н. Чечина), народных игр и игровой деятельности (Ю.П. Брюхова, И.Г. Галянт, А.Н. Сидорова), этнокультурных традиций (Н.Т. Абидова, Г.А. Аргунова), физической культуры (А.А. Таран).

К настоящему времени ученые разработали педагогические условия, технологии, средства формирования совокупности ценностных ориентаций (нравственных, в том числе) у взрослых (А.С. Койчуева, Н.Г. Набиулина, Н.И. Никитина, Е.Н. Шиянов, В.А. Щербаков), у старшекласников (Г.Н. Дождикова, О.В. Ибрагимова, В.В. Капусова, Н.П. Карпова, В.О. Суворова, С.М. Тлисова), у подростков (Л.Г. Лашкова, Ю.Г. Савина, Е.В. Самохвалова, И.С. Чальцева), у младших школьников (С.А. Куликова, З.З. Мамышева, Н.Г. Максимова, А.В. Савченко, Е.Н. Тимофеева), у дошкольников (А.Н. Аутлева, А.Г. Гогоберидзе, Н.В. Горбунова, Е.С. Ежкова, Т.А. Казимирская, А.В.

Корнеева, Н.В. Космачева, Н.Б. Полковникова, С.И. Утакаева, Ф.П. Хакунова, Р.С. Чумичева).

В достаточно большом количестве исследований в последние десятилетия нашли отражение специфические проблемы художественно-эстетического развития в дошкольном детстве (Н.В. Бутенко, Н. Варки, Н.А. Ветлугина, В.И. Волинкин, Ю. Гладкова, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Н.В. Горбунова, Л.В. Горина, Л.В. Компанцева, И.А. Лыкова, Н.Н. Леонова, В.Г. Черткочева, Р.М. Чумичева, А.Г. Чурашов, И.В. Штанько и др.); в трудах Н.А. Ветлугиной и др. раскрыты особенности постижения прекрасного, развития эстетических чувств детей средствами искусств.

Однако в педагогической науке проблема педагогических условий формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития, в целом, разработана недостаточно. Надо отметить, что по данной теме опубликовано немного работ, а в немногочисленных диссертационных исследованиях рассматриваются лишь отдельные аспекты данной проблемы: «Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение» (Р.Р. Калинина, 1998 г.), «Ценностные ориентации в нравственном воспитании детей» (Т.А. Казимирская, 2002 г.), «Эстетическое развитие старших дошкольников в системе «художественный музей - детский сад» (И.В. Мацкевич, 2006 г.), «Преимственность в формировании духовно-нравственных ценностей у старших дошкольников и младших школьников» (С.И. Утакаева, 2005 г.), «Формирование нравственных ценностных ориентаций у дошкольников» (Н.В. Космачева, 2009 г.).

Таким образом, можно констатировать отсутствие в настоящее время диссертационных исследований и монографий, раскрывающих педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников в процессе художественно-эстетического развития.

Анализ методической, психолого-педагогической литературы, а также изучение организации образовательной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях позволили выделить противоречие между:

- потребностью общества, практики дошкольного образования в формировании у старших дошкольников нравственных ценностных ориентации в процессе художественно-эстетического развития и невозможностью организации данной работы в связи с недостаточной разработанностью педагогических условий.

Указанное противоречие очерчивает проблему исследования: каковы педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе их художественно-эстетического развития?

Решение данной проблемы обусловило выбор темы исследования: «Педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать педагогические условия формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития.

Объект исследования: процесс формирования нравственных ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - совокупность педагогических условий, способствующих формированию у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций в процессе художественно-эстетического развития.

Гипотеза исследования: формирование у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций в процессе художественно-эстетического развития будет эффективным, если:

- определены совокупность ценностей, актуальных в дошкольном возрасте, структура нравственных ценностных ориентаций, а также

нравственно-ценностный потенциал художественно-эстетического развития в исследуемом возрасте;

- проведен мониторинг сформированности нравственных ценностных ориентаций у старших дошкольников на основе разработанных критериев и показателей;

- выявлены и созданы необходимые педагогические условия, обеспечивающие формирование нравственных ценностных ориентаций в процессе художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Конкретизировать дефиницию и структуру нравственных ценностных ориентаций применительно к старшему дошкольному возрасту, разработать критерии, показатели, уровни их сформированности у детей указанной возрастной группы.

2. Теоретически обосновать совокупность педагогических условий формирования нравственных ценностных ориентаций у детей дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития на основе интеграции различных видов искусств.

3. Экспериментально обосновать эффективность реализации педагогических условий исследуемого процесса.

Методологическую основу исследования составили положения:

- аксиологического подхода, позволяющего определить совокупность национальных базовых ценностей и ценностных ориентаций в воспитании дошкольников (В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Л.Р. Сиргалина, В.П. Тугаринов, Г.И. Чижакова, Е.Н. Шиянов);

- культурологического подхода как основы построения образовательного процесса на основе культур многонационального народа России (Е.В. Бондаревская, Б.Т. Лихачев, Б.М. Бим-Бад);

- личностного подхода, позволяющего учитывать личностные, психофизиологические особенности каждого ребенка (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Божович, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин);

- деятельностного подхода, определяющего формирование нравственных ценностных ориентаций посредством ведущего вида деятельности - игры в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский);

- партисипативного подхода, предполагающего вариативные формы совместной деятельности субъектов образования (О.Ю. Афанасьева, И.В. Касьянова, Е.Ю. Никитина, О.Н. Перова),

- полихудожественного подхода, объединяющего в себе три вида искусства - музыкальное, изобразительное, словесное, которые действуют одновременно и в комплексе (Е.П. Маркова, К.А. Самолдина, Р.М. Чумичева).

Теоретическую основу исследования составили:

- концептуальные положения аксиологии, педагогической аксиологии М.С. Кагана, Г.П. Выжлецова, В.А. Слостенина, М.С. Раитиной, Л.Р. Сиргалиной, В.П. Тугаринова, Г.И. Чижаковой;

- теории о сензитивных периодах становления личности, описанные Л.И. Божович, Л.С. Выготским, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним и др.;

- современные концепции нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста (А.Н. Аутлева, Л.И. Божович, Р.С. Буре, А.М. Виноградова, Н.В. Горбунова, Ф.П. Хакунова, Р.М. Чумичева), художественно-эстетического развития в дошкольном возрасте (Н.В. Бутенко, Т.С. Комарова, Л.В. Компанцева, И.А. Лыкова, А.Г. Чурашов, И.В. Штанько), формирования нравственных ценностных ориентаций у дошкольников (Т.А. Казимирская, Н.В. Космачева, С.И. Утакаева);

- концепции в области дефиниций и видов педагогических условий, их разработки и создания (Ю.К. Бабанский, Н.В. Баженова, Н.М. Борытко, С.А.

Дынина, Н.В. Ипполитова, Б.В. Куприянов, З.З. Мамышева, Н.А. Стерхова, И.В. Хлудеева и др.);

- концепции музыкально-творческой деятельности Б.М. Теплова, В.В. Медушевского, концепции художественного восприятия, формирования творческой активности С.Л. Рубинштейна, Н.А. Ветлугиной, В.С. Мухиной.

В процессе работы нами использовались **методы** педагогического исследования:

- теоретические - анализ литературы философского, искусствоведческого, психолого-педагогического характера по тематике исследования; анализ педагогических программ; моделирование;

- эмпирические - беседы, наблюдения, опрос, анкетирование, анализ продуктов художественной деятельности детей, педагогический эксперимент;

- статистические - обработка результатов исследования с использованием методов математической статистики.

Экспериментальная база исследования: МДОУ - муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 17 и муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 64 г. Ставрополя, Ставропольского края. В экспериментальной работе принимало участие 345 детей старшего дошкольного возраста.

Организация и основные этапы исследования:

1-й этап (2013-2014) - теоретико-аналитический. На этом этапе осуществлялся выбор темы исследования, затем определялась методология исследования. Анализировалась философская, искусствоведческая, культурологическая, психологическая и педагогическая литература, формировался научный аппарат исследования.

2-й этап (2015-2017) - экспериментальный: проводился мониторинг сформированности у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций, изучался опыт педагогов по использованию различных видов

искусств в художественно-эстетическом развитии детей, обосновывались и создавались педагогические условия формирования у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций в ходе художественно-эстетического развития в экспериментальном ДОУ.

3-й этап (2017-2018) - обобщающий: обобщались результаты педагогического эксперимента, определялась их достоверность методами математической статистики, формулировались выводы, завершалось литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- конкретизированы понятие и структура нравственных ценностных ориентаций в старшем дошкольном возрасте;
- обоснованы содержательные характеристики структурных компонентов нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников;
- определены критерии, показатели и уровни их сформированности;
- выявлена совокупность педагогических условий (методологических, организационно-педагогических и методических), обеспечивающих формирование исследуемого феномена.

Теоретическая значимость представленного исследования состоит в расширении научного знания педагогической аксиологии о базовых национальных ценностях, актуальных в старшем дошкольном возрасте, составляющих основу нравственности (патриотизм, природа, семья, знание, труд и творчество, искусство и литература, мир); знания в области педагогики дошкольного образования дополнены выявленными специфическими педагогическими условиями и моделью формирования нравственных ценностных ориентаций в процессе художественно-эстетического развития старших дошкольников; разработанное ценностно-ориентированное содержание, методы (культурные практики, проектная и игровая деятельность), соответствующие возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста, вносят вклад в теорию художественно-эстетического развития личности.

Практическая значимость проведенного исследования обусловлена тем, что:

- применение полученных результатов, обладающих свойством воспроизводимости, позволяет воспитателям определять направление и содержание деятельности дошкольных организаций в области формирования у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций;
- авторская программа «Путешествие в страну искусства», направленная в соответствии с базовыми национальными ценностями на формирование нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников в процессе художественно-эстетического развития, состоящая из семи блоков («Моя Родина - Россия», «Природные чудеса», «Моя семья», «Волшебный мир искусства», «Труд и творчество человека», «Знание - главное богатство человека», «Мир вокруг меня») может быть использована в дошкольных организациях как парциально, так и целостно;
- указанная программа также может быть использована в качестве методических рекомендаций для родителей детей старшего дошкольного возраста;
- результаты исследования могут использоваться воспитателями и педагогическими работниками ДОУ, а также студентами, аспирантами, преподавателями вузов и слушателями курсов повышения квалификации работников образования при разработке и освоении образовательной программы «Дошкольная педагогика».

Положения, выносимые на защиту:

1. Нравственные ценностные ориентации детей старшего дошкольного возраста - это осознанное, константное, позитивное отношение детей к базовым национальным ценностям (патриотизм, природа, семья, труд и творчество, искусство и литература, знание, мир) как основе их деятельности и поведения.

Структурные компоненты нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников:

- когнитивный компонент - осознание ребенком нравственных ценностей, понимание своих нравственных обязанностей, т.е. наличие определенного объема теоретического знания;
- эмоциональный - позитивное, устойчивое эмоциональное отношение к базовым национальным ценностям, нравственным нормам;
- поведенческий - навыки поведения и деятельности детей в соответствии с принятыми нравственными ценностями.

2. Педагогическими условиями формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития являются:

а) методологические условия:

- ориентированность на совокупность методологических подходов: аксиологического, культурологического, личностного, деятельностного, партисипативного, полихудожественного;

- опора на принципы: деятельности, индивидуализации, синтетичности, личного проживания, непрерывности, позволяющие учитывать особенности старшего дошкольного возраста и формировать в соответствии с ними отношение детей к нравственным ценностям;

б) организационно-педагогические условия:

- разработка и внедрение модели формирования нравственных ценностных ориентаций детей старшего дошкольного возраста в процессе художественно-эстетического развития, включающей блоки: методологический (цель, подходы, принципы), содержательно-операционный (содержание, формы, средства, методы) и результативный (критерии, показатели, уровни);

- объединение усилий воспитателей, музыкального руководителя, психолога, родителей для внедрения указанной модели;

в) методические условия:

- включение в содержание художественно-эстетического развития знаний, обеспечивающих восприятие базовых национальных ценностей, актуальных в данном возрасте;

- доминирующее воздействие на эмоции, опора на индивидуальные и возрастные особенности, учет субъективного опыта, интересов, потребностей старших дошкольников на основе мониторинга сформированности нравственных ценностных ориентаций;

- организация совместной с родителями и детьми художественно-эстетической деятельности, обращенной к интериоризации и экстериоризации нравственных ценностей и эталонов поведения.

3. Уровневые характеристики сформированности у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций:

Уровень «низкий» характеризуется неполными знаниями о нравственных ценностях, недостаточным пониманием нравственных обязанностей; неустойчивым эмоциональным отношением к базовым национальным ценностям, нравственным нормам; нежеланием совершать поступки и действия в соответствии с принятыми нравственными ценностями.

Уровень «средний» характеризуется достаточными и осознанными знаниями о содержании нравственных ценностей, пониманием нравственных обязанностей; ситуативным эмоциональным отношением к базовым национальным ценностям, нравственным нормам; желанием совершать поступки и действия в соответствии с принятыми нравственными ценностями в определенных ситуациях, в том числе художественно-эстетической деятельности.

Уровень «высокий» характеризуется полными и осознанными знаниями о содержании нравственных ценностей, пониманием и принятием своих нравственных обязанностей; постоянным позитивным эмоциональным отношением к базовым национальным ценностям, нравственным нормам; устойчивым желанием выстраивать поведение и деятельность в соответствии

с принятыми нравственными ценностями в различных ситуациях, в том числе в художественно-эстетической деятельности.

4. Эффективность реализации педагогических условий формирования у старших дошкольников нравственных ценностных ориентаций в процессе их художественно-эстетического развития обеспечена совокупностью указанных условий в их единстве и подтверждена методами математической статистики, позволившими выявить

статистически значимые различия в уровнях сформированности нравственных ценностных ориентаций старших дошкольников в контрольной и экспериментальной группах на контрольном этапе эксперимента.

Достоверность результатов исследования обеспечена его целостностью решения проблемы; обоснованностью теоретических положений современной методологией педагогики; корректным проведением педагогического эксперимента с использованием методов, соответствующих задачам научного исследования; достаточным объемом выборки; соотносением результатов и выводов с научными позициями ученых относительно формирования нравственных ценностных ориентаций в дошкольном возрасте; апробацией результатов исследования в практике дошкольного образования.

2. АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Работа с научной литературой – основная часть подготовительного этапа работы над диссертацией. Поначалу может показаться, что литература по теме – это бескрайний океан, в котором невозможно найти ориентиры. Однако, если выбран правильный метод последовательного ознакомления с источниками, это затруднение будет преодолено, и Вы в скором времени научитесь свободно ориентироваться в литературе по выбранной Вами теме.

Логическим центром работы над научной литературой является процесс формулировки и уточнения проблемы исследования. Чтобы верно поставить проблему, необходимо понять, что в выбранной теме уже разработано до Вас, что слабо разработано, а чего вообще никто не касался, а это возможно лишь на основе изучения имеющейся литературы.

Основное место в общем процессе занимает работа с литературой. Обращение к литературе, ее подбор, логика и последовательность работы над ней определяются спецификой проблемы, а четкость и эффективность Ваших усилий зависят от четкости и логической правильности постановки проблемы.

Проблема – это своего рода граница между знанием и незнанием. Она возникает тогда, когда прежнего знания становится недостаточно, а новое еще не приняло развитой формы. Актуальность темы диссертации по сути и определяется наличием в науке такой ситуации, которая чаще всего возникает в результате открытия новых фактов, явно неукладывающихся в рамки прежних теоретических представлений.

Вариант решения проблемы, составляющий само содержание диссертации, первоначально кристаллизуется в виде основной гипотезы исследования. Это пробное решение, которое необходимо проверить и доказательно обосновать в тексте диссертации. Этой задаче в конечном счете и служит работа с литературой.

Вам понадобится делать выписки, причем оптимальным для себя способом, так, чтобы в дальнейшем было легко работать с их помощью.

Добросовестный исследователь создает своеобразный банк данных по своей научной работе, при этом одни, читая статьи, монографии и т.д., делают выписки типа конспектов, другие практически переписывают те или иные работы, а третьи – выписывают лишь цитаты. Сколько исследователей – столько и методов. Но нужно выбрать такой метод обработки информации, который лучше всего соответствует Вашим индивидуальным особенностям, темпу мышления, объему памяти, широте ассоциативных связей.

Достаточно затруднительно решить вопрос о том, что именно нужно выписывать. Есть опасность и упустить что-то важное, и выписать то, что потом вовсе не потребуется. Поэтому многие обучающиеся просто конспектируют работы, надеясь не пропустить ничего важного, но в такой конспект попадает много лишнего, из которого будет нелегко впоследствии вычленивать нужное. Для этого потребуются дополнительная работа

и дополнительное время, которого всегда не хватает. Кроме того, такой элемент информационного банка данных (конспект) представляет собой ухудшенную копию литературного источника, и однажды уже потратив время на его обработку и написание конспекта, исследователь в ходе написания текста диссертации будет вынужден опять тратить время на обработку этого же информационного источника, но уже имея дело с его ухудшенной копией, что, естественно, не способствует улучшению качества работы.

Бессистемные выписки также не представляют собой хорошего способа создания информационного обеспечения диссертационного исследования. Наиболее удобным является способ обработки информации на основе составления информационных карточек (печатный или электронный вариант). Каждый может делать все это по-своему, лишь бы карточки – источники информации максимально эффективно содействовали конструированию диссертационного исследования. Карточка может содержать такие сведения:

Тема	
Раздел темы	
Общий термин	
Ключевой термин	
Полное название работы с выходными данными, количеством страниц	
Краткое описание или точная цитата с указанием страницы	

Изучение материала нужно начинать с наиболее фундаментальных работ, в которых данная тема освещается в контексте общей парадигмы науки, и двигаться дальше в направлении от общего к частному – от базисных положений к более конкретным. Целесообразно обращаться к источникам, авторы которых обладают максимальным научным авторитетом в данной области. Ориентация на научный авторитет – это хороший способ отделения достоверной информации от менее достоверной. Однако работа с авторитетными источниками может вызвать неосознанное желание прямого заимствования материала. Задача исследователя – найти самостоятельную позицию, которая опиралась бы на все лучшее, что можно почерпнуть из авторитетных; источников.

Если аспирант в своей работе использует недостаточно осмысленный и мало переработанный материал, это может привести к тому, что у текста диссертации не будет собственной органичной логики, он превратится в нечто механически сочлененное, его оригинальность будет чрезвычайно низкой. Следует понимать, что необходимое условие присутствия элемента новизны в работе – собственное достаточно глубокое осмысление темы в целом. Может случиться так, что часть выписанной информации все же окажется бесполезной. При этом ни в коем случае не стоит пытаться поместить в диссертацию весь собранный материал. Здесь количество может и не перейти в качество. Обилие необязательных для Вашего изложения цитат и звучных имен, без которых вполне можно было бы обойтись, вовсе не является достоинством, а только загромождает текст и делает расплывчатой мысль, которую Вы хотели донести.

Если Вы занимаетесь исследованием в области конкретных наук, может оказаться весьма полезным обращение к работам общеметодологического и философского характера, к трудам философов-классиков. Из них можно всегда выбрать доступные понимание положения, которые будут способствовать раскрытию темы.

Вслед за фундаментальными работами целесообразно заняться конспектированием научных статей по теме в периодических изданиях. Для того, чтобы разобраться в содержании статьи, необходимо исходить из ее специфики. Научные статьи гуманитарного характера в гораздо большей степени насыщены словесными

рассуждениями и аргументацией. Достоверность гуманитарного знания – принципиально иная, чем достоверность точного. В статьях такого рода важное место занимают мировоззрение автора, его этические, политические, идеологические взгляды. Ввиду такой специфической достоверности гуманитарных статей, содержащаяся в них информация может иметь неточности, полемические преувеличения, а иногда искажения, вызванные политической конъюнктурой. Поэтому при работе с подобными статьями следует особенно тщательно отделять главное от второстепенного, достоверное от наносного.

Информация, полученная из источников, может использоваться в тексте диссертации прямо или косвенно. Косвенно – либо внутри Вашего авторского текста в органически переработанном виде, либо в виде косвенных цитат, т.е. расширенного пересказа в произвольной форме содержания источника со ссылкой на него, но без кавычек. Если в тексте используются прямые цитаты, их следует обязательно брать в кавычки и давать ссылку. Цитаты позволяют с максимальной точностью передать авторскую мысль с целью ее дальнейшего использования для обоснования своих доводов или для полемики с автором. Цитаты привлекают и для иллюстрации собственных суждений. Однако исследователь должен тщательно следить за правильностью цитирования. Неполная, неправильная, умышленно искаженная и подогнанная под цели диссертанта цитата искажает смысл цитируемого произведения.

Рассмотрим, как следует оформлять цитаты.

Общие правила цитирования.

1. При *цитировании* необходимо соблюдать следующие общие правила. Текст цитаты заключается в кавычки и приводится в той грамматической форме, в какой он дан в источнике, с сохранением особенностей авторского написания. Научные термины, предложенные другими авторами, не заключаются в кавычки, исключая случаи явной полемики. (В этих случаях употребляется выражение «*так называемый*»).

2. Цитирование должно быть полным, без произвольного сокращения цитируемого фрагмента и без искажения смысла. Пропуск слов, предложений, абзацев при цитировании допускается, если не влечет искажения смысла всего фрагмента, и обозначается многоточием, которое ставится на месте пропуска.

3. Каждая цитата должна сопровождаться ссылкой на источник, библиографическое описание которого приводится в соответствии с требованиями библиографических стандартов.

4. Если вы, приводя цитату, выделяете в ней какие-то слова, то после такого выделения в скобах следует указать: (курсив мой – *Е.Г.*), (подчеркнуто мною – *В.И.*), (разрядка наша – *Ю.Э.*).

Ваши инициалы ставятся и после иных пояснений, введенных в текст цитаты, например: «*Преподаватели* (Ставропольского государственного педагогического института. – *Б.С.*) *внимательно следят за научной работой аспирантов*».

Языковые правила оформления цитат

1. Цитата как самостоятельное предложение (после точки, заканчивающей предшествующее предложение) должна начинаться **с прописной** (большой) **буквы**, даже если первое слово в источнике начинается со строчной (маленькой) буквы.

Например:

Стремление понять законы сущего ведет не к рассмотрению случайности в качестве объективной реальности, но к ее истолкованию в качестве начальной стадии познания объекта. «Нет ничего более противного разуму и природе, чем случайность» (Цицерон). (В источнике: «...нет ничего...».)

2. Цитата, включенная в текст после подчинительного союза (*что, ибо, если, потому что* и т.д.) заключается в кавычки и пишется со строчной буквы, даже если в цитируемом источнике она начинается с прописной буквы.

Например:

М. Горький писал, что «в простоте слова – самая великая мудрость: пословицы и песни всегда кратки, а ума и чувства вложено в них на целые книги». (В источнике: «В простоте слова...»)

3. Цитата, помещенная после двоеточия, начинается со строчной буквы, если в источнике первое слово цитаты начиналось со строчной буквы (в этом случае перед цитируемым текстом обязательно ставится многоточие), и с прописной буквы, если в источнике первое слово цитаты начиналось с прописной (в этом случае многоточие перед цитируемым текстом не ставится).

Например:

С точки зрения исторического тяготения и культурных предпочтений русская нация есть нация европейская: «...как русская литература, при всей своей оригинальности, есть одна из европейских литератур, так и сама Россия при всех своих особенностях есть одна из европейских наций». (Вл. Соловьев). (В источнике: «...и как русская...».)

4. В цитатах сохраняются те же знаки препинания, что и в цитируемом источнике.

Если предложение цитируется не полностью, то вместо опущенного текста перед началом цитируемого предложения, или внутри него, или в конце ставится многоточие. Знаки препинания, стоящие перед опущенным текстом, не сохраняются.

Например:

Вл. Соловьев обращает внимание на эту сторону проблемы: «Сила и красота божественны, только не сами по себе... а если нераздельны с добром. Никто не поклоняется бессилию и безобразию; но одни признают силу и красоту, обусловленную добром... а другие возвеличивают силу и красоту, отвлеченно взятые и призрачные» (Вл. Соловьев).

5. Когда предложение заканчивается цитатой, причем в конце цитаты стоит многоточие, вопросительный или восклицательный знак, то после кавычек не ставят никакого знака, если цитата является самостоятельным предложением.

Например:

В этом отношении знаменательно восклицание Н. Гумилева: «Я не хочу, чтобы меня смешивали с другими – а это требует, чтобы и я сам не смешивал себя с другими!»

3. БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ИСТОЧНИКОВ

Правильное библиографическое оформление ссылок на литературу, упоминаемую в печатных и электронных текстах (научных статьях, отчетах, программных документах, магистерской диссертации и др.), является важным показателем сформированности навыков грамотной апробации результатов исследования и составления научных и научно-методических документов в рамках научно-исследовательской работы.

Ниже приводятся выдержки из документа: Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Издание официальное /Национальный стандарт Российской Федерации. – М.: Стандартинформ, 2008

<...>

4. Общие положения

4.1 Библиографическая ссылка является частью справочного аппарата документа и служит источником библиографической информации о документах – объектах ссылки.

4.2 Библиографическая ссылка содержит библиографические сведения о цитируемом, рассматриваемом или упоминаемом в тексте документа другом документе (его составной части или группе документов), необходимые и достаточные для его идентификации, поиска и общей характеристики.

4.3 Объектами составления библиографической ссылки являются все виды опубликованных и неопубликованных документов на любых носителях (в том числе электронные ресурсы локального и удаленного доступа), а также составные части документов.

4.4 Совокупность библиографических сведений в ссылке должна обеспечивать идентификацию и поиск объекта ссылки.

4.9 Независимо от назначения ссылки правила представления элементов библиографического описания, применение знаков предписанной пунктуации в ссылке осуществляются в соответствии с ГОСТ 7.1 и ГОСТ 7.82 с учетом следующих особенностей.

4.9.1 Допускается предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

4.9.2 Допускается не использовать квадратные скобки для сведений, заимствованных не из предписанного источника информации.

4.9.3 Сокращение отдельных слов и словосочетаний применяют для всех элементов библиографической записи, за исключением основного заглавия документа. Слова и словосочетания сокращают по ГОСТ 7.11 и ГОСТ 7.12.

4.12 Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале ссылки приводят слова: «Цит. по: » (цитируется по), «Приводится по: », с указанием источника заимствования:

(* Цит. по: Майданов А.С. Методология научного творчества. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. - С. 27.)

5. Внутритекстовая библиографическая ссылка

5.2 Внутритекстовую библиографическую ссылку заключают в круглые скобки.

5.3 Предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, во внутритекстовой библиографической ссылке, как правило, заменяют точкой:

(Аренс В. Ж. Азбука исследователя. М. : Интернет Инжиниринг, 2006)

(Потемкин В. К., Казаков Д. Н. Социальное партнерство: формирование, оценка, регулирование. СПб., 2002. 202 с.)

6. Подстрочная библиографическая ссылка

6.1 Подстрочная библиографическая ссылка оформляется как примечание, вынесенное из текста документа вниз полосы.

¹ Тарасова В. И. Политическая история Латинской Америки : учеб. для вузов. – 2-е изд. – М. : Проспект, 2006. – С. 305–412.

² Кутепов В. И., Виноградова А. Г. Искусство Средних веков / под общ. ред. В. И. Романова. – Ростов н/Д, 2006. – С. 144–251.)

6.2.2 Для записей на электронные ресурсы допускается при наличии в тексте библиографических сведений, идентифицирующих электронный ресурс удаленного доступа, в подстрочной ссылке указывать только его электронный адрес (Для обозначения электронного адреса используют аббревиатуру «URL» (Uniform Resource Locator – унифицированный указатель ресурса):

² Официальные периодические издания : электрон. путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации. [СПб.], 2005–2007. URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

или, если о данной публикации говорится в тексте документа:

² URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html>)

6.3 При нумерации подстрочных библиографических ссылок применяют единообразный порядок для всего данного документа: сквозную нумерацию по всему тексту, в пределах каждой главы, раздела, части и т. п., или – для данной страницы документа.

7. Затекстовая библиографическая ссылка

7.1 Совокупность затекстовых библиографических ссылок оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа или его составной части (Совокупность затекстовых библиографических ссылок не является библиографическим списком или указателем, как правило, также помещаемыми после текста документа и имеющими самостоятельное значение в качестве библиографического пособия).

7.3 В затекстовой библиографической ссылке повторяют имеющиеся в тексте документа библиографические сведения об объекте ссылки:

(21. Герман М. Ю. Модернизм: искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 480 с..

34. Никонов В. И., Яковлева В. Я. Алгоритмы успешного маркетинга. М., 2007. С. 256–300.).

7.4 При нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа в целом или для отдельных глав, разделов, частей и т. п.

8 Повторная библиографическая ссылка

8.1 Повторную ссылку на один и тот же документ (группу документов) или его часть приводят в сокращенной форме при условии, что все необходимые для идентификации и поиска этого документа библиографические сведения указаны в первичной ссылке на него. Выбранный прием сокращения библиографических сведений используется единообразно для данного документа.

8.2 В повторной ссылке указывают элементы, позволяющие идентифицировать документ, а также элементы, отличающиеся от сведений в первичной ссылке.

8.3 Предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, в повторной библиографической ссылке заменяют точкой.

8.4 В повторной ссылке, содержащей запись на документ, созданный одним, двумя или тремя авторами, приводят заголовок, основное заглавие и соответствующие страницы.

В повторной ссылке, содержащей запись на документ, созданный четырьмя и более авторами, или на документ, в котором авторы не указаны, приводят основное заглавие и страницы.

Допускается сокращать длинные заглавия, обозначая опускаемые слова многоточием с пробелом до и после этого предписанного знака:

Внутритекстовые ссылки:

Первичная (Васильев С. В. Инновационный маркетинг. М., 2005)

Повторная (Васильев С. В. Инновационный маркетинг. С. 62)

Первичная (Аганин А. Р., Соловьева З. А. Современная Сирия. М., 2003. 406 с.)

Повторная (Аганин А. Р., Соловьева З. А. Современная Сирия. С. 126)

Первичная (Герасимов Б. Н., Морозов В. В. Системы управления: понятия, структура, исследование. Самара, 2002)

Повторная (Герасимов Б. Н., Морозов В. В. Системы управления ... С. 53–54)

Подстрочные ссылки:

Первичная 1. Гаврилов В.П. Общество и природная среда. М.: Наука, 2006. 210 с.

Повторная 15. Гаврилов В.П. Общество и природная среда. С. 81.

8.10 При последовательном расположении первичной и повторной ссылок текст повторной ссылки заменяют словами «Там же» или «Ibid.» (ibidem) для документов на

языках, применяющих латинскую графику. В повторной ссылке на другую страницу к словам «Там же» добавляют номер страницы, в повторной ссылке на другой том (часть, выпуск и т. п.) документа к словам «Там же» добавляют номер тома:

Внутритекстовые ссылки:

Первичная (Коваленко Б. В., Пирогов А. И., Рыжов О. А. Политическая конфликтология. М., 2002. С. 169–178)

Повторная (Там же)

Первичная (Kriesberg L. Constructiv conflicts: from escalaition to resolution. Lanham, 1998)

Повторная (Ibid.)

Подстрочные ссылки:

Первичная 18. Фенухин В. И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северо-Кавказского региона: дис. ... канд. полит. наук. М., 2002. С. 54–55.

Повторная 19. Там же. С. 68.

Первичная 37. Служебный каталог чешуекрылых. Владимир: Нац. парк «Мещера», 2006. С. 132–136.

Повторная 38. Там же. С. 157.

39. Там же. С. 164.

Затекстовые ссылки:

Первичная 52. Россия и мир : гуманитар. проблемы: межвуз. сб. науч. тр. / С.-Петербург. гос. ун-т вод. коммуникаций. 2004. Вып. 8. С. 145.

Повторная 53. Там же. Вып. 9. С. 112.

10. Особенности составления библиографических ссылок на электронные ресурсы

10.1 Объектами составления библиографической ссылки также являются электронные ресурсы локального и удаленного доступа. Ссылки составляют как на электронные ресурсы в целом (электронные документы, базы данных, порталы, сайты, веб-страницы, форумы и т. д.), так и на составные части электронных ресурсов (разделы и части электронных документов, порталов, сайтов, веб-страниц, публикации в электронных сериальных изданиях, сообщения на форумах и т. п.):

(Российские правила каталогизации. Ч. 1. Основные положения и правила [Электронный ресурс] / Рос. библ. ассоц., Межрегион. ком. по каталогизации. – М., 2004. – 1 CD-ROM. – Загл. с этикетки диска)

* Галина Васильевна Старовойтова, 17.05.46 – 20.11.1998: [Мемор. сайт] / сост. и ред. Т. Лиханова. [СПб., 2004]. URL:

<http://www.starovoitova.ru/rus/main.php> (дата обращения: 22.01.2007).

* Русское православие: [сайт]. URL: <http://www.ortho-rus.ru/> (дата обращения: 22.01.2007).

10. Справочники по полупроводниковым приборам // [Персональная страница В. Р. Козака] / Ин-т ядер. физики. [Новосибирск, 2003]. URL:

<http://www.inp.nsk.su/%7Ekozak/start.htm> (дата обращения: 13.03.06).

25. Члиянц Г. Создание телевидения // QRZ.RU: сервер радиолюбителей России. 2004.

URL: <http://www.qrz.ru/articles/article260.html> (дата обращения: 21.02.2006).

176. Паринов С. И., Ляпунов В. М., Пузырев Р. Л. Система Соционет как платформа для разработки научных информационных ресурсов и онлайн-сервисов // Электрон. б-ки. 2003. Т. 6, вып. 1. URL:

<http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2003/part1/PLP/> (дата обращения: 25.11.2006).

Составление библиографического списка

Библиографический список содержит библиографические описания использованных (цитируемых, рассматриваемых, упоминаемых) и (или) рекомендуемых документов. Общие правила составления библиографического списка:

1. Нумерация всей использованной литературы сплошная от первого до последнего источника.

2. Оформление списка использованной литературы рекомендуется выполнять по принципу алфавитного именованного указателя (в общем алфавите авторов и заглавий) в следующей последовательности: • литература на русском языке; • литература на языках народов, пользующихся кириллицей; • литература на языках народов, пользующихся латиницей; • литература на языках народов, пользующихся особой графикой. Электронные ресурсы помещаются в общий библиографический список в соответствии с указанным порядком.

Примеры оформления списка использованной литературы в статье и диссертации

1. Аванесян И.Д. Освоение педагогической концепции Игоря Петровича Иванова – путь к совершенствованию воспитательного процесса. – СПб., 2002. – 80 с.

2. Адельбаева Н.А. Развитие концепции самостоятельной работы Б.П. Есипова в системе современной дидактики: Дисс канд. пед. н.: 13.00.01. – М., 1994. – 149 с.

3. Акинфиев С.И. Основные черты гуманно-личностной педагогической концепции Ш.А. Амонашвили (70-90-е годы XX века): Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.01. – Пятигорск, 2001. – 20 с.

4. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: Тез. докл. и выступл. на XV сессии Науч. Совета по пробл. истории обр-я и пед. науки (17-18 мая 1994 г.) / Под ред. чл.-кор. РАО З.И. Равкина. – М., 1994. – 280 с.

5. Алиев Н.И. Гносеологические аспекты обоснования в научном познании: Монография. – СПб., 2002. – 202 с.

6. Андреев И.Д. Методологические основы познания социальных явлений. – М., 1977. – 328 с.

7. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): Учеб пособие для студ. пед. учеб. заведений / Сост. А.В. Овчинников, Л.Н. Беленчук, С.В. Лыков. – М., 2000. – 384 с.

8. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8-13.

9. Библер В.С. О сути диалогизма // Вопросы философии. – 1989. – №7. – С. 3-27.

10. Библер В.С. Творческое мышление как предмет логики (проблемы и перспективы) URL: http://www.bibler.ru/bis_tv_myshleniye.html (дата обращения: 22.01.2015).

11. Вендровская Р.Б. Основы тенденции развития дидактической теории // Вопросы истории школы и педагогики на этапе зрелого социализма / Отв. ред. М.Н. Колмакова и З.И. Равкин. – М.: НИИОП АПН СССР, 1985. – С. 32-46.

12. Визгин В.П. О проблеме научных революций и их типологии // Человек. Наука. Цивилизация. К семидесятилетию академика В.С. Степина. – М.: Канон+, 2004. – С. 179-195.

13. Воробьев Г.В. Гипотеза как инструмент оптимизации педагогических исследований // Педагогическая теория: идеи и проблемы. Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Шубинский, ред.-сост. Н.Р. Юсуфбекова. – М.: ИТПиМИО РАО, 1992. – С. 34-50.

4. НАПИСАНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА (ДИССЕРТАЦИЯ, СТАТЬЯ, ДОКЛАД, СООБЩЕНИЕ)

Научный текст - это разновидность текста, написанного на общелитературном языке, обладающая грамматическими, лексическими, структурно-смысловыми и логико-композиционными особенностями. В научном тексте иначе, чем в тексте деловом, публицистическом или художественном, используются функциональные типы речи (описание, повествование, рассуждение, доказательство и др.). Здесь иной набор общеязыковых и собственно текстовых средств, активно используются такие приемы мышления, как аналогия и гипотеза; композиция такого текста, как правило, задана логикой научного доказательства (выдвижение версии, рабочей гипотезы, дедуктивные или индуктивные способы мышления, обоснование гипотезы, доведение ее до уровня достоверного теоретического знания и т. д.).

Основные текстовые характеристики научного текста: связность, структурированность, цельность, точность; выраженность научного стиля, обеспечивающего логичность, строгость, отвлеченность, обобщенность, информативность. Характерными чертами научного текста является и его высокая терминованность – насыщенность терминами, стремление к синтаксической компрессии – к сжатию, увеличению объема информации при сокращении объема текста.

Связность – характеризует формально-структурную синтаксическую организацию текста, которая обеспечивает логичность и строгость изложения, однозначную интерпретацию содержания.

В научных текстах наиболее широко представлена связь посредством лексического повтора, при которой определенное слово/словосочетание предшествующего предложения повторяется в последующем, например: Редукция - изменение артикуляционных и акустических характеристик звука, вызванное сокращением его длительности или ослаблением напряженности. Редукции подвергаются главным образом гласные, однако встречается редукция и согласных... Различают количественную редукцию - уменьшение длительности звука, вызванное его безударностью, и качественную редукцию - изменение характера артикуляции вследствие сокращения длительности.

Широкое распространение лексического повтора в научной речи связано с устойчивостью терминологии, нежелательностью синонимических замен ввиду стремления к однозначности, точности смысла. Использование синонимов (контекстуальных, окказиональных и др.) и антонимов позволяет избежать повторения, делает речь более выразительной, однако синонимы чаще встречаются в научно-популярной литературе, нежели в академических текстах.

Наиболее частотный и нейтральный вид связи - местоименная замена, так как, с одной стороны, употребление местоимения вместо повторения того же слова позволяет удалить стилистическое однообразие, сохранить терминологическую строгость и точность, а, с другой - использование местоимений для замены целых высказываний или их частей обеспечивает краткость и информационную емкость, необходимую в научных

текстах. Кроме того, использование в указанном качестве местоимения это часто связано с переменной аспекта изложения, переходом к оценке, комментированию, пояснению (аналогичные функции могут выполнять указательные местоимения с частицей вот: вот кто, вот что, вот отчего и др.), например: В случае устных и графических результатов (тестирования. - Авт.) дополнительной трудностью является еще и необходимость их хранения в виде, доступном для последующей обработки, для последующего применения алгоритма формализации. Все это сдерживает внедрение ИТ (информационных технологий. - Авт.) ...для анализа результатов не тестовой природы...

Если повторы создают и поддерживают тематическое единство текста, то лексико-грамматические средства связи (союзы, союзные слова, вводные слова и словосочетания, наречия) обеспечивают логическую и композиционную организацию текстового материала, отражая широкий спектр отношений (условных, причинно-следственных, уступительных, сравнительных и т. п.). Это так называемые языковые скрепы, помогающие выстроить текст композиционно и структурно (во-первых, во-вторых, прежде всего, наконец и т. д.); пояснить способ рассмотрения автором проблемы (в частности, в этом смысле, в целом, с одной стороны, с другой стороны, однако, наоборот, напротив); сделать вывод, обобщение, подвести итог, (таким образом, следовательно, итак, значит, в целом, словом и т. д.); конкретизировать, уточнить, добавить (что-либо, именно, кроме того, сверх того, более того и т. д.). К ним примыкают клишированные выражения связи с предшествующей информацией или указания на последующую (как быто сказано, как было показано, как уже отмечалось, как будет видно и т. д.).

К грамматическим средствам организации текста относят обычно порядок слов, синтаксический параллелизм, употребление определенных видовременных форм глагола. Порядок слов и предложений в тексте, отражая характер распределения информации, определяется коммуникативными целями автора. Для научных текстов характерен нейтральный порядок слов, при котором тема (исходная, известная информация) располагается в начале предложения, а рема (новая, важная, актуальная информация) - в его конце. В структурно-синтаксическом плане рема, как правило, совпадает с группой сказуемого, а тема - с подлежащим. Кроме того, порядок слов в предложении зависит от контекста и выполняет текстообразующие функции, участвуя в построении текстов с разной структурой.

Синтаксический параллелизм можно рассматривать как повтор, который проявляется в одинаковом синтаксическом строении предложений, следующих в тексте непосредственно друг за другом. Однотипность синтаксического строения, как правило, наблюдается в грамматической структуре предложения или его частей и в порядке слов. Связь между предложениями усиливается, если отдельные члены предложений имеют одинаковое лексическое наполнение, т. е. синтаксическая связь подкрепляется лексической. Связь этого вида не только обеспечивает смысловое единство текста, но и выполняет функцию выделения и усиления информативно насыщенных фрагментов текста, благодаря чему он становится выразительным. Например: Деление норм на регулятивные, охранительные и дефинитивные явно не является чистым. Поскольку все юридические нормы - правила поведения, постольку все они - и регулятивные, и охранительные, и дефинитивные - регулятивны. Разве уголовно-правовой запрет, являющийся типично охранительным, не регулятивен? Поскольку все юридические нормы включают в себя санкции, постольку все они - и охранительные, и регулятивные, и дефинитивные - охранительны. Разве правило, в соответствии с которым дети обязаны доставлять содержание своим нетрудоспособным родителям, будучи типично регулятивным, не является одновременно и охранительным? Поскольку все нормы опираются на конкретное понимание правовых феноменов, основанное на юридических определениях, постольку все они - и дефинитивные, и регулятивные, и охранительные - дефинитивны. Разве ст. 144 УК, устанавливающая ответственность за кражу, т. е. «тайное

похищение чужого имущества», будучи «типичной» охранительной нормой, одновременно не дефинитивна⁴?

Таким образом, связность научного текста базируется прежде всего на внутренней логике предмета исследования. Кроме того, в реальных текстах связность обеспечивается совокупностью различных средств. В результате формируются смысловые, структурно-синтаксические и тематические признаки, позволяющие выделять разные типы структурной организации текста.

Структурированность – обуславливает неотъемлемое свойство любого сложного объекта выражать отношения, существующие между его частями (элементами, единицами). В многоуровневой организации научного текста могут быть выделены разные элементы и определены отношения между ними, что позволяет построить различные структурные схемы одного и того же текста. В зависимости от отнесенности единиц текста к его теме, композиции или содержанию можно выделить тематическую, композиционную (логико-композиционную) и содержательную (смысловую) структуры.

Структура научного текста отражает последовательность расположения смысловых блоков в тексте. Для научных текстов характерны типизированные схемы расположения содержательной информации, которые определяются жанровой принадлежностью. Основные письменные жанры научной речи (монография, научная статья, диссертация, реферат, рецензия) имеют свойственный им порядок расположения смысловых частей текста и соответственно более или менее стандартный набор языковых средств оформления переходов от одной содержательной части к другой. Научная статья как наиболее распространенная жанровая разновидность научного текста независимо от отрасли науки строится по схеме «введение - основная часть - заключение».

Необходимыми элементами статьи являются также заголовок и список использованной литературы. Каждый блок выполняет собственную функцию в структуре целого: заголовок отражает главное содержание текста или его тему, либо аспект темы; во введении обычно излагается история вопроса с необходимой степенью детализации, ставится задача, обосновываются ее актуальность и значение; основная часть содержит авторское решение поставленной задачи; в заключении подводятся итоги, формулируются выводы, подчеркивается значимость полученных результатов, прогнозируются возможности их использования.

Можно выделить стандартные выражения, сигнализирующие о переходе к следующей смысловой части: в данной статье ставится задача показать...; поскольку в данном исследовании нас интересует...; основной акцент здесь ставится на...; в дальнейшем мы будем рассматривать явления... (переход от введения к основной части); остается заметить, что...; не исключено, что именно на этом пути будет найдено решение...; итак, мы рассмотрели некоторые вопросы...

Выделяются методы логического построения научного текста: 1) дедуктивный; 2) индуктивный; 3) метод изложения на основе проблемного принципа; 4) метод аналогии.

Дедукция - это движение мысли от общего к частному. Дедуктивный метод изложения материала используется тогда, когда необходимо рассмотреть какое-то явление на основании уже известного положения или закона и сделать необходимые выводы. Дедуктивное рассуждение включает следующие этапы: 1) выдвижение тезиса (от греч. thesis - положение, истинность которого должна быть доказана) или гипотезы; 2) развитие тезиса (гипотезы), его обоснование, доказательство истинности или опровержение, с использованием таких аргументов, как толкование тезиса, ссылки на мнения авторитетов, доказательство от противного, приведение фактов и примеров, сравнения; 3) формирование выводов и предложений.

Дедуктивный метод изложения широко используется в теоретических статьях, научных дискуссиях, при проведении учебных и научных семинаров.

Индукция - это движение мысли от частного к общему, от знания единичных или частных фактов к знанию общего правила, к обобщению. Композиционно индуктивное

рассуждение строится следующим образом: во вступлении определяется цель исследования; в основной части излагаются накопленные факты, рассказывается о технологии их получения, проводят анализ, сравнение и синтез полученного материала; на основании полученных результатов делаются выводы, устанавливаются закономерности, определяются свойства какого-либо объекта, признаки того или иного процесса и т. п. Индуктивное рассуждение активно используется в научных сообщениях, монографиях, квалификационных работах, научных отчетах.

Изложение на основе проблемного принципа - разновидность индуктивного метода. Оно предполагает выстраивание определенной последовательности проблем, исследуя (рассматривая) которые, автор может прийти к теоретическим обобщениям, формулированию правил и закономерностей. В ходе лекции, доклада, в процессе написания монографии, статьи, дипломного проекта, диссертации автор формулирует ту или иную проблему и предлагает ряд возможных путей ее решения (исследования). Выбрав оптимальный путь, автор подробно анализирует проблему (вскрывает ее внутренние противоречия, приводит данные, подтверждающие высказанные предположения, аргументированно опровергает другие точки зрения, не состоятельные, по мнению автора).

Метод аналогии (умозаключение по аналогии) основывается на следующем посыле: если два явления сходны в одном и более отношениях, то они, вероятно, сходны и в других отношениях. Умозаключения по аналогии имеют вероятностный, приблизительный характер. Этим можно объяснить их меньшую распространенность в жанрах собственно научного стиля речи.

При анализе логико-композиционной структуры текстов небольшого объема обращают внимание на место обобщающего смыслового блока в их структуре. В зависимости от позиции обобщающего блока выделяют пять типов текстовых структур: индуктивные, дедуктивные, рамочные (дедуктивно-индуктивные), стержневые (индуктивно-дедуктивные) и имплицитные (традуктивные) структуры.

В текстах, имеющих индуктивную структуру, обобщение расположено в конце, изложение информации идет от частного к общему. Тексты с дедуктивной структурой начинаются с обобщения. Далее в тексте конкретизируется, объясняется или доказывается ключевое положение. В текстах с рамочной структурой выделяют два фокуса: первый - обобщение, с которого начинается изложение (оно детализируется или развивается на материале частных положений), второй - обобщение информации в конце текста. В текстах со стержневой структурой изложение начинается с частных положений, за ними следует обобщение, которое затем уточняется и конкретизируется. В тексте, имеющем имплицитную структуру, обобщающий блок отсутствует (вербально он не выражен): предполагается, что читающий способен прийти к выводу, заключению или обобщению самостоятельно. Ведущими типами в научной речи считаются дедуктивный и дедуктивно-индуктивный.

Для характеристики содержания текста требуется не только осмысление отдельных языковых выражений, но и больших отрезков текста, соответствующих подтемам и субподтемам, соотнесение их между собой и на этой основе осмысление текста в целом. С точки зрения характера содержания можно выделить научные тексты, которые соотносятся с эмпирическим и теоретическим уровнями научного познания. Например, тексты по биологии (классификация растений по определенным признакам, описание строения клетки) соотносятся с эмпирическим уровнем познания, тексты по психологии мышления (моделирование творческого процесса, процесса принятия решения и т. п.) - с теоретическим уровнем познания.

В текстах рассматриваются разные виды объектов: реальные объекты материального мира (явления, события, предметы), ментальные концепты (понятия сознания, правовой идеологии и т. п.) или теоретические конструкты, опосредованно соотносящиеся с реальным предметом (декартова система координат и т. п.). Характер содержания

соотносится с коммуникативной целью автора: эмпирические тексты, как правило, имеют описательный, констатирующий характер и служат целям формирования фрагмента картины мира определенной области знания; теоретические тексты, содержащие ментальные концепты и абстрактные понятия, также могут иметь констатирующий, информирующий характер, однако наиболее типичен для них объясняющий, убеждающий, оценивающий характер (это относится например, к текстам по истории, философии). Осознание смысловой структуры научного текста – это путь к его пониманию и дальнейшему использованию полученных знаний.

Структура содержания. Содержание научного текста представляет собой отраженное и объективированное посредством языковых знаков знание о фрагментах действительности, об объектах материального мира, о теоретических понятиях и конструктах. Соответственно структура содержания текста отражает смысловые связи и отношения, которые устанавливаются между понятиями, явлениями, предметами реального мира, отображенными в тексте в виде языковых единиц разных уровней.

Итак, научный текст представляет собой единство тематической, логико-композиционной и смысловой организации. Тематическую структуру научного текста образуют предмет научного исследования и его аспекты. По этому принципу выделяют тексты о понятиях и категориях науки, о свойствах, строении, функционировании объектов, о событиях, явлениях, процессах. Логико-композиционная структура научного текста во многом определяется его принадлежностью к жанру (статья, монография, диссертация и т. д.), а также логикой изложения. В научных текстах преобладает дедуктивный стиль изложения. Содержательная структура отражает смысловые связи между объектами и понятиями, рассматриваемыми в тексте.

Цельность – отражает базовую характеристику текста как средства коммуникации. В противоположность связности, определяющей внешнюю организацию текста, цельность характеризует внутреннее, содержательное, смысловое единство текста. В отличие от связности она является психолингвистической категорией, непосредственно не соотносится с лингвистическими единицами и возникает в процессе осознания и понимания текста как результат аналитико-синтетической деятельности воспринимающего.

В научном стиле речи появились и закрепились специальные языковые средства, облегчающие и упрощающие переход от внешней формы к цельности текста. Автор научного текста имеет в своем распоряжении как бы готовые формы, которые он «заполняет» собственным научным содержанием, а читатель, будучи членом того же научного сообщества, уже знает, как организовано содержание. В результате ускоряется и облегчается процесс понимания, при этом содержание структурируется и выражается в виде смысловых блоков разной степени обобщенности. Это свойство лежит в основе таких видов речевой и учебной деятельности, как реферирование и аннотирование текстов, выделение ключевых слов, составление различного вида планов. Создание так называемых вторичных текстов возможно именно благодаря тому, что в них сохраняется инвариант содержания первоисточника.

Цельность текста отражается в наборе ключевых слов (НКС), т. е. слов или словосочетаний, которые несут в данном тексте существенную смысловую нагрузку. Для ключевых слов характерно равномерное распределение по тексту: в научных текстах они, как правило, присутствуют в заголовке, первом предложении, а также в начальных предложениях каждого абзаца. Оптимальный объем НКС – 5 – 15 слов. Достижение смысловой однозначности и структурной цельности составляет главную задачу построения научного текста, что обусловлено потребностями научной коммуникации и обеспечивается использованием специальных языковых средств.

Точность предполагает *однозначность* понимания научного текста, отсутствие расхождения между словом и его пониманием. Поэтому в научных текстах, как правило,

отсутствуют образные, экспрессивные средства; слова используются преимущественно в прямом значении, не используются синонимы основных терминов.

Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, предъявляют ограничение на использование образных средств языка: метафор, эпитетов, художественных сравнений, пословиц и т. п. Но иногда такие средства могут использоваться в научных произведениях, так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности, доказательности. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности, доходчивости изложения.

Эмоциональность, как и экспрессивность, в научном стиле, который требует объективного, «интеллектуального» изложения научных данных, выражается иначе, чем в других стилях. Восприятие научного произведения может вызывать определённые чувства у читателя, но не как ответную реакцию на эмоциональность автора, а как осознание самого научного факта. Хотя научное открытие воздействует независимо от способа его передачи, сам автор научного произведения не всегда отказывается от эмоционально-оценочного отношения к излагаемым событиям и фактам.

Языковыми средствами создания экспрессивного, эмоционального тона научной речи выступают: 1) формы превосходной степени прилагательных, выражающие сравнение (*наиболее яркие представители вида*); 2) эмоционально-экспрессивные прилагательные (*Развитие, инновации, прогресс – это замечательные, в сущности, явления*); 3) вводные слова, наречия, усилительные и ограничительные частицы (*Писарев полагал даже, что благодаря этому Россия может узнать и оценить Конта гораздо точнее, чем Западная Европа*); 4) "проблемные" вопросы, привлекающие внимание читателя (*Что же представляет собой этот феномен бессознательного?*).

Функционально-смысловые типы речи рассматриваются как универсальные типологические единицы текста, выделяемые на основе различных признаков (коммуникативно-прагматических, логико- или структурно-смысловых). Различают следующие смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение, доказательство и сообщение. При их выделении авторы оперируют различным в стилистическом и жанровом отношении материалом и используют разные основания для классификации: коммуникативное намерение, логические отношения между предложениями или более крупными частями текста и др.

В рамках многомерной классификации на первом уровне тексты делятся на описательные и аргументативные в зависимости от коммуникативной цели, намерения. Описательные тексты являются сообщающими, информирующими: они содержат информацию об объекте, его свойствах, признаках, характере, структуре. Аргументативные тексты - это тексты, убеждающие, доказывающие, объясняющие. На следующем уровне описательные и аргументативные тексты делятся по функциональным и структурным признакам.

Частные разновидности описательных текстов - определение, описание-дефиниция, собственно описание, пояснение.

Наиболее частотным в научном стиле является определение, цель которого – охарактеризовать научное понятие путем указания на его наиболее существенные признаки и свойства. Наиболее близка по значению к определению дефиниция. Ее отличие от определения состоит в том, что в дефиниции перечисляются только дифференциальные признаки объекта, выделяющие его посредством идентификации с другим родовидовым понятием. В дефиниции, как правило, отсутствует полнозначный предикат: в ней устанавливаются отношения тождества.

Собственно описание в коммуникативно-смысловом отношении совпадает с дефиницией и определением, отличаясь от них на структурно-смысловом уровне. Если в основе определений и дефиниций лежат достаточно жесткие схемы построения, то описание строится в свободной форме, при этом сохраняется главная коммуникативная цель - дать характеристику предмета, понятия, явления с той или иной степенью точности

и детализации. Определение и дефиниция могут входить в описание в качестве его составляющих. Коммуникативно-смысловая структура описания, как правило, представлена тематической прогрессией с элементами «кустового» типа, например: Предметом гражданского права, как и любой другой отрасли, являются общественные отношения, т. е. связи между членами общества. Специфика гражданского права состоит в том, что оно регулирует отношения, связанные с каким-либо имуществом. Гражданское право регулирует все важнейшие стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений; 2) основания возникновения и порядок осуществления права собственности и других вещных прав; 3) договорные и иные обязательства, связанные с отчуждением собственником имущества и его переходом к другому лицу: гражданину либо юридическому лицу. Особый вид гражданско-правовых отношений составляют отношения, вытекающие из наследования имущества.

Пояснение как разновидность описательного текста выделяется по функциональному признаку. Его цель - дополнить характеристику объекта, ввести второстепенные детали, уточняющие, иллюстрирующие информацию о свойствах и признаках объекта: временной план всех перечисленных текстов - план настоящего неактуального, настоящего постоянного. Например: Гражданское право регулирует все важнейшие стороны и виды имущественных отношений, в том числе: 1) правовое положение участников этих отношений. (Следующее предложение содержит пояснение. - Авт.) Здесь раскрываются понятие правоспособности граждан, условия возникновения дееспособности, закрепляется порядок признания граждан недееспособными, установления над ними опеки и попечительства.

К описательным текстам относится и сообщение, которое рассматривается иногда как трансформированное повествование. Это объясняется тем, что для научного текста абсолютно неактуальна простая констатация наличия субъекта или объекта в определенные промежутки времени без указания на его особенности, причины возникновения и последствия его перехода в другое состояние. Цель сообщения - информировать о каких-либо объектах, событиях, стадиях их изменения и признаках каждой стадии. При этом сообщение не передает последовательного движения (хода) отдельных фаз процесса, что характерно для повествования. Тип сообщения наиболее часто используется при описании конкретных явлений, когда требуется передать информацию о каких-либо обстоятельственных характеристиках событий, процессов, предметов. Например: ERP (Enterprise Resource Planning) означает планирование ресурсов предприятия. Исторически назначение автоматизированных систем, построенных по этому принципу, претерпевало изменения. В 60-70-х годах XX в. был разработан стандарт управления предприятием, получивший название MRP (Material Requirements Planning) - планирование потребностей в материалах для производства. Дальнейшая его эволюция привела к появлению стандарта ERP9.

К текстам аргументативного типа относят рассуждение, доказательство, объяснение. Иногда как отдельные типы рассматривают умозаключение, опровержение, подтверждение и обоснование. Тексты этого типа объединены целью передачи, демонстрации процессов мышления, логического вывода, убеждения в истинности отдельных положений теории, обоснования научной позиции. Коммуникативно-смысловая структура таких текстов подчинена логической: между высказываниями существуют причинно-следственные, уступительные, условно-сопоставительные связи, синтаксически выражаемые соответствующими сложными конструкциями.

Базовую структуру доказательства образуют тезис (основное суждение, истинность которого должна быть доказана) и аргументы (положения, доказывающие тезис). Наиболее жесткая структура доказательства характерна для естественно-научных и научно-технических текстов: помимо тезиса и аргументов, в них есть еще два обязательных компонента: способ доказательства и вывод.

Рассуждение отличается от доказательства тем, что, во-первых, новое знание об объекте передается через операции логического вывода; во-вторых, базовая структура рассуждения включает посылки и вывод; части рассуждения связаны, как правило, причинно-следственными и условными отношениями; в-третьих, заключение не всегда является строго верифицированным, ибо зависит от посылок, которые могут быть как истинными, так и ложными. Сравним текстовые фрагменты.

Рассуждение: Ценности искажают восприятие природы, общества и человека, и для того, чтобы человек не обманывался в своем восприятии, он должен постоянно осознавать факт присутствия ценностей, должен понимать, какое влияние они оказывают на его восприятие, и, вооружившись этим пониманием, вносить необходимые коррективы. (Это была посылка, за ней следует пояснение.) (Говоря об «искажении», мы имеем в виду наложение личностного аспекта восприятия на реально существующие аспекты познаваемой человеком реальности). Изучение ценностей, потребностей, желаний, предубеждений, страхов, интересов и невротизмов должно предшествовать научному исследованию.

Доказательство: Нормативность, будучи следствием естественно-исторического развития общества, не является специфическим свойством права. (Это был тезис, далее следует аргумент 1. - Авт.) Ею обладают и религия, и мораль, и эстетика, и даже литература. (Далее следует аргумент 2. - Авт.) Некоторые социальные нормы одновременно принадлежат нескольким нормативным системам. (Далее следует иллюстрация аргумента 2. - Авт.) Например, евангельские запреты «не убий», «не укради» - это и нравственные, и юридические правила. (Далее следует вывод. - Авт.) Поэтому для того, чтобы отличить право от прочих социальных феноменов, необходимы еще какие-то признаки. Один из них - общеобязательность. Это второе после нормативности свойство права.

В тексте-рассуждении первоначальная посылка должна приниматься читателем на веру; в тексте-доказательстве тезис подтверждается указанием на некие факты, на основании которых делается вывод о правильности тезиса.

Объяснение по логической структуре напоминает доказательство, однако аргументами здесь служат лишь конкретные примеры и факты, которые позволяют принять выдвинутый автором тезис.

Модальность – выражает характер отношения сообщаемого к действительности и автора текста – к предмету сообщения. В первом случае – это объективная модальность, во втором - о субъективная, или авторская, модальность текста.

Для научных текстов характерна слабо выраженная субъективная модальность, которая выражается часто не прямо, а путем употребления нейтральных слов, обозначающих эмоции или отношение: бесспорно, характерно, удивительно, несомненный интерес, не вызывает сомнения, к сожалению и т. п. Выражения такого типа, как правило, носят стандартный клишированный характер и широко используются во всех видах научных текстов. Экспрессивность научному тексту придает и использование лексических усилителей (ведь, же, только, абсолютно, резко, весьма и др.). Эмоциональный эффект имеют образные выражения научной речи, которые также можно считать стандартизированными (например, безоговорочное принятие, научная головоломка, ожесточенные споры, яркий пример). Среди форм субъективной модальности часто употребляются глаголы 1-го лица, множественного числа настоящего/будущего времени определенной семантики (проанализируем, рассмотрим, выделим и т. п.).

К языковым средствам выражения оценки относятся слова, близкие по семантике к базовым понятиям оценки «хорошо - плохо». Здесь также могут быть выделены стандартные выражения оценки с использованием словосочетаний типа удачная форма, убедительный пример, корректный вывод и др. Оценочность - основной признак жанра

рецензии, юбилейной статьи, однако конкретный характер проявления оценочности как в рецензионном жанре, так и в стандартном научном тексте определяется личностью автора.

5. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

При проведении любого педагогического эксперимента для получения объективных и достоверных данных существенную роль играет планирование эксперимента. Планом эксперимента определяется характер отдельных фаз эксперимента и порядок их проведения.

При планировании педагогического эксперимента исследователь должен определить:

- количество экспериментируемых;
- способы отбора экспериментируемых;
- этапы проведения эксперимента.

Чем более четко спланирован эксперимент, тем более объективные результаты он дает.

План эксперимента должен включать:

- цель и задачи эксперимента;
- место и время проведения эксперимента и его объем;
- характеристику участвующих в эксперименте;
- описание материалов, используемых для эксперимента;
- описание методики проведения эксперимента и применения частных методов исследования;
- методику наблюдения, тестирования и т.п. в ходе эксперимента;
- описание методики обработки результатов эксперимента.

Психолого-педагогический эксперимент представляет собой комплекс методов исследования, предназначенный для объективной проверки гипотезы исследования: наблюдение, опросы, изучение продуктов деятельности и т.д.

Наиболее важные условия эффективности эксперимента:

- предварительный тщательный анализ явления, его исторический обзор, изучение массовой практики с целью максимального изучения поля эксперимента и его задач;
- конкретизация гипотезы. Гипотеза не просто постулирует, что данное средство улучшит результаты процесса, а высказывает предположение о том, что это средство из ряда возможных окажется наилучшим для определенных условий;
- четкое формулирование задач эксперимента;
- определение признаков, критериев, по которым будут изучаться явления, средства, оцениваться результат.

Программа эксперимента представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения.

При разработке программы эксперимента исследователю необходимо ответить на следующие вопросы:

- что будет являться предметом экспериментальной работы, по каким значимым параметрам (свойства, характеристики, признаки) можно будет судить о продуктивности психолого-педагогических воздействий;
- в чем будет заключаться эксперимент, какие именно психолого-педагогические воздействия будут подвергаться проверке;
- какие методы получения и обработки информации будут применяться;
- какова будет логическая схема эксперимента;
- как будет оформляться и оцениваться результат эксперимента.

В проведении экспериментальной работы можно выделить несколько этапов.

Подготовительный этап предполагает планирование эксперимента. Определяется цель, задачи эксперимента. Выбираются объекты эксперимента (обучающиеся, классы,

группы) в качестве экспериментальных и контрольных групп. Обозначается предмет экспериментального исследования. Устанавливаются признаки, по которым можно судить об изменениях, происшедших в объекте. Выбираются конкретные методики (анкеты, опросники и т.д.) диагностирования этих изменений. Определяется длительность эксперимента. Определяются формы фиксации результатов эксперимента.

На первом (констатирующем) этапе основной целью является определение (констатация) начального уровня всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте.

При проведении констатирующего этапа эксперимента устанавливается реальное состояние дел, изучается начальное состояние исследуемого объекта, констатируется наличие или отсутствие исследуемых параметров.

Для этого разрабатывается программа изучения, продумываются признаки, по которым можно определить степень сформированности исследуемых параметров, описываются критерии их оценки.

Только после подробного описания начального уровня можно приступить ко второму этапу эксперимента – формирующему (созидательному, преобразующему), т.е. непосредственной реализации разработанной системы мер по формированию исследуемых параметров.

В течение формирующего эксперимента исследователь следит за изменением интересующих его параметров, может делать промежуточные срезы тех или иных характеристик и вносить коррективы в эксперимент. По ходу формирующего эксперимента исследователь фиксирует полученные результаты [1].

Третий (контрольный) этап эксперимента подтверждает или опровергает предположения относительно эффективности экспериментальных мер. На этом этапе сравниваются результаты, полученные на этапе констатации с результатами формирующего эксперимента. Для получения достоверных результатов исследования необходимо привлечение большого числа исследуемых, поэтому результаты нужно интерпретировать очень корректно.

Система экспериментальных мер осуществляется в экспериментальной группе, в которой проводятся все необходимые изменения в соответствии с программой эксперимента. Очень важно, чтобы экспериментальная группа была типичной по успеваемости, наполняемости, по составу и т.п. Полученные данные сопоставляются с результатами контрольной группы, где условия обучения и воспитания остаются прежними. Такой вид эксперимента называется параллельным.

В практике может быть использован и последовательный эксперимент, когда сопоставляются данные, полученные в одном и том же классе (группе) до и после эксперимента.

Обобщающий этап. Завершается эксперимент анализом его итогов:

- описанием результатов осуществления экспериментальных мер (конечное состояние исследуемого объекта);
- характеристикой условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты;
- описанием особенностей субъектов эксперимента;
- данными о затратах времени, средств;
- разработкой адресных рекомендаций.

Применение статистических методов в педагогическом исследовании

Статистические методы являются базовым инструментарием обработки данных измерений практически во всех областях научного знания. В сочетании с методами планирования и моделирования эксперимента статистические методы позволяют выявлять объективные закономерности при проверке различных научных гипотез [2].

Психолого-педагогические измерения, выполненные с помощью различных тестов, опросников, всегда сопровождаются некоторой ошибкой, которую вызывают несовершенство диагностического инструментария (чаще всего он отражает некоторую модель изучаемого объекта, которая никогда не бывает абсолютно тождественной его сущности), различные обстоятельства, связанные с условиями проведения измерений. Поэтому результат педагогического исследования имеет вероятностный характер, следовательно, необходимо доказывать статистическую достоверность (значимость) полученных результатов. Это и обусловило применение в педагогике и психологии статистических методик сравнения уровней исследуемых параметров, интегральных характеристик результатов измерений, мер вариации параметров и т.д. [3].

Применение в педагогических исследованиях математических методов, помогает не только выявлению качественных изменений, но и установлению количественных зависимостей между психологическими и педагогическими явлениями.

Наиболее распространенными из математических методов, применяемых в психологии и педагогике, являются следующие:

- Регистрация - метод выявления наличия определенного качества у каждого члена группы и общего подсчета количества тех, у кого данное качество имеется или отсутствует (например, количество успевающих и неуспевающих, посещавших занятия без пропуска и допускаявших пропуски и т.п.).

- Ранжирование - (или метод ранговой оценки) предполагает расположение собранных данных в определенной последовательности, обычно в порядке убывания или нарастания каких-либо показателей и, соответственно, определение места в этом ряду каждого из исследуемых (например, составление списка обучающихся в зависимости от уровня развития какого-либо качества).

- Шкалирование как количественный метод исследования дает возможность ввести цифровые показатели в оценку отдельных сторон психологических и педагогических явлений. Для этой цели испытуемым задают вопросы, отвечая на которые они должны указать степень или форму оценки, выбранную из числа данных оценок, пронумерованных в определенном порядке (например, на заданный вопрос нужно выбрать один ответ из нескольких предложенных ответов).

- Соотнесение полученных результатов с нормой (при заданных показателях) предполагает определение отклонений от нормы и соотнесение этих отклонений с допустимыми интервалами.

- Определение средних величин полученных показателей - среднего арифметического, медианы, определяемой как показатель середины ряда (например, при наличии пятнадцати обучающихся в группе это будет оценка результатов восьмого человека в списке, в котором все распределены по рангу их оценок).

При анализе и математической обработке массового материала применяются статистические методы, в число которых входит вычисление средних величин, а также подсчет степеней рассеивания около этих величин - дисперсии, среднего квадратичного отклонения, коэффициента вариации и др.

6. СОСТАВЛЕНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ

Тематика и наполняемость подготавливаемых студентами презентаций определяется тематикой докладов, сообщений и выступлений.

Презентация – это практика комплексного выступления, показа и объяснения материала для аудитории с использованием медиаработы. Медиаработа в структуре презентации (далее – презентация) может представлять собой сочетание текста, иллюстраций к нему, гипертекстовых ссылок, компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда (но не обязательно всё вместе), которые организованы в единую

среду, выдержаны в едином графическом стиле. Кроме того, презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации. Отличительной особенностью презентации является её интерактивность, то есть создаваемая для пользователя возможность взаимодействия через элементы управления. Вне зависимости от исполнения презентация должна четко выполнять поставленную цель: помочь донести требуемую информацию об объекте презентации.

Чаще всего презентация представляет собой совокупность слайдов. Но презентация – это не просто слайды с текстом и картинками, сопровождающие выступление. Слайды – всего лишь иллюстративный материал к выступлению, элемент презентации. Презентация – это, по сути, базовые тезисы выступления, акцентирующие внимание слушателей на самом главном. При помощи различных аудиовизуальных способов презентация призвана выступающему сохранять, а слушателям – «видеть» и в необходимых контекстах оперативно воспроизводить единую смысловую линию в выступлении.

Презентация состоит из слайдов. Целесообразно придерживаться следующего правила: один слайд – одна мысль. Убедительными бывают презентации, когда на одном слайде дается тезис и несколько его доказательств. Чтобы учесть психологические закономерности восприятия информации, при разработке презентаций полезно использовать на слайде не более тридцати слов и пяти пунктов списка. Если на слайде идет список, его необходимо делать параллельным, имеется в виду, что первые слова в начале каждой строки должны стоять в одной и той же форме (падеже, роде, спряжении и т.д.). Обязательно необходимо осмысление целевых заголовков, размер шрифта – не менее 18 пт.

Структурно содержание презентации может выглядеть следующим образом:

1. Титульный лист. Первый слайд содержит название презентации, ее автора, контактную информацию автора.
2. Содержание. Здесь расписывается план презентации, основные её разделы или вопросы, которые будут рассмотрены.
3. Заголовок раздела.
4. Краткая информация, отражающая ведущие идеи выступления. Пункты 3 и 4 повторяются столько, сколько необходимо. Главное тут придерживаться концепции: тезис – аргументы – вывод.
5. Резюме, выводы. Выводы должны быть выражены ясно и лаконично на отдельном слайде.
6. Финальный слайд «Спасибо за внимание».

Требования к грамотно составленным слайдам.

- Не должно быть *никаких лишних деталей!* Оставляется только главное. Другими словами, следует обобщать материал, чтобы всё было коротко и ясно.
- *Единый стиль.* Должны быть одинаковые шрифты в логических блоках, единое цветовое решение, одинаковый фон. Это нужно для того, чтобы создавалось впечатление единой работы.
- *Читаемые шрифты.* Они должны быть хорошо различимыми и легко читаемыми.
- *Адекватные цвета.* При подборе цветов следует помнить, что на экране монитора все будет выглядеть гораздо лучше, чем на доске через проектор. Поэтому следует использовать контрастные цвета для фона и текста.

Наиболее распространенные ошибки при создании презентации:

- К каждому новому слайду ставится другой эффект перемены слайда. Это хорошо тогда, когда мы показываем знакомым большое количество фотографий. Но при пояснении материала это лишь *отвлекает внимание от содержимого*, в итоге доклад

«расфокусируется», теряет единую линию восприятия, интерес с содержания переключается на визуальные эффекты

- Наличие чрезмерной анимации, что отвлекает внимание слушателей, так как постоянно движущиеся объекты не позволяют сосредоточиться на мысли выступающего и удерживать её в оперативной памяти.
- Применяются разные фоны у каждого слайда. Это следует делать только в редких случаях, когда это действительно оправдано. В целом рекомендуется использовать другой фон *только на первом (титальном) слайде*.
- Ошибкой является так же безудержная разноцветность и пестрота в структуре одного слайда.
- Каждый слайд содержит в полном объеме ту текстовую информацию, которая устно воспроизводится выступающим.

Слайд содержит подробную текстовую или табличную информацию большого объема, что трудно воспринять одним взглядом и затруднительно прочитать.

7. ВЕДЕНИЕ ПОРТФОЛИО

Каждый аспирант начинает формировать Портфолио с момента зачисления в ГБОУ ВО СГПИ на обучение по образовательной программе и завершает его по окончании обучения.

Портфолио содержит комплект документов, представляющий совокупность индивидуальных образовательных достижений и профессионально-личностных успехов обучающихся.

Структура портфолио:

ФИО: _____
Направление подготовки: **Образование и педагогические науки**
Направленность: « _____ »
Кафедра: _____

Портфолио включает в себя:

- 1) **перечень достижений** аспиранта,
- 2) **копии подтверждающих документов.**

1. Участие в конкурсной деятельности (перечислить название конкурсов, название организаторов конкурсов, место и сроки проведения, форму участия, результаты участия, можно приложить заявочные материалы)

2. Участие в проектной деятельности (перечислить: название проекта, заказчика, объем финансирования (при наличии), сроки исполнения)
в качестве руководителя
в качестве исполнителя

3. Участие в Программе развития Вашей образовательной организации (название программы, сроки реализации, указать Ваш личный вклад)
в качестве руководителя
в качестве исполнителя

4. Полученные патенты, авторские свидетельства (указать название патента/авторского свидетельства, сроки получения, приложить копию подтверждающего документа)

5. Реализованные Вами результаты научно-исследовательской деятельности (исследовательские программы, образовательные программы, учебно-методические разработки и т.п.) (перечислить название программ, разработок, объем часов, целевая аудитория и т.п., где опробовано, куда внедрено и т.д.), приложить подтверждающие документы (справку или акт о проведении, о внедрении), указать содержание реализованных результатов научно-исследовательской, научно-методической деятельности, указать электронный адрес размещения программ (если они имеются только в электронном виде).

6. Список публикаций (оформляется в соответствии с нижеприведенным образцом, также необходимо приложить копии выходных данных – первая (обложка с названием) и вторая страницы книги/сборника/журнала с аннотацией и информацией об издательстве сборника/журнала, страница оглавления, содержащего ФИО аспиранта, название статьи и страницу размещения статьи в сборнике или журнале)

<i>№ п/п</i>	<i>Наименование работы, её вид</i>	<i>Форм а работ ы</i>	<i>Выходные данные</i>	<i>Объём в п.л.</i>	<i>Соавто р</i>
1	2	3	4	5	6
1.	Современные ракурсы психолого-педагогической проблематики в исследованиях личности (статья)	печатн	Педагогическая наука и практика - региону: Материалы XII региональной научно-практической конференции (20 мая 2014 года, Ставрополь, ГОУ ВПО СГПИ) / Под ред. Л.Л. Редько. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – С. 35-44.	0,5	
2.	Межличностные конфликты как производное и отражение человеческого фактора (статья)	электр	Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 7(41). Сентябрь 2015. – www.grani.vspu.ru С. 19-25.	0,4	
3.	Сложности, закономерности и правила изучения педагогического знания (статья)	печатн	Вестник Ставропольского государственного педагогического института. Периодический научный журнал. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2014. – Выпуск 15. – С. 99-108.	0,59	
4.	Новая информационная реальность как цель и продукт	электр	Развитие личности в образовательных системах: материалы докладов XXXII международных психолого-	<u>0,47*</u> 0,25	Федички на М.Н.

	информатизации общества и образования (статья)		педагогических чтений. – Ростов н/Д: Изд-во ИПО ЮФУ, 2013. – С. 37–43.		
5.	Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография (Гл. «Содержание и средства духовно-нравственного воспитания учащихся в учебных пособиях по педагогике второй половины XIX в.»)	печатн .	Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии: монография / [Аллагулов А.М., Н. Б. Баранникова, С.В. Бобрышов и др.] ; под ред. Г. Б. Корнетова ; М-во образования Московской обл., Акад. социального упр., Каф. пед. - Москва : АСОУ, 2015. – 294 с.	<u>22,1</u> * 0,95	Аллагул А.М., Астафьева Е.Н., Баран Н.Б. Бим-Бад Б.М., Корн Г.Б. и др., всего 20 человек
6.	Работа социального педагога с семьёй, в которой дети подвергаются насилию: Учебное пособие	печатн .	Ставрополь: Бюро новостей, 2014 . – 160 с.	<u>11,6</u> * 1,6	Смагина М.В.

*Если работа опубликована в соавторстве, то в графе «Объем в п.л.» (т.е. объем в печатных листах, когда один печатный лист равен 40000 печатных знаков включая пробелы) в числителе указывается весь объем работы, а в знаменателе – объем той части работы, чье авторство принадлежит непосредственно конкретному автору.

7. Участие в конференциях, семинарах, совещаниях, симпозиумах, мастер-классах, творческих выставках, педсоветах, методсовещаниях и т.п., в которых Вы принимали участие – выступали с сообщениями, докладом, участвовали в дискуссии (указать название, дату и место проведения мероприятия, приложить копию программы конференции/семинара и т.п.)
в качестве организатора
в качестве докладчика и (или) содокладчика
в качестве участника

8. Академическая мобильность (курсы повышения квалификации, программы личностного роста, тренинги, программы переподготовки, стажировки и т.д.; указать название программ, объем часов, форму реализации (очно или дистанционно), сроки прохождения, место, содержание деятельности, приложить копии документов об освоении программ)

9. Достижения в профессиональном росте (повышение или подтверждение категории, назначение на должности, вхождение в резерв на занятие руководящей должности и т.д.)

10. Наличие персональной страницы на сайте образовательной организации (указать электронный адрес и назначение страницы)

11. Список грамот, благодарственных писем, поощрений, дипломов конкурсов и других наград (приложить копии подтверждающих документов)

12. Награды обучающихся и коллег, подготовленных Вами (с Вашим участием) для конкурсов, смотров, соревнований (перечислить названия конкурсов, дату, место и время их проведения, указать формулировку награды и ФИО детей, приложить копии подтверждающих документов)

13. Другие достижения: (перечислить другие учебные, профессиональные и личные, значимые для Вас достижения, не включенные в вышеприведенный перечень)