

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Учреждение образования
«МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.П. Шамякина»**

**Журлова И.В.
Емельянова М.В.**

**ДИПЛОМНЫЕ РАБОТЫ
ПО ПЕДАГОГИКЕ**

**Методические указания
для студентов педагогического университета**

Мозырь 2007

УДК 37(078)

ББК 74я73

Д 46

Авторы:

М.В. Емельянова, кандидат педагогических наук, доцент;

И.В. Журлова, кандидат педагогических наук, доцент.

Рецензенты:

директор Центра развития педагогического образования Учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», кандидат педагогических наук, доцент *А.В. Торхова*;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории Учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» *Т.Н. Сыманович*

Емельянова, М.В.

Дипломные работы по педагогике: методические указания для студентов педагогических университетов / М.В. Емельянова, И.В. Журлова. – Мозырь: Мозырский государственный педагогический университет им. М.П. Шамякина, 2007. – 87 с.

В методических указаниях представлены требования к выбору темы, планированию, а также к структуре, содержанию, технологии выполнения, оформлению дипломных работ и их защите. Раскрываются особенности научного руководства дипломным исследованием и этапы контроля за его выполнением.

В указаниях дается характеристика процесса педагогического исследования, включая обоснование основных этапов и методов исследовательской работы. В качестве приложений представлен список примерных тем дипломных работ, образцы оформления титульного листа и библиографического описания литературы, образцы оформления плана дипломных работ, информационная база ресурсного обеспечения самостоятельной исследовательской работы студентов и т.д.

ВВЕДЕНИЕ

Дипломное исследование – это выпускная квалификационная работа, защита которой представляет собой один из видов итоговой государственной аттестации выпускника высшего учебного заведения. По уровню выполнения дипломного исследования и результатам его защиты Государственной экзаменационной комиссией делается заключение о возможности присвоения выпускнику соответствующей квалификации.

Выполнение дипломных работ по педагогике создает благоприятные возможности для внедрения научных достижений в учебно-воспитательный процесс школы и обогащения педагогической науки.

Исходя из этого, написание студентами дипломной работы в условиях педагогического университета направлено на решение следующих задач:

- систематизация, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности и специализации, применение этих знаний при решении конкретных научных и практических задач;

- развитие навыков самостоятельной работы и овладение методикой исследования и экспериментирования при решении разрабатываемых в дипломной работе проблем и вопросов;

- формирование навыков обобщения и анализа результатов, полученных другими разработчиками или исследователями;

- совершенствование уровня подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста в реальных условиях школьной практики.

Научно-исследовательская деятельность педагога отличается от практической работы учителя или методиста и требует, помимо опыта и высокой общей и профессиональной культуры, наличия специальных знаний, исследовательских умений, проявления таких личностных качеств, как целеустремленность, объективность, ответственность, инициативность, трудолюбие, креативность и т.д. На этой основе дипломная работа рассматривается как учебно-исследовательское произведение с элементами научного творчества. Оно является, как правило, развитием защищенных ранее курсовых работ и выполняется студентом по завершении профессиональных образовательных программ.

В данных методических указаниях раскрывается характеристика процесса педагогического исследования, а также основные этапы и методы исследовательской работы. Подробно представлены требования к выполнению дипломного исследования, а именно: требования к выбору темы, составлению плана, к структуре и содержанию дипломной работы; к составлению библиографии и работе с литературой, к проведению эксперимента, а также к оформлению дипломного исследования и его защите.

Глава I. РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

1.1. Руководство дипломной работой и контроль за ее выполнением

Руководитель дипломной работы назначается приказом ректора по представлению кафедры и деканата. Руководителями могут быть профессора и доценты университета, а также научные сотрудники.

Функциональные обязанности руководителя:

- согласует со студентом тему дипломного исследования, утверждает выбранную тему на заседании кафедры;
- выдает студенту задание для дипломной работы и сбор материала к ней в период педагогической практики;
- оказывает студенту помощь в разработке календарного графика работы на весь период выполнения дипломного исследования;
- рекомендует студенту необходимую литературу, справочные и архивные материалы, другие источники по теме исследования;
- проводит систематические беседы-консультации со студентами-дипломниками по организации исследовательской работы;
- контролирует расчетные и экспериментальные результаты, полученные студентами в процессе исследования;
- проверяет выполнение работы (по частям и в целом). Если представленный материал не отвечает требованиям, научный руководитель делает необходимые замечания и возвращает его студенту на доработку;
- по окончании работы дает письменный отзыв о проведенном исследовании и рекомендует дипломную работу к защите;
- согласует вопрос завершения дипломного исследования с рецензентом, который также дает письменный отзыв о качестве выполнения дипломной работы и возможности ее рекомендации к защите.

Работа над дипломным исследованием осуществляется по календарному плану, конкретизированному по семестрам и месяцам и отраженному в бланке «Задание» (см. приложение А). В нем также отражаются задания, выдаваемые консультантами по другим дисциплинам: по психологии, методике преподавания предмета, по дисциплинам специальности, если студент выполняет дипломный проект комплексного характера. Комплексный характер исследования выражается в установлении межпредметных и межцикловых связей между дисциплинами, обеспечивающими общепедагогическую, психолого-педагогическую и специальную подготовку студентов в системе их общего профессионального обучения. В качестве консультантов по отдельным разделам дипломного проекта могут выступать профессора и доценты университета.

Каждый студент-дипломник ежемесячно отчитывается перед научным руководителем о выполнении календарного плана работы.

1.2. Выбор темы

Тематика дипломных работ должна быть актуальной, соответствовать современному состоянию и перспективам развития науки, техники и культуры, по своему содержанию отвечать задачам, направленным на решение методологических, социально-экономических, философских, психологических, методических, экспериментальных и других проблем, возникающих в рамках педагогического исследования.

При определении тематики следует учитывать современные ориентиры образовательной политики в стране и необходимость инновационных разработок в определенной области образовательно-воспитательной сферы.

Тематика дипломных работ утверждается выпускающими кафедрами, советом факультета, затем приказом ректора по представлению декана факультета. В случае необходимости уточнения или изменения темы дипломной работы декан факультета на основании представления кафедры возбуждает ходатайство о внесении соответствующих изменений в приказ ректора.

Студентам предоставляется право выбора темы дипломного исследования. При этом студент может сам предложить тему дипломной работы, исходя из темы выполненного им на предыдущих курсах обучения курсового проекта. При выборе темы исследования студенту необходимо ознакомиться сначала со всей тематикой дипломных работ, представленной в соответствующих разделах перечня тем (**см. приложение Б**), что поможет уточнить определенный аспект интересующего вопроса.

Предлагаемые в пособии темы дипломных работ носят лишь примерный характер, что позволяет изменять, конкретизировать и варьировать их по согласованию с научным руководителем с учетом специфики своей педагогической деятельности и возможностей практической и экспериментальной проверки полученных результатов.

При определении темы дипломной работы можно ориентироваться на тематику проблем, разрабатываемых преподавателями кафедры педагогики и отражающих научные интересы кафедры и университета, имеющие региональный характер. В этом случае студент обращается к заведующему кафедрой с письменным заявлением, в котором обосновывается целесообразность работы по выбранной теме. При положительном решении вопроса тема дипломного проекта включается в перечень тем, разрабатываемых кафедрой.

1.3. Составление плана дипломного исследования

Составление плана дипломной работы – довольно длительный процесс, параллельно осуществляемый с другими этапами ее подготовки.

При разработке плана следует выделить два главных этапа: составление предварительного и окончательного плана работы. Предварительный план отражает первоначальный замысел работы, он составляется после выбора и утверждения темы.

После утверждения темы студент с помощью научного руководителя составляет предварительный план дипломной работы с четким определением ее цели и задач, а также объекта, предмета и методов исследования в зависимости от типа учебно-воспитательного учреждения, в котором намечено осуществление экспериментальной части работы, характера и стиля деятельности педагогического коллектива, особенностей контингента учащихся, возможностей изучения опыта специалистов и постановки собственного эксперимента.

Предварительный вариант плана обязателен, так как его наличие обеспечивает целенаправленный отбор источников и во многом облегчает работу с ними, поскольку, делая выписки в процессе анализа литературы, студент заранее может определить употребление данного материала в содержании дипломной работы.

План дипломного исследования должен включать название темы, введение, название глав, в каждой из них – название разделов, заключение, библиографию, приложения (**см. приложение В**). Деление глав на определенное количество разделов, а разделов на подразделы не является обязательным, это определяется целесообразностью работы.

План дипломной работы в процессе исследования может подвергаться корректировке по мере уточнения теоретических и практических вопросов, конкретизироваться и становиться более четким. Окончательный его вариант может быть составлен после проработки основных литературных источников. При этом необходимо обратить внимание на то, чтобы названия пунктов плана точно соответствовали по смыслу наименованию темы дипломной работы и не выходили за ее рамки.

Каждая из глав является составной частью темы, а разделы – частью главы. Поэтому название всей темы работы и любой из глав не должны совпадать. Такое же требование существует в отношении глав и разделов. Формулировки тем, глав и разделов должны отвечать определенным требованиям, а именно: быть конкретными и немногословными, не содержать двусмысленности.

Окончательный вариант плана утверждается научным руководителем и после этого становится обязательным документом для выполнения. Его изменение возможно только с согласия руководителя.

Составляя план, целесообразно, исходя из общего объема дипломной работы и важности отдельных вопросов, определить примерный объем

каждой главы и разделов. Это позволит выдержать соразмерность частей и не допустить увеличения объема всего дипломного исследования.

Помимо предварительного и окончательного вариантов плана, допускается разработка еще одного вида планирования – плана-проспекта. Он представляет собой рабочий вариант развернутого предварительного плана с тезисами, в нем содержится краткое изложение сути глав и разделов. Следует отметить, что чем подробнее будет план-проспект, тем легче будет выполнять дипломную работу.

1.4. Структура и содержание дипломного исследования

Дипломная работа должна содержать следующие структурные части:

- титульный лист,
- содержание,
- перечень условных обозначений (при необходимости),
- введение,
- основная часть, разделенная на главы,
- заключение,
- библиографический список,
- приложения.

Титульный лист дипломной работы оформляется по форме согласно **приложению Г**. На нем помещаются следующие данные: название учебного заведения и кафедры, при которой выполнялась дипломная работа; полное название дипломного проекта; фамилия и инициалы студента, выполнившего работу, факультет, курс и группа, где он обучается; фамилия, инициалы, ученая степень и звание научного руководителя; фамилия, инициалы, ученая степень и звание рецензента; город и год написания.

Содержание включает в себя названия структурных частей, диссертации (перечень условных обозначений (при необходимости); введение; основная часть, разделенная на главы, с выделенными в главах разделами; заключение; библиографический список; приложения) с указанием номеров страниц, на которых размещается начало изложения соответствующих частей дипломной работы (**см. приложение В**).

Перечень условных обозначений представляется студентом, если в дипломной работе используется специфическая терминология, малораспространенные сокращения, аббревиатуры, условные обозначения и т.п., которые в этом перечне располагают в алфавитном порядке в виде колонки, а справа от них дается расшифровка их значений.

Введение дипломной работы обычно занимает 2-3 машинописные страницы и представляет собой визитную карточку исследования. Введение должно содержать четкое и краткое обоснование выбора темы и определение ее актуальности; формулировку целей и задач, а также объекта и предмета исследования (при желании научного руководителя может формулироваться гипотеза исследования); описание использованных при выполнении работы

теоретических и экспериментальных методов исследования и обработки данных; характеристику экспериментальной базы с указанием количества респондентов, принимающих участие в эксперименте.

Основная часть дипломной работы делится на главы, количество которых должно быть не менее двух. Необходимо, чтобы каждая глава освещала самостоятельный вопрос изучаемой темы, а каждый раздел главы, в свою очередь, раскрывал отдельную часть этого вопроса.

При написании глав и разделов следует добиваться сохранения логической связи между ними, последовательного перехода от одного раздела к другому внутри глав, от одной главы исследования к другой. Содержание глав и разделов должно соответствовать их названиям, быть обоснованными. По объему они должны быть примерно равны между собой. Главы и разделы должны завершаться выводами, логически обобщающими материал, раскрытый в их содержании.

Первая глава дипломной работы имеет, как правило, теоретический характер. Она включает в себя анализ состояния исследуемой проблемы в психолого-педагогической, философской, социологической, методической литературе и в массовой школьной практике, историю возникновения и развития проблемы, обоснование методологической основы ее решения; раскрывает многообразие подходов к решению проблемы в свете современных научных воззрений.

Вторая глава дипломной работы имеет экспериментальный характер и строится на описании способов решения проблемы, определенных на основе изучения опыта работы специалистов педагогической сферы, а также на основе апробации собственного экспериментального проекта. В главе описываются формы, методы и средства проведенной экспериментальной работы, полученные результаты, дается всесторонний и объективный их анализ и интерпретация собранного фактического материала.

Заключение может иметь в объеме 3-4 страницы. В нем делают выводы по работе в целом, подводят итоги всему исследованию, предлагают практические рекомендации по решению изучаемой проблемы. Заключение должно констатировать степень реализации целей и задач, поставленных во введении дипломного исследования. Каждый пункт заключения должен раскрывать пути и способы решения цели исследования или его определенной задачи, тем самым доказывать научно-теоретическую и практическую ценность выполненной работы. В заключении указывается возможность внедрения результатов исследования в массовый педагогический процесс и дальнейшие перспективы педагогической деятельности в указанном направлении.

Библиографический список включает в себя все использованные студентом-дипломником литературные, методические и документальные источники (учебники, учебные пособия, монографии, периодическая литература, сборники научных статей и материалы конференций, нормативная литература – законы, инструктивно-методические письма, программы, концепции и т.д.). Как правило, должно быть представлено не

менее 50 источников, на которые делаются ссылки в тексте дипломной работы. В библиографическом списке должны быть представлены источники как классического характера, имеющие научную ценность для исследователей независимо от года издания, так и новые материалы по проблеме исследования, получившие опубликование в течение нескольких последних лет.

Приложения включают эмпирические материалы, которые иллюстрируют проведенное исследование, результаты его математической обработки. Это могут быть таблицы, схемы, графики, анкеты, тесты, исходные тексты компьютерных программ, записи бесед, сценарии внеклассных мероприятий, конспекты уроков и т.д.

1.5. Составление библиографии и работа с литературой

Работа над библиографией является основным этапом дипломного исследования.

Работу над библиографией студенту следует начинать с ознакомления с каталогами библиотек; аннотированными тематическими указателями; с обзора изданных новых учебников и пособий, публикуемого на страницах журнала «Высшая школа»; с выставками новинок педагогической литературы, проводимых библиотекой университета и т.д.

Следует отметить, что на современном этапе информационная база ресурсного обеспечения самостоятельной работы студентов в плане педагогических исследований представлена и на образовательных интернет-сайтах, что позволяет оптимизировать условия получения студентами необходимой информации при помощи компьютерных средств (**см. приложение Д**).

Ознакомившись с информационными ресурсами по проблеме исследования, студенту следует составить библиографию, которую можно оформить в виде личной картотеки по примеру библиотечного каталога. В этом случае на каждой карточке отмечаются выходные данные книги, а на обороте помещается аннотация на нее, включающая оценку прочитанного. После аннотирования источников делают их отбор и сортировку по степени значимости.

Составление библиографического списка продолжается на протяжении всего времени подготовки дипломной работы. Необходимо постоянно следить за появлением новых источников по теме и за педагогической периодикой. Это позволит вовремя определить значение вновь появляющихся публикаций в рамках исследования, а затем включить в свою систему источников, скорректировать, если потребуется, методику собственной опытной и практической работы, лучше осмыслить полученные результаты в свете новых педагогических подходов.

После составления библиографии студенту необходимо освоить выявленные источники. Для этого он формулирует основные тезисы источника; выписывает необходимые цитаты, подтверждающие ведущие

идеи работы; конспектирует важную для исследования информацию; фиксирует важнейшие аргументы; копирует таблицы, схемы, графики и т.д.

Большое значение для изучения состояния теории и практики исследуемой педагогической проблемы имеет рассмотрение истории вопроса. Исторический аспект исследуемых проблем является необходимым компонентом дипломной работы по педагогике, органически входящим в ее содержание и помогающим уяснить сущность и перспективы развития данного явления.

При анализе литературы, дипломнику следует распределить источники по степени значимости, определить их роль и место в раскрытии темы, выявить специфику авторского подхода к решению исследуемой проблемы и возможность применения полученных автором результатов в своей теоретической и экспериментальной работе в процессе исследования.

Порядок работы над источниками определяется их значением для раскрытия темы: основные источники изучаются ранее второстепенных. Исходя из этого, работу с источниками следует начинать с изучения государственных документов, раскрывающих состояние образования и пути реализации реформы общеобразовательной и высшей школы в Республике Беларусь на современном этапе; нормативно-правовую, организационную и социальную основу учебно-воспитательного процесса в учреждениях образования. Прежде всего, это Законы «Об образовании», «Об общем среднем образовании», Концепция образования и воспитания в Беларуси, Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, республиканские программы в области образования и воспитания молодежи («Молодежь Беларуси», «Молодые таланты Беларуси» и др.); инструктивно-методические письма Министерства образования Республики Беларусь о преподавании учебных дисциплин в условиях общеобразовательной школы; сборники нормативных документов Министерства образования Республики Беларусь и др.

Второй этап изучения литературы предполагает работу с монографиями, трудами известных деятелей педагогической науки, составляющими фундаментальную основу педагогического исследования. Это позволит выделить и провести через всю работу главную мысль исследования, подразделить основную проблему на составляющие ее вопросы, уяснить ее место среди других педагогических проблем.

Далее следует рассматривать содержание учебников, учебных пособий, статей в периодической печати и т.д., делая их анализ в аспекте исследуемой проблемы.

Сделав в письменном виде анализ литературы, студент отдает его на просмотр научному руководителю и после устранения недочетов, указанных в замечаниях руководителя, оформляет этот материал в виде соответствующего раздела дипломной работы.

1.6. Изучение и обобщение педагогического опыта

Обязательным элементом педагогического исследования, проводимого студентами, является изучение и обобщение педагогического опыта, который является одним из важнейших источников ценности педагогической теории. Знакомясь с работой специалиста в условиях образовательно-воспитательного учреждения, дипломник должен проанализировать его опыт на основании следующих критериев:

– актуальность и перспективность педагогической идеи, играющей ведущую роль в профессиональной деятельности учителя. Данные характеристики способствуют решению основных задач, поставленных государством перед школой на современном этапе: формирование самобытной, всесторонне развитой личности; гражданско-патриотическое и идейно-нравственное воспитание учащихся; развитие интеллектуальной культуры и формирование научного мировоззрения школьников и т.д.;

– высокая результативность и эффективность обучения и воспитания учащихся, которые выражаются в наличии значительных позитивных сдвигов в качестве знаний, умений и навыков школьников, в уровне их воспитанности и культуры; в достижении максимально возможных результатов в учебно-воспитательном процессе при рациональном расходовании времени и усилий учащихся на основании реализации здоровьесберегающих технологий. При этом результативность и эффективность обучения определяются высоким уровнем знаний учащихся, который трактуется как сознательное и прочное усвоение фактов, понятий, законов, теорий, входящих в содержание школьного образования, умение применять полученные сведения для решения новых учебных и практических задач, способностью аргументированно доказывать истинность полученных знаний, овладением навыками самообразования (применительно к определенному возрасту учащихся, к содержанию и ступени обучения);

– наличие коммуникативной общности с учащимися в процессе взаимодействия, что предполагает умение учителя устанавливать благоприятную психологическую атмосферу в классном коллективе, поддерживать с учащимися доброжелательные отношения и побуждать их своим примером к активной учебно-познавательной, трудовой, художественно-эстетической и др. деятельности;

– творческий подход учителя к организации и осуществлению профессиональной деятельности, что отражается в осмыслении и развитии научных теорий, педагогических и методических идей, предполагающих решение типичных и нестандартных учебно-воспитательных задач, во внесении в педагогическую деятельность тех или иных методических модификаций, в рационализации приемов и методов обучения и воспитания школьников.

При подготовке дипломного исследования целесообразно также ознакомиться с различными формами деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения по решению педагогических проблем и повышению уровня профессионального мастерства: с проведением школьных конференций и семинаров, открытых уроков и

творческих отчетов педагогов; с работой методических объединений учителей-предметников и организацией школьных методических кабинетов; с взаимодействием педагогов школы и преподавателей университета в процессе осуществления эксперимента и с разработкой на этой основе методических пособий и рекомендаций и т.д.

Изучение указанных выше форм работы необходимо осуществлять следующими методами: непосредственное наблюдение за деятельностью учителя и учащихся на уроке и во внеклассной сфере; организация видеозаписей учебных занятий и воспитательных мероприятий; беседы с педагогами, заместителями директора школы, директором, учениками, интервьюирование, анкетирование и тестирование их по программе своего эксперимента (см. приложение Е); изучение планов-конспектов учебных занятий учителя, сценариев внеклассных мероприятий по предмету, различной школьной документации.

Следует отметить, что обобщение педагогического опыта осуществляется студентами на двух уровнях: практическом и научном.

Практический уровень обобщения педагогического опыта включает три основных элемента: конкретное описание определенной системы педагогических действий, показ результативности данного опыта, раскрытие его преимуществ и перспектив использования. В дипломной работе студента, успешно работающего над проблемой в условиях школы с момента написания курсового проекта, возможен и методический уровень обобщения опыта учителя. В этом случае при его описании необходимо детально раскрыть процесс деятельности учителя: четко выделить порядок профессиональных действий на уроке или в процессе внеклассного мероприятия, показать конкретную методику работы (применяемые формы, методы, средства, условия работы), привести яркие примеры действий и их результаты. Затем выявить связь между целью деятельности данного педагога, средствами ее достижения и полученными результатами. Следует помнить, что раскрытие ведущей педагогической идеи, реализуемой в опыте учителя, повышает методический уровень обобщения его опыта, а тем самым и методическую значимость дипломной работы.

Научный уровень обобщения педагогического опыта связан с накоплением и теоретическим анализом фактов, лежащих в основе опыта, и предполагает выявление его сущности, основных элементов и связи между ними, раскрытие его практической и теоретической новизны, определение места и роли в целостном учебно-воспитательном процессе. Выполнить качественно такой уровень обобщения педагогического опыта самостоятельно студенту не под силу. Под руководством научного руководителя он должен ознакомиться с образцами научного уровня обобщения педагогического опыта в виде авторефератов диссертаций, имеющих в научном зале университета, с целью овладения начальной ступенью данного уровня исследовательской работы.

1.7. Экспериментальная работа

В процессе целенаправленной экспериментальной работы дипломник апробирует методы, средства и приемы, получившие положительную оценку в научных исследованиях, а также непосредственно наблюдаемые в деятельности учителей.

После изучения и обобщения педагогического опыта студент с помощью научного руководителя определяет конкретные условия проведения собственной экспериментальной работы, которая должна найти отражение в дипломном исследовании: уточняет аспект изучаемого вопроса; выделяет класс или классы, в которых будет проводиться экспериментальная работа, а также контрольные группы учащихся; намечает конкретных учеников, которым будет уделяться особое внимание, а также учителей, с которыми будет осуществляться сотрудничество во время проведения эксперимента; определяет формы и методы экспериментального исследования, необходимые средства (диагностические методики, анкеты, тесты и т.д.); детально расписывает собственные действия в соответствии с этапами экспериментальной работы.

Педагогический эксперимент включает в себя условно три этапа: 1 этап – констатирующий эксперимент (выявление исходных данных по исследуемой проблеме), 2 этап – формирующий эксперимент (описание и внедрение в практику предлагаемой методики, программы, модели и т.д.), 3 этап – итоговая диагностика и выводы (выявление результатов формирующего эксперимента и их сравнение с исходными данными). Описание и обоснование результатов этого исследования составляют вторую, экспериментальную, часть курсовой работы.

В процессе выполнения дипломного исследования студенту чаще всего удается осуществить микроэксперимент, время проведения которого совпадает с нахождением студента в условиях образовательно-воспитательного учреждения в период педагогической практики (IV и V курсы обучения). Полученные в процессе такого эксперимента данные студент обрабатывает с помощью методов количественной и качественной обработки эмпирических данных. В ходе этого процесса можно воспользоваться рекомендациями, представленными как в специальной литературе (**см. приложение Ж**), так и в данном методическом пособии.

Для реализации разработанной программы эксперимента студенту необходимо: 1) соблюдать условия, обеспечивающие осуществление эксперимента; 2) варьировать и дозировать управляемые условия; 3) оценивать, измерять, классифицировать, регистрировать результаты исследовательского процесса; 4) систематически вести обработку фактического материала.

Описание в дипломной работе собственного опыта исследовательской деятельности должно осуществляться студентом в соответствии с теоретическими положениями, выделенными им в первой главе на основе анализа литературы. В дипломном исследовании необходима наглядная и убедительная демонстрация влияния используемых в процессе эксперимента

форм, методов и средств педагогической деятельности на уровень знаний и умений учащихся, качество осуществления функций контроля в учебно-воспитательном процессе и т.д. в зависимости от цели и задач работы.

При описании используемых при проведении эксперимента методов и средств студент должен осветить основные подходы к решению поставленных задач, обосновать целесообразность их применения.

Педагогические рекомендации по дальнейшему развитию деятельности в указанном направлении следует отразить в заключении дипломного исследования. Эти рекомендации должны органически вытекать из всего описанного как вывод, основанный на конкретных результатах собственного эксперимента.

1.8. Оформление дипломного исследования

Примерный *объем* дипломной работы определяется научным руководителем и уточняется в процессе исследования. По гуманитарным дисциплинам объем дипломной работы обычно составляет 50–60 страниц машинописного текста. Иллюстрации, таблицы, библиографический список и приложения при подсчете объема работы не учитываются.

Дипломная работа печатается с использованием компьютера и принтера на одной стороне листа белой бумаги формата А-4 (210x297). Набор текста дипломного исследования осуществляется с использованием текстового редактора Word. Рекомендуется использовать шрифты типа Times New Roman размером 14 пунктов. Количество знаков в строке должно составлять 60–70, межстрочный интервал – 1, количество текстовых строк на странице 40–42.

Устанавливаются следующие размеры полей: верхнего и нижнего – 20 мм, левого – 30 мм, правого – 10 мм.

Заголовки структурных частей дипломной работы (например, «СОДЕРЖАНИЕ», «ВВЕДЕНИЕ» и т.д.) печатают прописными буквами в середине строк, используя полужирный шрифт с размером на 1–2 пункта больше, чем основной шрифт в тексте. Так же печатают заголовки глав.

Заголовки разделов печатают строчными буквами (кроме первой прописной) с абзацного отступа полужирным шрифтом с размером на 1–2 пункта больше, чем в основном тексте.

Заголовки подразделов печатают строчными буквами (кроме первой прописной) с абзацного отступа полужирным шрифтом с размером шрифта основного текста.

В конце заголовков глав, разделов и подразделов точку не ставят.

Расстояние между заголовком и текстом должно составлять 2–3 межстрочных интервала.

Каждую структурную часть дипломной работы следует начинать с нового листа.

Нумерация страниц дается арабскими цифрами. Первой страницей диплома является титульный лист, который включают в общую нумерацию страниц исследования. На титульном листе номер страницы не ставят, на последующих листах номер проставляют в центре нижней части листа без точки в конце.

Нумерация глав, разделов, подразделов рисунков, таблиц дается арабскими цифрами без знака «№».

Номер главы ставят после слова «ГЛАВА». Разделы «СОДЕРЖАНИЕ», «ВВЕДЕНИЕ» и т.д. не имеют номеров. Разделы нумеруют в пределах каждой главы. Номер раздела состоит из номера главы и порядкового номера раздела, разделенных точкой (например: «2.3» – третий раздел второй главы). Подразделы нумеруют следующим образом: «1.3.2.» (второй подраздел третьего раздела первой главы).

Иллюстрации (схемы, графики, карты, диаграммы, рисунки и т.д.) и таблицы следует располагать в дипломной работе на странице с текстом после абзаца, в котором они упоминаются впервые, или отдельно на следующей странице. Иллюстрации должны быть выполнены с помощью компьютерной техники, допускается использовать в качестве иллюстраций распечатки с приборов, а также иллюстрации в цветном исполнении. На все рисунки и таблицы в дипломной работе должны быть ссылки.

Иллюстрации и таблицы обозначают соответственно словами «рисунок» и «таблица» и нумеруют последовательно в пределах каждой главы. Номер иллюстрации (таблицы) должен состоять из номера главы и порядкового номера иллюстрации (таблицы). Например: «рисунок 1.2» (второй рисунок первой главы).

Иллюстрации и таблицы должны иметь наименование и пояснительные данные. Под иллюстрацией помещается слово «Рисунок», номер и наименование иллюстрации, напечатанные полужирным шрифтом. Например:

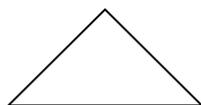


Рисунок 2.1. Структурно-логическая схема профессиональных умений учителя

Цифровой материал дипломной работы помещают в таблицы. Каждая таблица должна иметь заголовок, состоящий из слова «Таблица», номера и названия таблицы, располагающихся с левой стороны строки без абзацного отступа. Например:

Таблица 2.2

Показатели успешности учащихся в учебной деятельности по итогам опытно-экспериментальной работы

С целью ограничения объема дипломного исследования указанным выше количеством страниц рекомендуется часть материала давать в виде приложений, на каждое из которых делаются ссылки в тексте работы. Приложения располагаются после библиографического списка в порядке упоминания их в тексте работы и обозначаются следующим образом: ПРИЛОЖЕНИЕ А, ПРИЛОЖЕНИЕ Б и т.д. Каждое приложение должно начинаться с новой строки.

Все приложения должны иметь названия и необходимые пояснения, например:

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Конспект урока биологии

для учащихся 10 класса общеобразовательной школы
на тему: «Фотосинтез: история изучения, сущность, значение»

Наиболее существенные таблицы и графики, представленные в приложении и отражающие динамику учебно-воспитательного процесса как результат опытно-экспериментальной работы дипломника, могут быть представлены в виде отдельных плакатов крупного плана и использованы при защите дипломной работы.

Ссылки на источники в дипломном исследовании делаются следующим образом. Цитата оформляется с помощью кавычек. После их закрытия в квадратных скобках ставится порядковый номер источника по списку литературы в конце работы, через запятую – номер страницы с использованной цитатой, например: [14, с. 269]. Сведения об использованных в работе источниках помещаются в разделе «Библиографический список», который оформляется в соответствии с требованиями (см. приложение II) и формируется в алфавитном порядке фамилий авторов (заглавий источников) или в порядке появления ссылок в тексте исследования.

1.9. Защита дипломной работы

Результаты дипломной работы, как правило, предварительно обсуждаются на заседании кафедры, которое организуется за месяц до официальной даты защиты.

Завершенная дипломная работа подписывается на титульном листе автором, научным руководителем и предоставляется на кафедру не позднее чем за месяц до назначенного срока защиты (конкретные сроки защиты устанавливаются руководством факультета). Одновременно с работой подается отзыв научного руководителя, содержащий краткий анализ дипломного исследования и заключение о допуске дипломной работы к защите. В данном отзыве должны быть отмечены:

- актуальность темы дипломного проекта;
- степень решения поставленных задач;
- уровень самостоятельности и инициативности студента, проявленных в процессе исследования;
- способности студента к исследовательской деятельности (умение пользоваться литературными источниками, изучать и анализировать педагогический опыт);
- значимость результатов эксперимента и возможность их использования на практике;
- возможности присвоения выпускнику соответствующей квалификации на основе уровня выполнения дипломной работы.

Кафедра направляет текст дипломной работы вместе с отзывом научного руководителя на внешнее рецензирование. Рецензенты дипломных проектов утверждаются деканом факультета по представлению заведующего кафедрой не позднее, чем за месяц до защиты из числа профессорско-преподавательского состава других кафедр университета.

Рецензент дает на дипломную работу развернутый письменный отзыв, который отражает:

- оценку актуальности выбранной темы и степень ее обоснованности;
- соответствие поставленных целей и задач исследования заявленной теме; полноту их реализации;
- логичность построения плана работы;
- знание и использование студентом литературных источников для анализа проблемы на теоретическом уровне;
- полноту описания методики проведенного исследования, достоверность и убедительность расчетных данных по результатам эксперимента;
- степень раскрытия вопросов плана дипломной работы;
- обоснованность и аргументированность сделанных выводов и практических рекомендаций; их теоретическую и практическую значимость;
- возможность сферы применения результатов;
- достоинства и недостатки выполненной дипломной работы, качество ее оформления.

В конце рецензии дается предполагаемая оценка дипломного исследования.

Порядок защиты

Дата, время и место защиты устанавливаются деканатом факультета. Защита дипломных работ проводится на открытом заседании Государственной экзаменационной комиссии (ГЭК). Перед началом работы секретарь ГЭК передает председателю ГЭК дипломные исследования вместе с отзывами научных руководителей, внешними рецензиями и представлениями работ для защиты, подписанными заведующим кафедрой и деканом. Без отзывов и рецензий дипломные работы к защите не допускаются.

После объявления председателем ГЭК фамилии, имени и отчества дипломника, темы его работы студенту предоставляется слово, что предполагает его выступление в течение не более пятнадцати минут, в ходе которого он обосновывает актуальность исследованной темы; формулирует цели, задачи, объект и предмет исследования; характеризует источниковую базу, кратко излагает содержание работы в соответствии с решением поставленных целей и задач, докладывает о сделанных в ходе исследования выводах и разработанных практических рекомендациях.

После окончания выступления дипломника члены ГЭК, рецензент и все присутствующие могут задавать ему вопросы по существу защищаемой работы. Студенту желательно точно записать все задаваемые вопросы, после чего он должен дать на каждый из них обстоятельный ответ. Ответы должны быть четкими, исчерпывающими и по существу заданных вопросов.

После дипломника слово для выступления предоставляется рецензенту, который кратко сообщает свое мнение о защищаемой работе, делает замечания, если считает нужным, о выступлении автора и его ответах на

поставленные вопросы. Дипломник должен ответить на замечания рецензента, изложенные в письменном отзыве или его устном выступлении, дать объяснение по поводу отмеченных недостатков в работе.

В конце защиты дипломник получает заключительное слово, в котором может еще раз подтвердить или уточнить свою позицию по поднятым во время обсуждения вопросам, дать свою оценку помощи, оказанной научным руководителем.

Оценка дипломной работы

Результаты защиты дипломной работы определяются оценками по действующей десятибалльной системе.

Оценку большинством голосов выносит ГЭК на закрытом заседании. При выставлении оценки учитываются теоретический уровень и практическая значимость работы; широта ее источниковой базы; целесообразность постановки целей и задач исследования, грамотность их формулировки, самостоятельность и полнота их решения; качество оформления исследования; умение студента доложить в процессе защиты суть своей работы; правильность ответов дипломника на заданные вопросы; умение отстаивать свою позицию и вести научную дискуссию.

Тема дипломной работы и ее оценка отмечаются в протоколе заседания ГЭК и заносятся в зачетную книжку студента.

Дипломная работа после защиты хранится в вузе, в котором она выполнялась, на протяжении пяти лет.

Наиболее интересные в теоретическом и практическом плане дипломные работы могут быть представлены к участию в республиканском конкурсе студенческих научных работ, а их авторы рекомендованы к поступлению в магистратуру.

Глава II. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Проблемы исследования в педагогике. Научный аппарат исследования

Педагогические исследования имеют широкий спектр проблем, в числе которых могут быть:

- деятельность преподавателя в определенном направлении и в конкретных условиях (например, руководство процессом формирования у учащихся умений самостоятельной учебной деятельности в процессе урока);
- деятельность учащихся во всем разнообразии ее видов и особенностей;
- личность школьника, роль и место ученика в педагогической системе;
- коллектив учащихся, его деятельность, формирование и развитие, межличностные отношения в коллективе и т.д.

Рамки проблемы определяют методологический аппарат исследования, сущность которого характеризуется современным пониманием методологии как учения о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в разных областях теории и практики, а применительно к научно-исследовательскому процессу – совокупности принципов, средств, методов и форм познания.

Методологический аппарат включает в себя: принципы организации и проведения исследования, способы определения его стратегии (подходы к постановке проблемы, определения ее содержания и способов решения), понятийно-категориальную основу (объект, предмет, цель и задачи, гипотеза исследования и т.д.), средства методологического анализа (методы научного исследования), требования к результатам исследования (актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость и т.д.).

Рассмотрим основные составляющие элементы методологического аппарата.

Методологические принципы педагогического исследования:

- *принцип объективности* требует всестороннего учета фактов, порождающих то или иное явление; условий развития; адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получать достоверные данные об объекте;
- *принцип единства логического и исторического знания* требует каждое исследование осуществлять на основе синтеза истории объекта (генезис), его теории (структуры, функции, связей), а также перспектив его развития;
- *принцип системности* предполагает осуществление целостного подхода к педагогическому исследованию;
- *принцип обращения от абстрактного к конкретному, от общего к частному* направлен на выделение сущности предмета исследования.

Цель исследования – идеальное теоретическое прогнозирование результатов деятельности. Содержание цели зависит от сущности изучаемой проблемы, свойств объекта и предмета исследования, возможностей средств, используемых в процессе исследовательской работы.

Задачи исследования – отражение практических путей реализации обозначенной цели исследования.

Объект исследования. Объект в советском энциклопедическом словаре трактуется как философская категория, выявляющая то, что предшествует субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Объектом исследования в педагогике могут выступать различные реально существующие педагогические явления и процессы, в рамках которых существует изучаемая проблема.

Предмет исследования – определенная область объекта, выделяемая в его структуре и обладающая свойствами, подлежащими изучению.

Гипотеза исследования – размышляющее суждение о закономерной (причинной) связи изучаемых явлений, прогнозирование итогов исследования в зависимости от применяемых форм, методов и средств познания и деятельности. Выделяются различные уровни гипотез:

- *нулевая гипотеза* – первоначальное предположительное объяснение связей и отношений объекта и предмета исследования, выделение возможной структуры процессов и явлений, движущих сил, состояния и функций предмета;

- *описательная гипотеза* трактует структуру процесса или явления на основе полученных первоначальных данных исследования;

- *пояснительная гипотеза* требует экспериментальной проверки. Раскрывает причинно-следственные связи педагогических явлений, фактов, возможных выводов и рекомендаций;

- *основная рабочая гипотеза* основывается на программе эксперимента, она строится на предположении о том, при каких условиях решение педагогической проблемы, лежащей в основе исследования, будет успешным;

- *концептуальная гипотеза* присутствует в историко-педагогических исследованиях, она определяется на основе имеющихся исследований и опыта.

Теоретическая значимость исследования. Представляет собой критерий, с помощью которого определяется влияние результатов исследования на существующие концепции, идеи, формы и методы в сфере обучения и воспитания учащихся, в теории и истории педагогики.

Теоретическая значимость работы отвечает на вопрос, насколько нашли экспериментальное подтверждение способы и условия решения проблемы, предлагаемые исследователем. Важнейшие характеристики теоретической значимости исследования: 1) новизна предлагаемых подходов, форм и методов решения исследуемой проблемы; 2) концептуальность и доказательность теоретической и экспериментальной частей исследования;

3) перспективность работы, создание базы для дальнейших исследований в этой области.

Теоретическая значимость может проявляться в разной степени и определяться следующими положениями:

– результаты исследования позволяют решить вопросы, которые раньше не ставились или решались частично;

– исследование открывает пути для разработки новых педагогических форм, методов и подходов, программ обучения и воспитания, отвечающих основополагающим требованиям современной образовательной системы;

– результаты экспериментальной работы могут служить отправным пунктом для предстоящих инноваций в сфере образования.

В отношении дипломной работы выпускника педагогического университета целесообразно в большей степени ориентироваться на практическую значимость проведенного исследования, которая обуславливает возможность применения предлагаемых разработчиком материалов в практике современных образовательных учреждений.

Критерий практической значимости дипломной работы указывает на реальные наиболее значительные или частичные сдвиги, которые достигнуты в обучении и воспитании учащихся по итогам внедрения ведущих идей исследования в сферу практической деятельности, влияния полученных результатов на эффективность учебно-воспитательного процесса, на методику преподавания предмета и т.д.

Критерии практической значимости могут быть разные. Они зависят от области исследования. Так, например, в дипломных работах, посвященных проблемам дидактики, важно отметить, для какого вида деятельности учителя или учащегося предназначены полученные результаты: для разработки программ, дидактических комплексов, используемых в ходе учебных занятий; для организации самостоятельной работы учащихся на уроках и вне урока; для формирования познавательной активности школьников; для планирования и реализации межпредметных связей; для оптимизации контроля знаний учащихся по предмету и т.д.

Практическая значимость должна иметь в работе реальное отражение в виде методических рекомендаций, программ, комплекса учебных заданий, анкет, тестов, диагностических методик и т.д.

2.2. Структура педагогического исследования

Дипломная работа студента представляет собой определенную ступень научно-исследовательской деятельности. Следовательно, процесс ее осуществления должен подчиняться основным закономерностям и принципам научного познания.

Результативность исследовательской работы обуславливается логикой научно-педагогического мышления специалиста, которая, в свою очередь, определяется овладением им стратегией, тактикой и приемами решения исследовательских задач. Это предполагает, прежде всего, усвоение им

структуры педагогического исследования. Исходя из этого, приступая к написанию дипломной работы, студенту целесообразно ознакомиться с основными компонентами педагогического исследования и их содержанием.

В структуре педагогического исследования можно выделить следующие компоненты, между которыми существует функциональная взаимосвязь:

- проблемно-целевой;
- проектировочно-прогностический;
- конструктивно-моделирующий;
- организационно-деятельностный;
- аналитико-оценочный (см. приложение К).

Содержание этих компонентов реализуется в процессе исследовательской деятельности, имеющей поэтапный характер. Этим обуславливается логический путь педагогического исследования (см. приложение Л). Рассмотрим подробнее содержание приведенных компонентов.

- **Проблемно-целевой компонент педагогического исследования**

Ознакомление с проблемой исследования и определение темы работы

Изначально необходимо установить уровень разработанности проблемы в психолого-педагогической теории и практике, ее перспективность в области образования, степень потребности современной системы образования в решении выбранной проблемы, соотношение проблемы исследования со смежными научно-исследовательскими работами.

Главное на этом этапе – выделение новых проблемных аспектов в выбранной теме, корректность ее формулировки. Проблему исследования можно рассматривать как содержательную характеристику темы, в которой заключается противоречие в одном из направлений педагогической деятельности.

- **Проектировочно-прогностический**

Постановка цели и задач исследования

Формулировка цели – определяющий фактор педагогического исследования. Она обуславливает направление и содержание исследовательской работы, является тем стержнем, вокруг которого исследователь объединяет все применяемые им средства в систему, определяя место для каждого из них.

Задачи, как правило, раскрывают формы и методы работы исследователя на теоретическом и практическом уровне, демонстрируя пошаговую реализацию намеченной цели.

Конкретизация объекта и предмета исследования

Определение и конкретизация объекта и предмета исследования осуществляются в процессе анализа имеющейся исходной информации о проблеме исследования, а также условий организации и проведения исследовательской работы.

Формулировка основной рабочей гипотезы исследования

При формулировке гипотезы необходимо ориентироваться на функции научной теории: описательную, пояснительную и прогностическую. Гипотеза должна прогнозировать окончательные результаты исследования, долговременность их существования, их преобразование в соответствие со спецификой области применения, обеспечивая этим достижение цели исследования.

Следует иметь в виду, что гипотеза предполагает моделирование причинно-следственного механизма педагогического явления. Основная рабочая гипотеза рассматривается как проект перспективного исследования, опережающего реалии сегодняшней педагогической практики и направленного на преобразование учебно-воспитательного процесса на основе реализации программы эксперимента.

- **Конструктивно-моделирующий**

Теоретико-методологическое моделирование исследования

Теоретическое исследование связано с усовершенствованием и развитием понятийного аппарата педагогики в рамках исследуемой проблемы и направлено на раскрытие и анализ имеющихся в теории и практике подходов и способов решения сходных проблем в различных педагогических системах.

Методологическое обоснование исследования связано с формулировкой общих принципов и методов решения проблемы на основе использования эмпирического и теоретического материала.

Одним из видов теоретического моделирования выступает мысленный эксперимент, который предлагает конструкцию решения проблемы с помощью разработанной исследователем модели, системы, программы и т.д. При этом модель необходимо рассматривать как специально созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуацию и т.д.), аналогичное другому явлению, исследование которого в обычных условиях затруднено. При создании педагогической модели выделяются следующие пять этапов: 1) определение объекта моделирования; 2) активизация накопленных знаний об оригиналах; 3) обоснование необходимости применения метода моделирования; 4) выбор существенных переменных и критериев; 5) отбор из числа объектов тех, которые будут подвержены моделированию.

- **Организационно-деятельностный компонент**

Организация и проведение эксперимента

В педагогических исследованиях под экспериментом понимают специально поставленный опыт в условиях, оптимальных для преобразования предмета исследования в соответствии с разработанной гипотезой. В связи с этим первой специфической особенностью организации эксперимента является создание таких оптимальных условий. Они могут

выражаться в моделировании педагогических ситуаций, влияющих на предмет исследования.

Педагогический эксперимент является моделью современного педагогического процесса, в котором достигается наибольшая эффективность в решении изначально поставленной проблемы. Отсюда следует, что следующая специфическая особенность организации и проведения эксперимента – разработка и реализация экспериментальной модели (для дипломных работ – методики, программы и т.д.), которая во время апробации могла бы дать оптимальный результат.

Специфической особенностью организации и проведения эксперимента является поэтапный характер этого процесса. Как правило, выделяются констатирующий, формирующий и корригирующий этапы проведения экспериментальной работы.

Констатирующий этап используется для установления характерных на определенный момент свойств и признаков педагогических объектов и явлений, которые необходимо изучить. Он может осуществляться как в начале, так и в процессе исследования.

Основная задача констатирующего эксперимента – объективная диагностика и выявление существенных количественных и качественных характеристик изучаемого предмета, определение законов функционирования моделируемого процесса в исходном положении, обоснование причин этого положения.

Таким образом, на данном этапе делается проблемное представление доэкспериментального состояния объекта и предмета исследования, а также характеристика условий их функционирования, дается подробное описание положения очевидной необходимости преобразования предмета, уточняются задачи исследования.

Методика констатирующего эксперимента предполагает использование прямого и косвенного наблюдения, проведение бесед, анкетирование, тестирование, ранжирование, анализ документации и т.д.

Непосредственным объектом *формирующего этапа* эксперимента является изменение объема и уровня знаний, умений и навыков обучаемых, их личностных качеств и т.д. под влиянием условий, созданных в соответствии с гипотезой исследования.

На формирующем этапе происходит построение или преобразование предмета исследования, реализуется рабочая программа эксперимента, основанная на апробации предлагаемой модели, системы и т.д.

По окончании формирующего этапа экспериментальной работы проводится заключительная констатация количественных и качественных отличий экспериментальных и контрольных групп респондентов.

В ходе *корригирующего этапа* определяются возможности устранения трудностей и недостатков, возникших в процессе проведения эксперимента; уточняется комплекс средств, влияющих на эффективность экспериментальной работы; в содержание гипотезы вносятся необходимые коррективы на основе фактов, установленных в ходе эксперимента.

- **Аналитико-оценочный компонент**

Обработка результатов, анализ и обобщение данных эксперимента

С целью обработки результатов экспериментальной работы используются методы математической статистики, позволяющие сделать расчеты, доказывающие правильность или ошибочность выдвинутой гипотезы. На сегодняшний день обработку результатов можно проводить с помощью компьютерной программы «Статистика в педагогике», что обуславливает высокую достоверность осуществляемых подсчетов.

Анализ эксперимента предполагает выявление связей между внешними и внутренними условиями и заключительными результатами (т.е. количественными и качественными изменениями), которые были получены по окончании опытно-экспериментальной работы.

Разработка научно-методических (или организационно-методических) рекомендаций

Гипотеза, нашедшая подтверждение в ходе исследования, в процессе обобщения трансформируется в рекомендации научно-методического или организационно-методического характера, что предполагает их внедрение в массовую педагогическую практику. Как правило, в содержание рекомендаций такого плана исследователь включает комплекс методик, конспектов учебных занятий, тестов, обучающих программ и т.д.

2.3. Методы научно-педагогического исследования

Все методы научного познания можно соотнести со следующими уровнями: теоретическим и эмпирическим. Рассмотрим их подробнее.

- Теоретический уровень (абстрагирование, идеализация, формализация, анализ, синтез, индукция, дедукция, обобщение, моделирование, исторический метод и др.):

1) **абстрагирование** – мысленное отвлечение внимания от ненужных свойств предмета и определение его характеристик, которые интересуют исследователя;

2) **идеализация** – мысленное конструирование понятий об объектах, процессах и явлениях, не существующих в действительности, но имеющих прообразы в реальном мире; формулировка законов, построение абстрактных схем реальных процессов, используемых в моделировании;

3) **формализация** – отражение объекта или явления в знаковой форме, соответствующей какой-либо науке (математике, химии и др.);

4) **анализ** – мысленное разделение целого на части и изучение отдельных частей как составных элементов. Задачами анализа могут быть следующие – найти в целом составные части; выявить причины возникновения явления; определить структуру процесса и т.д.;

5) **синтез** – объединение частей в целое, рассмотрение целого как состоящего из множества элементов. Пример синтеза – обоснование

содержания процесса воспитания, включающего в себя множество направлений воспитательной работы (эстетическое, экологическое, нравственное, валеологическое, правовое, трудовое воспитание и др.);

б) индукция – умозаключение, сделанное на основе частных характеристик объекта или явления;

7) дедукция – умозаключение, основанное на перенесении общих характеристик на отдельный объект или явление;

8) обобщение – выделение общего понятия, в котором находится отражение главной идеи, проблемы; переход на более высокую ступень абстракции путем выделения общих признаков, свойств, отношений и т.д., что влечет за собой появление новых научных понятий, законов, теорий.

9) моделирование – исследование каких-либо явлений, процессов или объектов путем построения и изучения их моделей; использование моделей для определения и уточнения характеристик и рационализации способов построения конструируемых объектов. На идее моделирования базируется любой метод научного исследования, как теоретический, так и экспериментальный;

10) исторический метод (в социально-экономических, гуманитарных, технических и естественнонаучных исследованиях) – изучение возникновения, формирования и развития исследуемых явлений, процессов, объектов и т.д. в хронологической последовательности.

• Эмпирический уровень (включает методы, с помощью которых добывается информация, устанавливаются научные факты и осуществляется их апробация):

1) **обсервационные методы**: наблюдение, самонаблюдение, измерение, самооценка, экспертная оценка;

2) **диагностические методы**: методика, тестирование, социометрия, различные виды опроса – собеседование, анкетирование, интервьюирование (см. приложение А);

3) **экспериментальные методы**: лабораторный эксперимент, естественный эксперимент, полевой эксперимент;

4) **праксиметрические методы**: описание педагогического опыта, анализ продуктов деятельности и школьной документации, контент-анализ;

5) **методы обработки экспериментальных данных**: сравнение, шкалирование, ранжирование, методы математической статистики – корреляционный анализ, факторный анализ и др.

Рассмотрим сущность некоторых из приведенных выше методов, которые преимущественно используются в процессе дипломного исследования.

Наблюдение – целенаправленное восприятие предмета, обусловленное целью деятельности. Научное наблюдение характеризуется систематичностью, контролируемостью, точностью инструментария.

Наблюдение бывает прямым (исследователь изучает интересующий его предмет непосредственно) и косвенным (свойства интересующего предмета узнаются через других лиц). Прямое наблюдение, в свою очередь, делится на

включенное (исследователь частично сживается с изучаемой средой – участвует в деятельности, становится членом данного коллектива и т.д.) и систематическое (исследователь периодически изучает интересующий его объект через определенные промежутки времени).

Для того чтобы наблюдение было более целенаправленным, рекомендуется его тщательно планировать, а его результаты фиксировать в соответствии со следующими правилами: 1) раскрывать в записях основную цель наблюдения; 2) делать записи в процессе наблюдения или сразу после него; 3) вести записи в хронологическом порядке; 4) информацию отражать регулярно через определенные интервалы времени.

Самонаблюдение – метод изучения самосознания и субъективных состояний – мотивов, представлений, переживаний.

В большинстве случаев самонаблюдение в различных его формах применяется в качестве компонента в системе других объективных методов исследования. Самонаблюдение представляет собой психологическую основу метода самооценки.

Самооценка – частный случай рейтинга (оценки). Самооценка как одно из проявлений самосознания влияет на все проявления личности, ее поведение, характер, темп и уровень деятельности. Метод самооценки (даже если испытуемый старается адекватно оценить свои действия, способности и т.д.) дает относительно объективные данные о реальном уровне развития, способностях и др. качествах респондента. Сопоставление самооценки респондентов и оценки их экспертами можно рассматривать как специальную методику, позволяющую определить уровень сформированности у испытуемых представлений о критериях оценки изучаемых качеств.

Экспертная оценка является разновидностью косвенного наблюдения. Оценивание представляет собой метод измерения, основанный на суждениях компетентных судей-экспертов. Сущность метода состоит в том, что интересующее явление измеряется экспертами на основе его соответствия выделенным критериям путем наблюдения за ним в течение определенного промежутка времени или же путем наблюдения до и после проведения экспериментальной работы. Метод экспертной оценки играет ведущую роль в организации и получении исходных и итоговых данных исследования для последующего применения методов математической статистики.

Тестирование – (от англ. test – проба, испытание) – это стандартизированные опросники. Тесты классифицируются по форме (индивидуальные и групповые, устные и письменные, бланковые и предметные, вербальные и невербальные, аппаратные и компьютерные); по содержанию (тесты интеллекта, способностей, достижений, личностные, профессиональной пригодности); по технике исполнения (стандартизированные и нестандартные).

В процессе определения уровня знаний используются тесты достижений. Их формула: T (тест) = Z (задание) + E (эталон). Сравнивая результат выполнения задания с эталоном, объективно оценивается качество

усвоения знаний. Тест достижений должен обладать следующими характеристиками:

- а) валидность (адекватность) – содержание пробы должно соответствовать содержанию измеряемого признака;
- б) определенность (общепонятность) – четкая и понятная формулировка задания;
- в) простота – краткая формулировка;
- г) однозначность – оценивание в соответствии с эталоном;
- д) надежность – объективное тестирование одного учащегося обеспечивает устойчивость последующих результатов.

Социометрия позволяет на основе опросов или фиксации поведения выявлять структуру взаимоотношений, особенности организаторской деятельности в коллективе учащихся и т.д., а также определять коммуникативные качества каждого представителя исследуемого коллектива, его социометрический и эмоциональный статус в среде одноклассников. В ходе реализации метода каждый участник получает социометрическую карточку, включающую ряд вопросов, содержание которых ориентирует участников делать выбор (+) или отвержение (–) в отношении членов своего коллектива. Результаты этого метода подвергаются логическому, статистическому и графическому анализу.

Индекс социометрического статуса отдельного члена коллектива можно вычислить по формуле

$$C_i = \frac{\sum (R_i^+ + R_i^-)}{N-1}$$

где C_i – социометрический статус i -го члена коллектива; R_i – полученные i -м членом коллектива выборы (+ и –); N – число членов коллектива.

Интервью – устный опрос. По цели интервью делят на интервью мнений (выяснение отношения людей к различным явлениям, фактам, событиям и т.д.) и документальное интервью (установление конкретных фактов, событий и т.д.). В педагогических исследованиях применяются оба вида интервью.

По технике исполнения различают интервью нестандартизованное и стандартизованное. Нестандартизованное интервью предполагает предварительное продумывание вопросов, но в процессе беседы возможно изменение их формулировки и последовательности. Стандартизованное интервью состоит из точных формулировок вопросов, предъявляемых в определенной последовательности.

Собеседование отличается от интервью более свободным построением плана, предполагает взаимный обмен мнениями.

Анкета – письменный опрос. Вопросы в анкете могут быть открытыми (когда характер и количество ответов, их вид и форма заранее не предусмотрены), закрытыми (когда предусматривается выбор одного или нескольких ответов из ряда предъявленных, причем только в предложенной формулировке), полужакрытыми (когда респонденту предлагается выбрать

один или несколько ответов из ряда предложенных, а также предоставляется возможность высказать свой вариант ответа).

При формулировке вопросов анкеты рекомендуется избегать слов с двойным значением, слишком длинных фраз, абстрактной формулировки вопроса, обуславливающей ответ, не дающий информации по существу исследования.

Интервью и анкета составляются только после предварительной фазы исследования (изучения проблемы, определения объекта и предмета исследования, формулировки рабочей гипотезы, составления плана исследования). Интервью, как правило, предшествует анкете в процессе реализации. Интервью и анкету можно использовать и после проведения эксперимента для сбора дополнительной информации о его результатах.

Эксперимент – метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы, позволяет проверить эффективность нововведения, сравнить значение разных факторов в структуре исследуемого процесса, выявить закономерности изучаемого явления.

Согласно мнению английского ученого Ф. Бэкона, управляемый эксперимент предполагает проведение ряда процедур, важнейшими из которых являются вариация – изменение изучаемого явления или проверяемых воздействующих факторов; репродукция – повторение опыта с целью воспроизведения предыдущего состояния; инверсия – проверка установленного факта в измененных условиях.

Основные виды педагогического эксперимента – естественный, лабораторный, полевой, отличающиеся друг от друга характером экспериментальных условий.

Естественный эксперимент часто называют психолого-педагогическим экспериментом. Испытуемые в данном случае находятся в естественных условиях. Например, естественный эксперимент может касаться проверки эффективности новых учебных планов, программ, методик обучения и т.д. Все эти нововведения осуществляются без нарушения обычного режима жизнедеятельности школы и классов, учащихся и педагогов.

В лабораторном эксперименте условия жизнедеятельности испытуемых задаются искусственно, выделяясь на фоне более широкого педагогического контекста. Данный вид эксперимента применяется, как правило, на отдельных группах обучаемых или отдельных учащихся и педагогах. В этом случае создаются две группы: экспериментальная, находящаяся под влиянием факторов, результаты которых исследуются, и контрольная, не подвергающаяся таким влияниям. В обеих группах в начале и в конце опытно-экспериментальной работы как можно точнее описываются полученные диагностические данные в соответствии с целью исследования и делается их сравнение. При этом зависимость между отдельными факторами выражается математически. Если изменения в экспериментальной группе обозначить через X_1 и X_2 (соответственно до и после эксперимента), а в

контрольной группе – X_1' и X_2' , то подобное соответствие, по Стауферу, можно представить так:

$$d = X_2 - X_1; d' = X_2' - X_1',$$

где d – результаты измерения в экспериментальной группе, d' – результаты измерения в контрольной группе.

Полевой эксперимент представляет собой модификацию лабораторного эксперимента с применением портативной техники, позволяющей проводить опыты в широком масштабе. На современном этапе этот вид эксперимента чаще всего связан с внедрением и использованием в учебном процессе современной электронной техники.

Описание педагогического опыта строится на основе анализа деятельности учителя по следующим критериям: 1) конструктивные, организационные, информационные, дидактические, коммуникативные и аналитические умения учителя в учебном процессе; 2) цели и задачи, формы и методы работы учителя в процессе внеклассной деятельности по предмету; 3) цели и задачи, формы и методы работы учителя как классного руководителя в ходе воспитательной работы с классным коллективом; 4) проявление перцептивных и креативных способностей учителя в учебно-воспитательном процессе; 5) специфика осуществления индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся в ходе педагогического взаимодействия и т.д.

Анализ продуктов деятельности – анализ результатов учебно-воспитательного процесса, отраженного в содержании контрольных работ, сочинений, рефератов, олимпиадных заданий учащихся, в их произведениях научного, литературного, художественного и технического творчества.

Контент-анализ применяется для количественного и качественного описания индивидуальных результатов теоретической и практической деятельности учащихся, студентов и т.д. (чаще всего в социологических, психолого-педагогических исследованиях).

Технические приемы контент-анализа – способы и средства сбора информации, сходные с методами опроса. В педагогических исследованиях контент-анализ может быть применен в сочетании с другими методами и как самостоятельный метод, например, для исследования мотивации школьников к изучению какого-либо предмета и т.д. С помощью контент-анализа можно также исследовать содержание учебной информации; документы, определяющие функционирование педагогических систем и т.д. Объектом контент-анализа может быть не только печатный или письменный текст, но и устные высказывания, имеющие отношение к изучаемому вопросу.

В случае применения контент-анализа исследователь должен: 1) четко определить цель исследования – что именно он хочет выяснить; 2) сформулировать гипотезу (предположение), требующую проверки; 3) определить количественную выборку, на основе которой будет произведен сбор информации; 4) выбрать способ сбора информации и единицы анализа (слово, предложение); 5) определить критерии классификации высказываний в соответствии с целями; 6) отобрать способы количественной обработки

собранный информации и способы содержательной интерпретации полученных данных.

Техническая процедура контент-анализа следующая: из содержания письменного текста или высказывания исследователь выбирает фрагменты, в которых прямо или косвенно говорится об интересующих его объектах, признаках и т.д.; эти фрагменты выписываются на карты, разделенные на две части – левую и правую (фрагменты выписываются на левую часть); в правую часть карты исследователь вписывает трансформированные высказывания по теме, выявленные в содержании фрагмента и характеризующие тему исследования, при этом каждой карте он присваивает номер. Все полученные данные сводятся затем в таблицу, где по горизонтали располагаются выявленные качественные характеристики объекта в порядке их наибольшей значимости, по вертикали – номера карт. Исследователь подсчитывает количество номеров и ранжирует качественные характеристики по количественным показателям.

Шкалирование представляет собой отображение какого-либо свойства объекта или явления в числовом выражении. Берт Грин определяет шкалу как ряд цифр, приданных объектам на основе определенных правил обозначения.

Построение и разновидности шкал определяются характеристиками измеряемого свойства объекта и способом числового отражения. Наибольшей популярностью в психологии и педагогике пользуется типология шкал, данная С. Стивенсоном: шкалы наименований, шкалы порядка, шкалы равных интервалов, шкалы отношений.

Среди шкал, используемых при оценивании, выделяются следующие виды: стандартные, балльные, графические, оценочные листы, шкалы принужденного выбора. Рассмотрим наиболее употребительные из них.

Шкала стандартов. Роль ее пунктов (делений) играют известные в группе лица, с которыми эксперт должен сравнивать остальных членов группы по установленным критериям.

Балльная шкала. Представляет название оцениваемого свойства и ряд чисел, соответствующих определенной степени выраженности оцениваемой черты. Например, оценивание конструктивных умений учителя в соответствии со шкалой от 1 до 10 баллов.

Графические шкалы. Отражение исследуемых свойств объектов, явлений и т.д. в виде линии, демонстрирующей диапазон этих свойств от их отсутствия до крайнего проявления.

Оценочные листы. Пункты шкалы представляют собой компоненты оцениваемой черты. Эксперту необходимо отметить наличие или отсутствие у объекта указанных свойств знаками «+» или «-».

Сравнение – метод исследования, позволяющий выявлять путем сопоставления общие и отличительные свойства изучаемых объектов, процессов, явлений и т.д. Предполагает использование шкалы сравнительных оценок, выраженных в баллах.

Ранжирование представляет собой шкалу порядка, когда исследуемые объекты упорядочены относительно установленной переменной. При этом упорядоченным объектам приписываются места (ранги) в зависимости от степени выраженности исследуемых свойств.

2.4. Педагогическая диагностика в процессе дипломного исследования

Педагогическая диагностика предполагает процесс изучения личности и условий ее воспитания и обучения.

Цели педагогической диагностики:

1. Создание оптимальных условий для выявления и развития интересов и способностей каждого школьника.
2. Формирование творческого потенциала общества (социальный аспект).
3. Создание методической системы обучения на мотивационной основе (дидактический аспект).

Функции педагогической диагностики:

- внутренняя и внешняя коррекция результатов педагогического процесса;
- определение недостатков в работе;
- подтверждение положительных результатов деятельности;
- планирование последующих этапов работы.

Этапы педагогической диагностики:

1. Диагностика готовности детей к умственному труду.
2. Дифференцированная работа на уроках в начальных и средних классах (внутренняя дифференциация).
3. Дифференцированное обучение в многопрофильных классах.
4. Углубленное изучение предметов по измененным программам с учетом профориентации и способностей школьников.

Формы дифференциации обучения:

Внешняя дифференциация:

1. Создание инвариантных типов учебных заведений (профильные и национальные гимназии, воскресные учебные заведения, лицеи, колледжи)
2. Создание профильных и специализированных классов.

Внутренняя дифференциация:

Внутриклассная дифференциация на основе дифференцированного и индивидуального подходов.

1. **Дифференцированный подход** – особый подход к различным группам учащихся в классе, заключающийся в организации работы, различной по содержанию, объему, методам и приемам.

2. **Индивидуальный подход** – учет индивидуально-психологических особенностей, степени обучаемости, работоспособности каждого ученика.

Критерии дифференциации обучения:

1. Обученность и обучаемость учащихся.
2. Работоспособность школьников.
3. Индивидуально-психологические (устойчивые) особенности учащихся (темперамент, эмоциональная и волевая сферы и т.д.).
4. Изменчивые особенности школьников (интересы, отношения, мотивы, самооценка и т.д.).

Критерии создания групп:

1. Познавательные интересы.
2. Работоспособность школьников.
3. Владение учащимися отдельными интеллектуальными операциями.
4. Уровень общей и специальной подготовленности учащихся.
5. Характер отношения школьников к учебной деятельности.

Методы педагогической диагностики:

- неэкспериментальные методы: наблюдение, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности и т.д.;
- диагностические методы: тесты, шкалирование, ранжирование и т.д. (см. приложение М);
- экспериментальные методы.

Диагностический эксперимент (независимо от вида) включает следующие этапы: предварительный; основной; дополнительный.

На предварительном этапе эксперимента выясняются исходные данные в рамках исследуемой проблемы, проводятся констатирующие срезы, опросы и т.д. Так, например, при диагностике обучаемости школьников на уроках английского языка на предварительном этапе эксперимента необходимо было выяснить:

- а) владеют ли учащиеся лексикой, которая будет необходима в процессе осуществления формирующего (основного) этапа эксперимента;
- б) достаточно ли знания грамматического материала, который будет служить исходной для экспериментального обучения.

С этой целью учащимся можно предложить следующие задания: «Как бы ты сказал по-английски данную фразу...», «Как бы ты употребил данные слова в речи...», «Как бы ты объяснил употребление определенных грамматических единиц...» и т.д.

Основной, или формирующий, этап предполагает наличие программы экспериментального обучения. Так, например, в процессе исследования познавательных интересов школьников на уроках иностранного языка программа может включать в себя описание условий, методов, приемов формирования познавательных интересов учащихся.

Третий, дополнительный, этап можно рассматривать как этап дозированной помощи и отсроченной диагностики. Работа выстраивается на

данном этапе в соответствии с индивидуальными ошибками учащихся и на основе учета межпредметных связей.

2.5. Системный подход в педагогическом исследовании

Успешное решение социальных задач, которые ставит общество перед школой, в большой степени зависит от учителя. Поэтому любое значительное изменение в содержании или организации педагогического процесса немедленно влечет за собой повышение требований к деятельности учителя, а следовательно, и к его подготовке. Научно-исследовательская деятельность студентов позволяет им самостоятельно осознать всю важность овладения тонкостями профессии и умениями разрабатывать, создавать свои собственные педагогические проекты, ставить и решать основные вопросы исследования с учетом единства и взаимообусловленности элементов деятельности педагога. Учет и изучение взаимосвязей является необходимым, но недостаточным условием исследования сложного объекта как системы. Реализация системного подхода в частнонаучных исследованиях предполагает выполнение основных общих требований теории систем, и первым из этих требований является выбор самой системы как таковой.

В научной литературе имеется множество различных определений системы. Так, в педагогическом словаре-справочнике под редакцией О.П. Морозовой педагогическая система определяется как «широкое педагогическое понятие, включающее в себя определенную педагогическую концепцию и опыт ее претворения в реальной педагогической практике; устойчивый, обладающий свойствами целостности социально-педагогический механизм, с достаточной степенью вероятности реализующий в опыте, практике заданные цели образования; некая эталонная модель, результаты действия которой апробированы на социальном уровне и имеют свою специфику, т.е. отличны от другой педагогической системы» (Педагогический словарь-справочник / составитель О.П. Морозова. – Барнаул, 2000. – 270 с.).

Л.А. Байкова считает, что «педагогическая система – это теоретическая модель объекта педагогической деятельности, которая отражает необходимую и достаточную совокупность взаимосвязанных элементов: воспитатель и воспитанник как субъекты педагогического процесса, его цель, содержание, методы, средства, характеризующие пути достижения цели» (Байкова, Л.А. Воспитание в традиционной и гуманистической педагогике // Л.А. Байкова // Классный руководитель. – 1998. – № 2. – С. 3–8.).

Не ставя задачи проводить анализ этих определений, мы хотим подчеркнуть, что одна из необходимых характеристик любой системы есть ее качественная определенность. В более узком смысле – наличие определенной функции. Система не сводится к сумме составляющих ее элементов, она имеет особое интегративное качество, свою специфику

внутренних связей, структуры. Это особое качество задается некоторым главным, определяющим элементом, не находящимся в одном ряду со всеми другими, составляющими данную систему элементами, координируя и субординируя остальные ее составляющие.

Таким образом, всякое описание педагогической деятельности как системы должно начинаться с выделения того общего, которое дает нам ее качественную определенность, и чем сложнее объект, чем многочисленнее и неповторимее его конкретные проявления, тем острее ставится необходимость выделения общего, нахождение в изменяющемся устойчивого.

Так, например, если исходным понятием исследования выбирается труд учителя как воспроизводство исторически накопленного социального опыта, то в процессе педагогического исследования основной категорией будет воспитание. Исследователь должен проанализировать многосторонность сущности понятия «воспитание». Поскольку общество несет в себе воспитательные цели, оно является субъектом воспитания. Объектом воспитания выступают новое поколение, индивид, личность. Основными компонентами воспитания, таким образом, будут общество как субъект и индивид как объект.

Общество \longrightarrow Индивид

Сущностью этой системы будет являться и процесс воспроизводства социального опыта. Именно такое понимание сущности и дает основание для построения системы. Но человеческая культура не может передаваться индивиду в форме прямого одностороннего воздействия. Необходимым условием реализации функции воспитания является активность индивида. В системе же «общество – индивид» центральным, ведущим элементом является общество. Поэтому анализ системы не позволит выявить необходимые характеристики процесса воспитания. Изучение механизма воспитания, содержания, закономерности формирования и развития индивида предполагает переход к такой системе, где ведущим элементом является индивид с его структурными, функциональными и генетическими характеристиками. Такой системой может быть опять система «субъект – объект», где в качестве субъекта выступает уже индивид, а в качестве объекта – социальный опыт, культура общества.

Индивид \longleftrightarrow Социальный опыт

Элементы системы в сути своей остались прежними, но аспект изучения ее изменился. На первый план выходит индивид с присущей ему активностью, которая является необходимым условием реализации воспитания как социальной функцией. Специфически человеческая форма активности в субъектно-объектных отношениях обычно выражается понятием «деятельность». Необходимость введения этого понятия заключается в том, что деятельность, с одной стороны, выступает в функции такого компонента, который связывает элементы системы «субъект –

объект» в единое целое. С другой стороны, в самом общем виде структуры деятельности – субъект и объект – наличествуют в ней в качестве основных элементов. Изучение деятельности сводится, в первую очередь, к анализу субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Проявление личности в деятельности, с одной стороны, дает возможность вступать во взаимодействие с объектом. С другой стороны, это может явиться основой изучения личности посредством изучения ее деятельности. Говоря об общей структуре деятельности, можно выделить три главных компонента: субъект, обладающий активностью; объект, на который направлена активность субъекта; сама активность, выражающаяся в характере (способе) взаимодействия субъекта и объекта.



По существу получается, что, описывая общую структуру деятельности, мы приходим к субъектно-объектным отношениям как к системе связи человека с внешним миром, в котором связующим компонентом является деятельность.

Социальный опыт, подлежащий освоению индивидом, существует объективно, независимо от формирующейся личности. Он существует в виде предметов, способов деятельности, в нравственных нормах и т.д. Однако относительно познающего субъекта существование социального опыта еще не является достаточным условием для того, чтобы стать объектом присвоения. Для этого необходимо, чтобы субъект вступил в длительные отношения с ним. Всякая же деятельность предметна. И не только в смысле направленности, но и в том, что предмет деятельности должен выступать во внешне предметной форме своего бытия. Это справедливо не только по отношению к практической деятельности, в процессе которой человек познает и преобразует общество, но и по отношению к внутренней, умственной деятельности, поскольку она, в конечном счете, обуславливается практически-преобразовательной деятельностью. Следовательно, одним из условий деятельности субъекта является предметно-чувственное воплощение социального опыта.



При выполнении этого условия социальный опыт может перейти из его собственной формы в форму индивидуально-человеческой деятельности. Этот переход заключается в том, что предметно воплощенные формы культуры превращаются в деятельные способности субъекта. Таким образом, мы показали, как может выстраиваться педагогическое исследование как система.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

ПРИМЕРНЫЙ КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН ПОДГОТОВКИ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Срок выполнения этапов дипломной работы	Примечание
IX семестр (ф-т иностр. яз.)			
1	Выбор темы дипломной работы	сентябрь	Возможно обращение к теме выполненной курсовой работы
2	Утверждение темы и научного руководителя на заседании кафедры	сентябрь	Выписка из протокола заседания кафедры передается в деканат
3	Разработка задания на преддипломную практику	сентябрь	
4	Составление плана дипломной работы, изучение литературы и сбор материала по теме исследования	сентябрь	Составляется предварительный вариант плана дипломного исследования
5	Изучение литературы, работа над введением, подготовка диагностического инструментария	октябрь	
6	Работа над теоретической частью дипломного исследования	ноябрь	
7	Проведение эксперимента в условиях педагогической практики	ноябрь-декабрь	Экспериментальную работу дипломник может продолжать после окончания практики на этой же или другой базе по договоренности с учителем и администрацией школы
8	Обработка и систематизация данных эксперимента	декабрь-январь	
X семестр (ф-т иностр. яз.)			
9	Подготовка и представление научному руководителю теоретической части исследова-	февраль	

	дования		
10	Подготовка и представление научному руководителю экспериментальной части исследования	март	
11	Выступление по проблеме исследования на университетской научно-практической студенческой конференции	апрель	Студент сообщает об основных теоретических подходах к решению проблемы, а также о способах и результатах проведения собственного эксперимента
12	Завершение окончательного варианта дипломной работы	апрель	
13	Печатание и оформление дипломной работы, представление ее для отзыва научному руководителю	май	
14	Представление печатного экземпляра и отзыва научного руководителя на кафедру для назначения рецензента	май	
15	Рецензирование дипломной работы	май	
16	Предварительное обсуждение дипломной работы на кафедре и рекомендация ее к защите (предзащита)	май	
17	Подготовка материалов к защите (написание доклада, подготовка необходимых для выступления наглядных средств)	май	
18	Защита дипломной работы	июнь	

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ПРИМЕРНЫЕ ТЕМЫ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Раздел I. Основы современной дидактики

1. Развитие познавательных интересов учащихся в процессе урочной и внеурочной деятельности.
2. Использование активных методов обучения как средство повышения эффективности урока.
3. Причины неуспеваемости школьников и работа учителя по ее преодолению.
4. Проблемное обучение как средство совершенствования учебного процесса.
5. Дифференцированное обучение как средство повышения эффективности урока.
6. Игровые технологии в учебно-воспитательном процессе современной школы.
7. Самостоятельная работа учащихся как средство развития их творческой активности.
8. Реализация межпредметных связей в процессе обучения.
9. Формирование у учащихся умений и навыков домашней учебной работы.
10. Технология программированного обучения школьников на современном этапе.
11. Технология модульного обучения и рейтинговая система контроля знаний и умений учащихся.
12. Технология развивающего обучения в условиях современной школы.
13. Пути реализации личностно-ориентированных технологий в процессе обучения.
14. Современные подходы к контролю и оценке знаний и умений учащихся в процессе обучения.
15. Дидактические проблемы современного урока.
16. Компьютеризация и информатизация обучения на современном этапе.
17. Взаимосвязь художественного и эстетического воспитания в работе учителя (на материале уроков филологической и технологической специальностей).
18. Формирование интеллектуальной культуры школьников в процессе обучения и внеклассной работы по предмету.
19. Специфика работы учителя с одаренными учащимися.
20. Национально-ориентированный компонент в содержании образования современной школы (на примере конкретных учебных дисциплин, внеклассной работы по предмету).

Раздел 2. Инновационные процессы в сфере образования

1. Педагогический потенциал инновационной деятельности в образовании европейских стран.

2. Тенденции развития системы образования в Республике Беларусь (на материале нормативных правовых актов и анализа реальной практики).

3. Педагогические особенности организации образования в новых типах учебных заведений (на материале программ деятельности различных типов учебных заведений).

4. Инновационная система обучения предмету как основа повышения эффективности педагогического процесса (в рамках предмета первой или второй специальности).

5. Индивидуальный стиль инновационной деятельности педагога (в рамках предмета первой или второй специальности).

6. Оптимизация познавательной деятельности учащихся на основе проектной технологии обучения (в рамках предмета первой или второй специальности).

7. Авторские педагогические системы и технологии в образовании (на материале различных предметов).

8. Проблема развития дистанционного образования: современное состояние и перспективы (на материале различных предметов).

9. Игровое компьютерное проектирование педагогического процесса (в рамках предмета первой или второй специальности).

10. Педагогическая технология интенсивного обучения учащихся (в рамках предмета первой или второй специальности).

11. Формирование экологического мировоззрения школьников в процессе изучения предметов естественнонаучного цикла.

12. Развитие личности в условиях инновационной модели школы (на примере опыта работы конкретной школы).

13. Интенсификация педагогического процесса посредством тестирования (на материале предмета в рамках первой или второй специальности).

14. Инновационные формы организации педагогического процесса (на материале предметов в рамках первой или второй специальности).

15. Инновационные пути развития современного школьного образования в Республике Беларусь (на примере опыта работы конкретного учебного заведения).

Раздел 3. Управление педагогическими системами школы

1. Методы и формы организации учебного и внеучебного времени учащихся.

2. Проблемы управления воспитательной системой школы.

3. Педагогическая деятельность как система.

4. Педагог как организатор образования и воспитания личности.
5. Образовательные ценности и организационные сценарии обучения в современной школе.
6. Структура управленческих органов школы и условия эффективности их деятельности.
7. Диагностическая деятельность учителя в условиях современной школы.
8. Мониторинг как основа мотивированной деятельности учителей и учащихся в образовательном процессе.
9. Рационализация педагогического процесса с помощью компьютера (на материале уроков и внеклассной деятельности по предмету).
10. Современная гимназия (лицей, колледж) как педагогическая система.

Раздел 4. Основы педагогического мастерства

1. Факторы профессионально-педагогической успешности педагога.
2. Профессионально-педагогическое самовоспитание учителя.
3. Педагогический артистизм как профессиональная и творческая характеристика учителя
4. Педагогическая техника как необходимое условие эффективной деятельности учителя.
5. Педагогическая речь как условие мастерства учителя на уроке.
6. Условия эффективности педагогического общения.
7. Технология преодоления школьных межличностных конфликтов
8. Убеждение и внушение как способы коммуникативного воздействия в ходе педагогического процесса.
9. Культура педагогического труда учителя.
10. Творческий подход учителя к организации учебного занятия.

Раздел 5. Социальная педагогика

1. Система работы социального педагога по формированию правовой культуры школьников.
2. Работа социального педагога над повышением воспитательного потенциала семьи.
3. Творческое развитие личности школьника в условиях учреждений дополнительного образования.
4. Основы формирования гендерной культуры учащихся.
5. Воспитание личности школьника в детских и молодежных организациях.
6. Социализация и социальное воспитание личности школьника на современном этапе.
7. Воспитательные системы в деятельности социально-педагогической службы современной школы.

8. Организация свободного времени школьников как сферы социального становления личности.
9. Валеологическое воспитание учащихся и здоровьесберегающие технологии в современном педагогическом процессе.
10. Деятельность освобожденного классного руководителя в условиях современной школы.
11. Проблемы гражданского воспитания учащихся в условиях формирования суверенного государства.
12. Пути коррекции ценностных ориентаций подростков с отклоняющимся поведением.
13. Педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков.
14. Специфика работы социального педагога с детьми-сиротами.
15. Деятельность социально-педагогического центра в современных условиях (на примере работы конкретного СПЦ).
16. Работа социального педагога с семьями группы риска.
17. Центры социальной помощи семье и детям: направления и содержание деятельности.
18. Профилактика и социальная терапия отклоняющегося поведения подростков и молодежи.
19. Проблема реабилитации детей-инвалидов в деятельности социального педагога
20. Реализация основных направлений республиканских программ «Дети Беларуси», «Молодежь Беларуси» в работе социального педагога

ОБРАЗЦЫ ОФОРМЛЕНИЯ ПЛАНОВ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ

Тема: Нравственное воспитание учащихся на уроках словесности и истории

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	6
1.1 Психолого-педагогические основы нравственного воспитания школьников	6
1.2 Нравственное воспитание школьников на уроках русского языка и литературы. Понятие интеграции в современной школе	14
1.3 Проблема нравственного воспитания на уроках истории	30
ГЛАВА 2. РАБОТА УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ПО НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ	38
2.1 Уроки нравственного прозрения (на материале творчества В. Шукшина)	38
2.2 Приемы нравственного воспитания на уроках русского языка	49
2.3 Воспитывающая сила уроков истории	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	78
ПРИЛОЖЕНИЯ	80

Тема: Диагностическая деятельность учителя иностранного языка

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА – СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	6
1.1 Сущность понятия «педагогическая диагностика», ее цели, задачи и функции в изучении групп учащихся	6
1.2 Критерии качества измерения, принципы диагностирования и контролирования обученности учащихся	10
1.3 Система диагностирования, контролирования, проверки и оценивания знаний учащихся	13
1.4 Диагностирование обучаемости школьников	15
ГЛАВА 2. ТЕСТИРОВАНИЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	21
2.1 Роль и функции тестового контроля, классификации тестов	21
2.2 Критерии диагностических тестов обученности и этапы работы учителя над их составлением	27
2.3 Обучающий тест, его применение в работе над языком	31
2.4 Тестирование речевых навыков (на основе анализа тестов по видам речевой деятельности в школьном учебнике)	40
2.5 Примерные тесты для проведения текущего, тематического, итогового контроля знаний	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ	62

Тема: Причины неуспеваемости школьников и работа учителя по ее преодолению (на материале уроков английского языка)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. НЕУСПЕВАЕМОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	7
1.1 Причины неуспеваемости школьников	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика неуспевающих учащихся	14
1.3 Типы неуспевающих школьников	24
ГЛАВА 2. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕУСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	31
2.1 Методы и средства развития познавательных интересов учащихся как условие преодоления неуспеваемости	31
2.2 Дифференцированный подход как основной способ преодоления неуспеваемости школьников	37
2.3 Предупреждение неуспеваемости учащихся в процессе внеклассной работы по предмету	46
2.4 Экспериментальная проверка эффективности дидактического комплекса, используемого в работе с неуспевающими учащимися	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	59
ПРИЛОЖЕНИЯ	62

ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ ТИТУЛЬНОГО ЛИСТА ДИПЛОМА

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**Учреждение образования
«МОЗЫРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. И.П. ШАМЯКИНА»**

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ

Дипломная работа

**ПРИЧИНЫ НЕУСПЕВАЕМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
И РАБОТА УЧИТЕЛЯ ПО ЕЕ ПРЕОДОЛЕНИЮ
(НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

Исполнитель:

студент ф-та иностранных
языков 5 курса, 1 группы

Иванов О.И.

Научный руководитель:

кандидат пед. наук, доцент
кафедры педагогики

Черненко А.А.

Рецензент:

кандидат фил. наук, доцент
кафедры немецкого языка и МПИЯ

Токарева М.И.

Мозырь, 2007

ИНФОРМАЦИОННАЯ БАЗА РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ПЕДАГОГИКЕ

1. Официальные сайты

<http://www.minedu.unibel.by> – Министерство образования Республики Беларусь

<http://vak.org.by/> – высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь

<http://www.informika.ru> – центр информатизации Министерства общего и профессионального образования России. Самая обширная информационная система в области высшего образования.

2. Электронная периодика

<http://www.oim.ru> – Международный научный педагогический Интернет-журнал «Образование: исследовано в мире» с библиотекой депозитарием под патронажем Государственной научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского Российской академии образования

<http://www.emissia.spb.su/offline/> – электронный научно-педагогический журнал «Письма в emissia.offline». В журнале публикуются статьи по методологическим и общенаучным проблемам педагогической науки; по истории педагогики и образования; по методологическим, педагогическим и методическим аспектам исследований дистанционной педагогической деятельности с применением Internet-технологий; по проблемам содержания и методики преподавания информатики и информационных технологий

3. Образовательные белорусские сайты

<http://school.iatp.by> – Белорусская школа. Нормативная база образования Республики Беларусь: методические материалы; обзоры литературы; справочная педагогическая информация

<http://www.cacedu.unibel.by> – ГИАЦ Министерства образования (фонда алгоритмов и программ)

4. Образовательные сайты стран СНГ

<http://cis.unibel.by> – совет по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ. Проект согласованного словаря терминов и определений в области образования государств-участников СНГ

<http://ripс.redline.ru/ann.html> – информационные ресурсы РИПЦ (Академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, Москва). Банк педагогической информации: диагностика общепедагогического профессионализма; словарь базовых педагогических понятий; педагогические тесты; нормативно-правовая база «Образование»

<http://courier.com.ru/method> – центр общей и нормативной методологии (ИТОП РАО). Проект понятийно-терминологического аппарата педагогики: словарей, тезауруса, рубрикаторов, классификаторов в области образования

<http://www.ustu.ru/poisk/encycl.html> – электронные энциклопедии и справочники: «Килилл и Мефодий», Британика, Брокгауз, Энциклопедия управления, Российское право

<http://dictionary.fio.ru/> – педагогический энциклопедический словарь. Ресурс Федерации Интернет-образования. Полная электронная версия «Педагогического энциклопедического словаря», выпущенного в 2002 г. под редакцией издательства «Большая Российская энциклопедия»

<http://www.catalog.alledu.ru> – каталог образовательных ресурсов в российской области Интернета

5. Сайты российских учреждений образования

<http://www.mpgu.ru> – Московский педагогический государственный университет. Библиотека, в которой опубликованы работы сотрудников, студентов и выпускников вуза, новости университетской жизни

<http://www.herzen.spb.ru> – Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.

<http://bspu.ab.ru> – Барнаульский государственный педагогический университет; электронные журналы «Педагогическая информатика», «Педагог», интерактивный журнал дистанционного образования и связи, «Педагогический университетский вестник Алтая». Коллекция баз данных и ресурсов в области общего среднего и педагогического образования

6. Образовательные зарубежные сайты

<http://www.eurydice.org> – Европейская информационная образовательная сеть (The Information Network on Education in Europe)

<http://www.teacher.com> – информационная сеть для учителей (Teacher Information Network)

<http://www.teachers.net> – обширный перечень сетевых ресурсов для учителей с особым акцентом на дискуссионные группы по обмену советами, обсуждению вопросов и т.д.

<http://ericir.syr.edu> – информационный центр по вопросам образования (ERIC), обеспечивающий доступ к педагогической литературе

<http://edcen.ehhs.cmich.edu> – обширный источник ресурсов для профессиональных педагогов (Electronic communications and resource center for professional education)

<http://tasl.com/tasl/home.html> – перечень ресурсов образования и педагогических семинаров. Образовательные базы данных

<http://sunsite.unc.edu/cisco/cisco-home.html> – научно-исследовательские архивы в области образования (Cisco)

**ЛИТЕРАТУРА ПО МЕТОДОЛОГИИ И МЕТОДИКЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

1. Акинфиева, Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н.В. Акинфиева // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30–35.
2. Вальчевская, Ж.М. Системный анализ деятельности учащихся / Ж.М. Вальчевская, Т.В. Грушецкая // Народная асвета. – 2006. – № 8. – С. 79–81.
3. Жук, О.Л. Методы педагогических исследований / О.Л. Жук // Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск, 2003. – С. 58–61.
4. Идиатулин, В.С. Методология и технология диагностики обученности / В.С. Идиатулин // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 152–161.
5. Кашлев, С.С. Методы педагогических исследований / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2004. – № 9–12; 2005. – № 3–4.
6. Михайлычев, Е.А. Эмпирические методы исследования / Е.А. Михайлычев, О.Н. Кирюшина // Школьные технологии. – 2005. – № 2.
7. Михайлычев, Е.А. Типология эмпирических методов педагогического исследования / Е.А. Михайлычев, О.Н. Кирюшина // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 95–101.
8. Пальчевский, Б.В. Методологические основания разработки концепции проекта / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 4. – С. 3–16.
9. Подласый, И.П. Методы педагогических исследований / И.П. Подласый // Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М., 1996. – С. 42–70.
10. Прокопьев, И.И. Источники и методы педагогического исследования. Педагогическая диагностика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002. – С. 45–86.
11. Слостенин, В.А. Методология и методы педагогических исследований / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин [и др.]; под ред. В.А. Слостенина. – М., 2002. – Гл. 6. – С. 80–100.
12. Солтан, Г.Н. О построении моделей в педагогических исследованиях / Г.Н. Солтан // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 8. – С. 20–23.
13. Степаненков, Н.К. Методология современных педагогических систем и технологий / Н.К. Степаненков // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 2. – С. 60–66.

АНКЕТА

по изучению вопроса подготовки педагогических кадров к работе по организации свободного времени старших школьников (в рамках темы дипломного проекта «*Организация свободного времени школьников как сферы социального становления личности*»)

1. Имя, фамилия, отчество. Место работы.
2. Ваш стаж педагогической работы:
 - а) до 3-х лет;
 - б) от 3-х до 6 лет;
 - в) более 6 лет.
3. Ваше образование:
 - а) высшее педагогическое;
 - б) незаконченное высшее педагогическое;
 - в) среднее специальное педагогическое;
 - г) обучаюсь в
4. В какой должности Вы осуществляете свои функциональные обязанности по воспитанию личности:
 - а) заместитель директора школы по воспитательной работе;
 - б) классный руководитель;
 - в) социальный педагог;
 - г) воспитатель;
 - д) учитель-предметник;
 - е) иное.
5. Какими педагогическими пособиями Вы пользуетесь чаще всего для повышения педагогического уровня:
 - а) монографии;
 - б) методические пособия;
 - в) рекомендации;
 - г) иное.

Удовлетворены ли Вы качеством и количеством используемой методической литературы по вопросам воспитания учащихся старшего школьного возраста?
6. Как часто проводятся семинары, педагогические чтения, конференции, «круглые столы» по проблемам воспитания старшеклассников в учебном заведении, где Вы работаете? Дайте, пожалуйста, ответы по каждому пункту:
 - а) семинары;
 - б) педагогические чтения;
 - в) конференции;
 - г) «круглые столы».

Варианты ответов: 1 раз в год; 1 раз в четверть; 1 раз в полгода; 1 раз в год.

7. Участвовали ли Вы в республиканских, областных, городских конференциях по вопросам воспитания и организации досуга старших школьников?
8. Определите свой профессиональный уровень осуществления внеклассной воспитательной работы со старшими школьниками:
- а) высокий;
 - б) средний;
 - в) низкий;
 - г) затрудняюсь ответить.

9. Что мешает Вам достичь высокого уровня:
- а) непродолжительный педагогический стаж работы;
 - б) отсутствие методической литературы по данному профилю;
 - в) отсутствие семинаров, конференций и других форм просветительской работы по проблемам внеклассного воспитательного взаимодействия со старшими школьниками;
 - г) низкий уровень подготовки к воспитательной работе со старшеклассниками в процессе обучения в педагогическом заведении;
 - д) чрезмерная занятость на работе;
 - е) причины личного характера;
 - ж) иное.

При выборе ответа возможно использование одновременно нескольких предложенных вариантов.

10. Каким аспектам в развитии личности в рамках свободного времени Вы отдали бы предпочтение:
- а) интеллектуальный;
 - б) эстетический;
 - в) нравственный;
 - г) физический;
 - д) гармонический;
 - е) иное.
11. Какие формы внеклассной воспитательной работы со старшими школьниками проводятся в учебном заведении, где Вы работаете?
- а) беседы;
 - б) диспуты, дискуссии;
 - в) вечера;
 - г) конкурсы по интересам, КВНы;
 - д) клубная деятельность;
 - е) иное.

12. Назовите формы внеклассной воспитательной работы по организации свободного времени старших школьников, осуществленные Вами в течение настоящего и прошедшего учебных лет.

13. Если Вы не являетесь классным руководителем в старшем школьном звене, оказываете ли Вы методическую и практическую помощь коллегам

- при организации свободного времени старших школьников, при подготовке и проведении воспитательных мероприятий?
14. Как Вы думаете, целесообразно ли введение в высших учебных заведениях (на всех факультетах) спецкурсов по организации свободного времени старших школьников?
 15. Считаете ли Вы аморальные проявления со стороны юношей и девушек, совершение ими правонарушений следствием непрофессиональной организации педагогами свободного времени учащейся молодежи?
 16. Какие факторы более всего оказывают отрицательное воздействие на формирование нравственного облика личности в современной социокультурной ситуации:
 - а) низкий уровень материального благосостояния родителей;
 - б) неблагоприятное социальное окружение (группировка сверстников по месту жительства);
 - в) потребление теле- и радиопроодукции, негативно воздействующей на сознание подростка;
 - г) непосещение кружков, клубов по интересам, дворцов культуры;
 - д) низкая духовная культура и отсутствие нравственных принципов в коллективе учащихся;
 - е) отсутствие системы воспитательной работы в школе;
 - ж) рост неблагоприятных и неполных семей;
 - з) иное (укажите).
 17. Способна ли, по Вашему мнению, школа правильной организацией свободного времени старшеклассников влиять на формирование личности молодых людей?
 18. Имеются ли в вашем учреждении образования кружки, клубы по интересам, спортивные секции, творческие студии и художественные коллективы для старших школьников?
 19. Сотрудничает ли учебное заведение, где Вы работаете, с внешкольными учреждениями (ЦДТ, СТТ, ДЭЦ, ДЮСШ, КЮМ и т.д.), дворцами культуры, клубами по месту жительства?
 20. Что бы Вы предложили изменить или добавить к системе воспитания в школе, чтобы организация свободного времени старшеклассников была рациональной и способствовала всестороннему развитию личности каждого молодого человека?

ПРИМЕРЫ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Один, два или три автора

Пуйман, С.А. Педагогика / С.А. Пуйман. – Минск.: ТетраСистемс, 2001. – 256 с.

Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.

Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

Четыре и более автора

Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

Коллективный автор

Воспитание школьников во внеурочное время: сб. метод. материалов в помощь организаторам внеклассной и внешкольной воспитательной работы с учащимися / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина; под ред. Л.К. Балясной; сост. Т.В. Сорокина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1980. – 188 с.

Многотомное издание

Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – 3 т.

Законы и законодательные материалы

Об общем среднем образовании: Закон Респ. Беларусь от 5 июля 2006 г. № 141-3: принят Палатой представителей 14 июня 2006 г.: одобр. Советом Респ. 16 июня 2006 г.: текст по состоянию на 13 июля 2006 г. // Настаўніцкая газета. – 2006. – 18 июля. – С. 2–3.

Инструкции

Об особенностях организации идеологической и воспитательной работы в 2006–2007 учебном году: инструктивно-методическое письмо Министерства Образования Респ. Беларусь // Настаўніцкая газета. – 2006. – 8 августа. – С. 2–3.

Сборник статей, трудов

Современные подходы к организации педагогической деятельности в условиях высшей школы: сб. науч. ст. / УО МГПУ; редкол.: И.В. Журлова [и др.]. – Мозырь, 2004. – 226 с.

Материалы конференций

Педагогические проблемы разноуровневой подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 мая 1998 г. // Академия последиплом. образования; под ред. А.П. Сманцера. – Минск, 1998. – 586 с.

Учебно-методические материалы

Емельянова, М.В. Основы педагогического мастерства: учебно-методические указания / М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Т.Н. Савенко. – Мозырь: УО МГПУ, 2004. – 82 с.

Емельянова, М.В. Основы педагогического мастерства: курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М.В. Емельянова, И.В. Журлова, Т.Н. Савенко. – Мозырь: УО МГПУ, 2006. – 152 с.

Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск: Жаскон, 2005. – 192 с.

Часть из собрания сочинений

Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский // Избранные педагогические сочинения: в 3 т. В.А. Сухомлинский – М., 1981. – Т. 3. – С. 7–204.

Отдельный том в многотомном издании

Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3: Книги, статьи. – 640 с.

Статья из материалов конференций

Панасюк, В.И. Проблемы обучения и воспитания одаренных детей в условиях реформирования школы / В.И. Панасюк // Педагогические проблемы разноуровневой подготовки школьников и студентов в условиях реформирования образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–13 мая 1998 г. / Академия последиплом. образования; под ред. А.П. Сманцера. – Минск, 1998. – С. 321–324.

Статья из журнала

Скаковский, В.Д. Реформирование системы контроля и оценки в школе: главные упущения и пути выхода из кризиса / В.Д. Скаковский

// Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 11. – С. 38–44.

Пальчик, Г.В. Некоторые особенности эффективно работающих школ / Г.В. Пальчик // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 8. – С. 28–31.

Статья из газеты

Иванова, Л. Уроки высшей любви (Подвиги духовных наставников во время Великой Отечественной войны) / Л. Иванова // Советская Белоруссия. – 2006. – 27 июня. – С. 17.

Энциклопедии, словари

Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.

Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1988. – 1600 с.

Статья из энциклопедии словаря

Мясникова, Л.А. Природа человека / Л.А. Мясникова // Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова. – М., 2004. – С. 550–553.

Автореферат диссертации

Бабицкая, М.А. Педагогические условия самореализации подростков во внешкольной работе: автореф. ... дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Бабицкая; Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. – Минск, 2001. – 19 с.

Электронные ресурсы (составная часть CD-ROMа)

Введенский, Л.И. Судьбы философии в России / Л.И. Введенский // История философии [Электронный ресурс]: собрание трудов крупнейших философов по истории философии. – Электрон, дан. и прогр. (196 Мб). – М., 2002. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM): зв., цв.

Ресурсы удаленного доступа

Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Ресурс Федерации Интернет-образования. – М., 2002. – Режим доступа: <http://dictionary.fio.ru> – Дата доступа: 21.01.2006.

ЛИТЕРАТУРА К ТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗДЕЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ**Раздел I. Основы современной дидактики**

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Гелясин, А.Е. Научно-исследовательская деятельность школьников как основа творческого развития / А.Е. Гелясин // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 5. – С. 37–39.
4. Давыдов, В.В. О понятии развивающего обучения / В.В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29–39.
5. Емяльянава, М.В. Педагагічная дыягностыка і дыферэнцыраваны падыход / М.В. Емяльянава, Л.В. Исмайлава // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 2. – С. 44–47.
6. Игнатович, А.А. Интеллектуальные игры как средство формирования личности / А.А. Игнатович // Пазашкольнае выхаванне. – 2006. – № 3. – С. 12–14.
7. Калінін, У.І. Вопыт выкарыстання інфармацыйных тэхналогій і адукацыйных Інтэрнет-праектаў / У.І. Калінін // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 7. – С. 78–81.
8. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы / Н.П. Капустин. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 216 с.
9. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учеб.-метод. Пособие / Г.Ю. Ксензова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
10. Кухарев, Н.В. Диагностика познавательных интересов и умственной самостоятельности учащихся / Н.В. Кухарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мозырь: Белый ветер, 1998. – 100 с.
11. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: «Юрайт», 1999. – 464 с.
12. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под ред. А.И. Жука. – Мн.: Аверсэв, 2003. – 349 с.
13. Прокопьев, И.И. Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Мн.: ТетраСистемс, 2002. – 500 с.
14. Пуйман, С.А. Педагогика / С.А. Пуйман. – Мн.: «ТетраСистемс», 2001. – 256 с.
15. Селевко, Г.К. Проблемное обучение / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 61–65.
16. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии

/ Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

17. Ситаров, В.А. Дидактика / В.А. Ситаров. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 304 с.

18. Ситаров, В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 216 с.

19. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, В.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

20. Столяренко, Л.Д. Педагогика / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 448 с.

21. Харламов, И.Ф. Педагогика: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрист, 1997. – 512 с.

22. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 288 с.

23. Ярмольчик, А.К. Модульная организация учебного процесса / А.К. Ярмольчик // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 5. – С. 29–30.

Раздел 2. Инновационные процессы в сфере образования

1. Андреев, В.И. Современные дидактические теории и технологии обучения / В.И. Андреев // Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В.И. Андреев. – Казань, 1998. – Кн. 2. Гл. 2. – С. 138–231.

2. Бабкина, Т.А. Инновации в педагогике / Т.А. Бабкина // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 9. – С. 54–58.

3. Вераскоўская, Т.І. Вузаўская тэхналогія ў школе / Т.І. Вераскоўская // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 5. – С. 7–11.

4. Воронов, А.В. Проектирование деятельности по управлению инновационными процессами в образовании / А.В. Воронов // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 2. – С. 25–29.

5. Гуцанович, С.А. Моделирование инновационной деятельности / С.А. Гуцанович, Е.И. Кабакович // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 3. – С. 73–79.

6. Ермаков, В.Г. Педагогические инновации и развивающее образование / В.Г. Ермаков // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 1. – С. 67–72.

7. Запрудский, Н.И. Методическая поддержка инновационной деятельности в школе / Н.И. Запрудский // // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 10. – С. 39–42.

8. Кабуш, В.Т. Самоуправление и его функции в управлении воспитательным процессом в школе / В.Т. Кабуш // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 10. – С. 57–64.

9. Козлова, Т.Н. Информационно-аналитическое обеспечение инновационной деятельности / Т.Н. Козлова, О.В. Борисевич // Кіраванне у адукацыі. – 2005. – № 5. – С. 20–22.

10. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии / М.В. Кларин // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 2. – С. 71–74; № 3. – С. 70–73; № 11. – С. 65–68.

11. Латышев, О.Ю. Организация и проведение учебных интернет-проектов и конкурсов / О.Ю. Латышев // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 168–171.

12. Левин, В.П. Тестовые технологии в образовании / В.П. Левин, В.В. Зиновьев // Дидакт. – 2000. – № 1. – С. 1–15.

13. Лизанец, Л.М. Управление развитием гимназии на основе инновационных процессов / Л.М. Лизанец // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 6. – С. 24–27.

14. Новикова, Т.Г. Инновационные подходы к оцениванию с помощью портфолио / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 139–146.

15. Полупанова, Е.Г. Педагогические исследования по инновациям в образовании: США, Канада, Англия / Е.Г. Полупанова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 2. – С. 70–74.

16. Пуйман, С.А. Гуманизация педагогического процесса: традиции и инновации / С.А. Пуйман // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 8. – С. 77–80.

17. Скаковский, В.Д. Реформирование системы контроля и оценки в школе: главные упущения и пути выхода из кризиса / В.Д. Скаковский // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 11. – С. 38–44.

18. Тавгень, О.И. Инновационная политика и инновационная практика в образовании / О.И. Тавгень, А.И. Добриневская // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 3. – С. 8–16.

19. Хуторской, А.В. Личностная ориентация образования как педагогическая инновация / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 3–12.

20. Юрьева, Т.С. Применение образовательных электронных изданий в процессе обучения / Т.С. Юрьева // Школьные технологии. – 2006. – № 3. – С. 179–182.

21. Янчук, В.А. Перспективы и оценка образовательных инноваций / В.А. Янчук // Кіраванне у адукацыі. – 2005. – № 4. – С. 11–20.

Раздел 3. Управление педагогическими системами школы

1. Бедулина, Г.Ф. Управленческая модель воспитательной работы / Г.Ф. Бедулина // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 7. – С. 10–14.

2. Бежанишвили, А.З. Оптимизация управления образовательными системами / А.З. Бежанишвили // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 5. – С. 8–12.

3. Воронов, А.В. Проектирование деятельности по управлению инновационными процессами в образовании / А.В. Воронов // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 2. – С. 25–29.
4. Грыцкевіч, Л.У. Пошук кіраўніцкіх рашэнняў ва умовах рэфармавання школы / Л.У. Грыцкевіч // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 12. – С. 7–10.
5. Гутырчик, Е.В. Профессиональная компетентность как управленческая категория / Е.В. Гутырчик // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 8. – С. 46–48.
6. Ковалева, Т.Н. Основные направления совершенствования системы воспитательной работы в современных условиях / Т.Н. Ковалева // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 9. – С. 3–8.
7. Кухарев, Н.В. Управление учебно-воспитательным процессом в школе / Н.В. Кухарев, Г.В. Савельев. – Мн.: Народная асвета, 1997. – 214 с.
8. Максимова, О.А. Проблемы реформирования современной школы глазами учителя / О.А. Максимова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 8. – С. 73–75.
9. Пальчик, Г.В. Организационно-управленческие аспекты создания системы управления качеством в учреждениях общего среднего образования / Г.В. Пальчик // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 10. – С. 7–11.
10. Патракова, Л.И. Перспективы ўдасканалення работы школы / Л.И. Патракова // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 8. – С. 79–82.
11. Петровский, Г.Н. Реформа школы: достижения и задачи / Г.Н. Петровский // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 8. – С. 76–80.
12. Пупко, А.М. Якасць адукацыі у аспекце кіравання / А.М. Пупко // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 6. – С. 74–78.
13. Савостенок, П.Н. Специфика управленческой деятельности в образовании / П.Н. Савостенок // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 9. – С. 29–33.
14. Соколова, Н.П. Совершенствование управленческой деятельности / Н.П. Соколова // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 6. – С. 55–58.
15. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.И. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.
16. Черноусова, О.Р. Управление процессом внедрения новых образовательных технологий / О.Р. Черноусова // Кіраванне ў адукацыі. – 2006. – № 7. – С. 31–35.
17. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 320 с.
18. Якубович, Ж.М. Сучасны падыход да арганізацыі навукова-метадычнай работы гімназіі / Ж.М. Якубович // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 12. – С. 10–14.

Раздел 4. Основы педагогического мастерства

1. Булатова, О.С. Педагогический артистизм / О.С. Булатова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 148 с.
2. Бурман, Л.В. Диалогические умения как важная характеристика профессионализма будущего учителя / Л.В. Бурман // Адукацыя і выхаванне. – 1998. – № 11. – С. 27–32.
3. Валаханович, С.А. В поиске новых путей творческого самовыражения / С.А. Валаханович, Е.Е. Макаревич // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 9. – С. 28–31.
4. Вячорка, Г.Ф. Педагагічнае майстэрства набываецца паступова / Г.Ф. Вячорка // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 12. – С. 55–59.
5. Гавриловец, К.В. Воспитание творческой личности учителя в вузе / К.В. Гавриловец // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 5. – С. 63–66.
6. Каштальян, В.М. Профессиональная культура учителя-исследователя и ее развитие в школе / В.М. Каштальян // Кіраванне у адукацыі. – 2005. – № 4. – С. 41–44.
7. Конюх-Синица, С.А. Социально-культурный конфликт между учителем и учениками в процессе обучения / С.А. Конюх-Синица // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 3. – С. 23–26.
8. Кухарев, Н.В. Место акмеологии в системе формирования зрелой личности педагога-профессионала / Н.В. Кухарев, Н.Н. Беспмятных // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 5. – С. 54–58.
9. Кухарев, Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: пособие для учителей и руководителей общеобразоват. учреждений / Н.В. Кухарев. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.
10. Малахова, И.А. Сущность понятий «творчество» и «креативность» / И.А. Малахова // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 9. – С. 23–26.
11. Мышко, О.П. Речевая подготовка учителя к уроку / О.П. Мышко // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 7. – С. 25–28.
12. Навумаў, У.В. Інтэлігентнасць – прафесійная якасць педагога / У.В. Навумаў // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 11. – С. 76–79.
13. Олейник, Е.Ю. Реализация интонации в коммуникациях педагога с детьми / Е.Ю. Олейник // Адукацыя і выхаванне. – 2001. – № 11. – С. 48–51.
14. Пионова, Р.С. Структурные компоненты профессионально-педагогической культуры / Р.С. Пионова // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 4. – С. 79–84.
15. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Беларуская навука, 1998. – 319 с.
16. Самусева, В.М. Учитель-исследователь в общеобразовательной школе / В.М. Самусева // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 6. – С. 37–41.
17. Сенновский, И.Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика / И.Б. Сенновский // Школьныя тэхналогіі. – 2006. – № 1. – С. 78–83.

18. Смоляк, В.С. Управление саморазвитием профессиональных компетенций учителей / В.С. Смоляк // Кіраванне у адукацыі. – 2006. – № 6. – С. 42–47.

19. Хлістуноў, У.М. Школьная практыка і педагогічнае майстэрства настаўніка / У.М. Хлістуноў // Адукацыя і выхаванне. – 2003. – № 11. – С. 31–34.

Раздел 5. Социальная педагогика

1. Анапрэенка, Я.Р. Фактары, якія дэтэрмінуюць супрацьпраўныя паводзіны непаўналетніх / Я.Р. Анапрэенка, М.М. Бяганскі // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 6. – С. 52–55.

2. Бархерит, Г.Я. Классификация типов подростков, коррекция их поведения / Г.Я. Бархерит // Праблемы выхавання. – 2000. – № 4. – С. 60–67.

3. Бутрым, Г.А. Сацыялізацыя асобы сучаснага школьніка: дапм. для настаўнікаў / Г.А. Бутрым. – Минск: Беларусь, 2002. – 151 с.

4. Василевич, Г.А. Конституция Республики Беларусь и права несовершеннолетних / Г.А. Василевич // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 3. – С. 3–7.

5. Ермолич, С.Я. Ценностно-нормативные знания у подростков как условие повышения эффективности ранней профилактики девиантного поведения / С.Я. Ермолич // Сацыяльна-педагогічная работа. – 1999. – № 6. – С. 37–43.

6. Журлова, І.У. Выхаваўчая работа з педагогічна запушчанымі падлеткамі / І.У. Журлова // Народная асвета. – 2000. – № 4. – С. 38–43.

7. Журлова, И.В. Социально-педагогические основы организации свободного времени старших школьников: метод. пособие / И.В. Журлова. – Мозырь: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2001. – 36 с.

8. Канцэпцыя выхавання дзяцей і навучэнскай моладзі ў Рэспубліцы Беларусь // Пазашкольнае выхаванне. – 2000. – № 4. – С. 10–19.

9. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание / Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.

10. Кучинский, А.И. Характеристика преступности несовершеннолетних в Республике Беларусь / А.И. Кучинский // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 11. – С. 22–29.

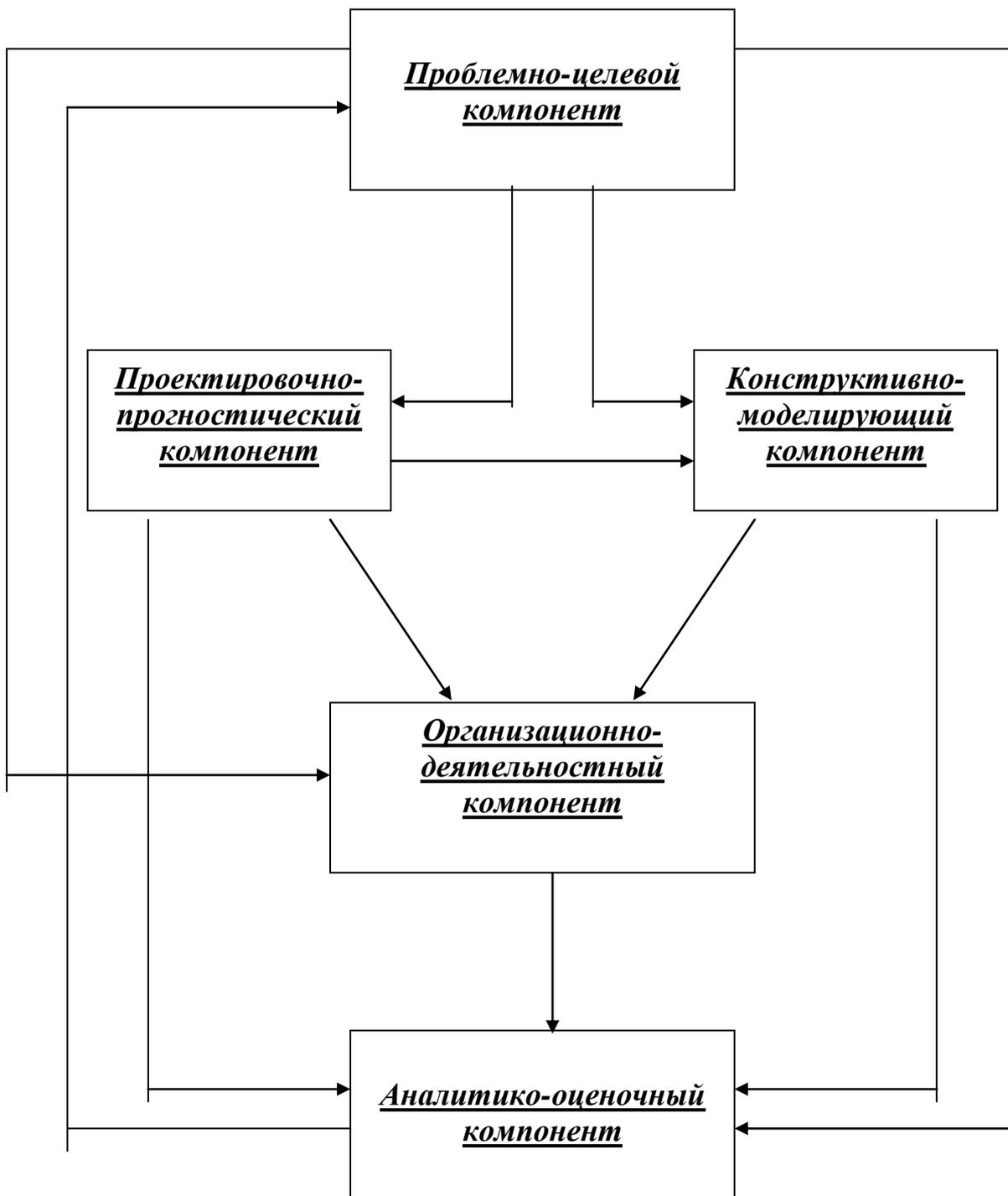
11. Максимчук, В.П. Профилактика наркомании среди молодежи: анализ ситуации, практические подходы / В.П. Максимчук // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 6. – С. 49–55.

12. Минова, М.Е. Ценностные установки и ориентации детских общественных объединений скаутов и гайдов: управленческий аспект / М.Е. Минова // Кіраванне ў адукацыі. – 2005. – № 1. – С. 29–36.

13. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

14. Прокопчик, Е.И. Организационно-деятельностные аспекты формирования гендерной культуры подростков / Е.И. Прокопчик // Проблемы выхавання. – 2006. – № 3. – С. 57–58.
15. Рожков, М.И. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. – М: ВЛАДОС, 2000. – С. 89–102.
16. Сазонов, А.Н. Психолого-педагогические принципы и интерактивные методы обучения ЗОЖ / А.Н. Сазонов, В.А. Хриптович // Здравовы лад жыцця. – 2001. – №.3. – С. 4–8.
17. Сакалоўскі, А.А. Выхаванне ў школьнікаў палітычнай культуры / А.А. Сакалоўскі // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 5. – С. 66–69.
18. Сезнева, Т.А. Роль сям'і і сацыяльнага асяроддзя ў фарміраванні ціннасцей падлеткаў / Т.А. Сезнева // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 11. – С. 35–39.
19. Смагіна, Л.И. Права ребенка в контексте социальной педагогики / Л.И. Смагіна // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 11. – С. 42 – 46.
20. Социальная педагогика: курс лекций / М.А. Галагузова [и др.]; под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
21. Степаненков, Н.К. Педагогика: учеб. пособие / Н.К. Степаненков. – Минск: изд. Скакун В.М., 1998. – 448 с.
22. Шакурова, М.В. Методика и технология работы социального педагога / М.В. Шакурова. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.
23. Шептенко, П.А. Методика и технология работы социального педагога / П.А. Шептенко, Г.А. Воронина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ
В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**



ЛОГИЧЕСКИЙ ПУТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПОВ
I ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	1. Постановка исследовательской проблемы
	2. Определение целей и задач исследования
	3. Установление объекта исследования
	4. Изучение имеющихся данных об объекте исследования
	5. Определение предмета исследования
	6. Выдвижение гипотезы
II РЕАЛИЗАЦИЯ ПЛАНА ИССЛЕДОВАНИЯ	7. Построение плана исследования
	8. Письменное изложение фактов и аргументов, подтверждающих гипотезу, их анализ
	9. Графическое изображение замысла исследования <i>или</i> теоретическое моделирование способов решения проблемы
	10. Проверка правильности гипотезы в ходе экспериментальной работы
III ПОДВЕДЕНИЕ ИТОГОВ ИССЛЕДОВАНИЯ, ВЫВОДЫ	11. Определение значения полученных результатов для повышения эффективности решения проблемы
	12. Формулировка рекомендаций по практическому использованию результатов
	13. Определение сферы применения найденного решения проблемы

ПРИЛОЖЕНИЕ Н

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Классификация методов диагностики и некоторые методики приводятся в соответствии с книгой «Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя / Л.М. Фридман, Т.А. Пушкина, И.Я. Каплунович». – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.: – (Психол. наука – школе).

1. Методики выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности

Методика трех оценок

Задание, которое учащиеся выполняют в письменной форме, оценивается экспериментатором тремя разными баллами. Одна из оценок адекватно отражает уровень, на котором выполнено задание. Две других – неадекватно: одна его завышает, одна – занижает.

В индивидуальной беседе, которая затем проводится с каждым учеником, ему говорят: «работу, которую ты написал, проверили три учителя. У каждого из них сложилось разное мнение. Один, как видишь, поставил тебе за работу «4», другой – «7», а третий – «9». Как ты думаешь, какую оценку заслуживает выполненная тобой работа и почему?»

Эффективность данной методики заключается в том, что дети оценивают себя не прямо и не глобально (кто умнее – ты или другой?), а опосредованно, через оценку конкретного продукта своего учебного труда.

Методика Ф. Хоппе

Испытуемым предъявляются различные по степени трудности задания (головоломки, прохождение лабиринтов, надевание колец на спицы вращающегося колеса и т.п.). Для решения выбранной задачи отводится определенное время. Затем, независимо от достигнутого результата, предлагается выбрать следующую задачу. По тому, какую по степени трудности задачу испытуемый выбрал, в зависимости от успеха или неуспеха в решении предшествующей задачи, составляется мнение об уровне его притязаний и динамике его формирования.

При помощи методики Хоппе удастся показать, что успех в решении задачи ведет к повышению уровня притязаний в определенной области, неуспех же, наоборот, – к снижению этого уровня.

2. Методики изучения нравственной воспитанности школьников

Методика «Что такое хорошо и что такое плохо?»

Позволяет с помощью анкетирования установить нравственные представления учащихся (о чуткости, принципиальности, честности, справедливости, дисциплинированности, ответственности).

Ход выполнения: ученикам предлагается в письменном виде привести хорошо известные им примеры:

- 1) совершенного тобой или кем-то другим принципиального поступка;
- 2) зла, причиненного тебе другими;
- 3) доброго дела, свидетелем которого ты был;
- 4) совершенного кем-то бесчестного поступка;
- 5) справедливого поступка твоего знакомого;
- 6) безвольного поступка известного тебе человека;
- 7) проявленной кем-то из твоих друзей безответственности.

Обработка полученных данных. Качественный анализ ответов учащихся позволяет определить степень сформированности у них понятий о некоторых нравственных качествах, которая может быть оценена как: 1) неправильное представление; 2) правильное, но недостаточно полное и четкое; 3) полное и четкое представление о нравственном качестве.

Методика «Закончи предложение»

Выявляет отношение к нравственным нормам, определяющим некоторые нравственные качества (самокритичность, коллективизм, самостоятельность, справедливость, принципиальность, честность).

Ход выполнения. Учащимся в довольно быстром темпе (чтобы они были вынуждены сразу дать наиболее привычный для них ответ) предлагается закончить предложения, содержащие рассуждения на темы морали, или рассказ.

Вариант А. Предложения:

1. Если я знаю, что поступил неправильно, то...
2. Когда я затрудняюсь сам принять правильное решение, то...
3. Выбирая между интересным, но необязательным, и необходимым, но скучным занятием, я обычно...
4. Когда в моем присутствии обижают человека, я...
5. Когда ложь становится единственным средством сохранения хорошего отношения ко мне, я...
6. Если бы я был на месте учителя, то...

Вариант Б. Рассказы:

1. В школьной столовой дежурный ученик нечаянно уронил тряпку в котел с молоком и никому не сказал об этом. Один из одноклассников видел случившееся, но также скрыл это. Молоко прокисло, и вся школа осталась без завтрака. При разборе происшествия я...

2. На традиционном вечере встречи с бывшими выпускниками школы должен был играть вокально-инструментальный ансамбль старшеклассников, который подготовил специальную программу. Но ведущий солист ансамбля, без которого срывалось все выступление, должен был в этот вечер принять участие в отборочных соревнованиях по боксу, открывавших ему возможность войти в состав сборной юношеской команды города. Пришлось...

Обработка полученных данных – качественный анализ.

Методика изучения направленности личности

Определяет индивидуалистическую или коллективистическую направленность личности.

В зависимости от возраста школьников эксперимент может быть проведен в различных вариантах, но суть его остается одна и та же: к учащимся обращаются с просьбой оказать помощь педагогам, шефам, подшефным. Перед школьниками должна возникнуть альтернатива: помочь или не помочь, работать бескорыстно или за награду, сказать правду или промолчать и т.п. Ситуации выбора, которые создает учитель, ни в коем случае не должны выглядеть как оценочные или обучающие, так как в таком случае их диагностическое или воспитательное значение будет отсутствовать. Учащиеся должны быть уверены, что их выбор не обернется против них самих. Естественность ситуации для учащихся – необходимое условие проведения эксперимента. Приведем два возможных варианта его осуществления.

Вариант 1.

На уроке физкультуры или во время игры (например, в походе, в лесу и т.п.) ребятам предлагают разыграть три первенства: личное, между звеньями, между классами.

Имеется три мишени, расположенные на небольшом расстоянии друг от друга. Необходимо попасть мячом в одну из мишеней. Попадание в цель приносит очко: в личный счет – мишень слева, в счет звена – мишень посередине, в счет класса – мишень справа. Мяч бросается 10 раз. Если мяч не попал в мишень, то снимается очко, при этом школьник должен указать, за чей счет снять очко: за его личный счет, за счет звена или за счет класса.

Обработка полученных данных. Подсчитывается число очков, набранных учеником в личный счет, в счет звена или в счет класса. По этим данным учитель может судить о направленности ученика.

Вариант 2.

На уроках труда учащиеся изготавливают елочные или другие игрушки. После этого перед ними ставится проблема, кому передать эти игрушки: каждому ученику для домашней елки, для класса или для детского сада. Возможны и другие варианты выбора, который должен сделать ученик в пользу коллектива, общества или в свою пользу.

Для создания обобщенного представления о проявлении нравственных качеств в поведении ученика можно использовать целенаправленное систематическое наблюдение.

3. Методы установления уровня развития познавательных возможностей и способностей учащихся

Методика изучения наблюдательности личности

Позволяет установить уровень развития наблюдательности.

Ход эксперимента.

Надо приготовить две картины, несложные по сюжету и количеству деталей (например, комната с обстановкой), одинаковые во всем, кроме заранее предусмотренных десяти различий: отсутствие или иное расположение какой-либо детали на одной из этих картин по сравнению с другой.

Картины вывешиваются на доске на 1–2 минуты, затем учащиеся должны написать список замеченных различий. В младших классах картины можно не убирать во время записи различий.

Обработка полученных данных. Подсчитывается количество правильно отмеченных различий, из них вычитаются ошибочно указанные, несуществующие различия. Полученная разность делится на число фактически имеющихся различий. Чем ближе полученное частное к 1, тем выше уровень развития наблюдательности у ученика.

Методика «Проверь свое внимание»

Помогает установить умение учащихся переключать свое внимание.

Ход эксперимента.

Учащимся предлагается быстро и правильно складывать два однозначных числа, написанных одно над другим. Эта работа продолжается 10 минут. За это время каждый ученик должен произвести сложение заданных чисел двумя различными способами. Первый способ: сумму данных чисел ставят в верхнюю строчку, а под ней, в нижнюю строчку, переносят верхнее предыдущее число. Если сумма больше 10, то десяток отбрасывают и пишут число единиц. Второй способ: сумму данных чисел ставят в нижнюю строчку, а вверх переносят нижнее слагаемое

Например, *по первому способу* получим:

5	4	9	3	2	5
9	5	4	9	3	2...

По второму способу:

5	9	4	3	7	0	7	7	4
9	4	3	7	0	7	7	4	1...

Ученикам подробно объясняют и показывают на примере оба способа действия. Им говорят, что они должны сначала действовать по первому способу одну минуту, а затем – по сигналу «Черта, второй способ» – поставить вертикальную черту у последней написанной пары чисел и далее

действовать по второму способу, через минуту по сигналу перейти к первому способу и т.д.

Обработка полученных данных. Надо найти среднее число сложений, которое произвел ученик за одну минуту. Если это число близко к 20, то это показывает достаточную работоспособность ученика, а если число меньше 8, то работоспособность ученика очень мала и требуется ее развитие.

Методика «Исправь ошибки»

Способствует выявлению уровня устойчивости внимания учащихся при проверке выполненных работ.

Ход эксперимента.

Для эксперимента используют письменные работы учащихся по математике, русскому или иностранному языку, содержащие еще не исправленные ошибки. Можно использовать и специально приготовленные примеры, тесты, содержащие определенное число намеренно допущенных ошибок.

Ученики за определенное время должны найти все ошибки и подчеркнуть их. Можно потребовать, чтобы они не только подчеркнули ошибки, но и исправили их.

Обработка полученных данных. Надо найти частное от деления разности между числом правильно найденных ошибок и числом неверно подчеркнутых ошибок на общее число действительных ошибок, которое содержало задание. Если это частное близко к 1, то уровень развития устойчивости внимания ученика очень низок и требуется развитие этого качества.

Методика «Кто лучше помнит?»

Позволяет выявить уровень развития слуховой и зрительной механической памяти.

Ход эксперимента.

При слуховом предъявлении чисел. Учитель говорит: «Я сейчас назову 12 двузначных чисел. Вы должны внимательно слушать и стараться запомнить все числа. Ничего записывать во время чтения нельзя. Когда я закончу читать, надо по моему сигналу записать все запомненные числа в любом порядке».

Затем учитель читает ряд чисел в течение примерно 30 секунд с короткими паузами.

При зрительном предъявлении ряд чисел должен быть написан на плакате. Этот плакат демонстрируется в течение небольшого времени (чем старше класс, тем время должно быть меньше, но не менее 30 секунд), а затем убирается, и учащиеся по памяти записывают все числа.

Обработка полученных данных. Подсчитывается число верно воспроизведенных чисел. Если при слуховом предъявлении оно не меньше 7, а при зрительном – не меньше 9, то уровень развития механической памяти

хороший. Можно также сравнивать индивидуальные результаты со средним значением для класса.

Методика «Смысловые пары»

Выявляет уровень развития у учащихся смысловой памяти.

Ход эксперимента.

Учитель медленно зачитывает учащимся 10 пар слов, между которыми имеется смысловая связь, например, таких: шум–вода, стол–обед, мост–река, рубль–копейка, лес–медведь, дуб–желудь, дичь–выстрел, рой–пчела, час–время, гвоздь–доска. Затем через небольшой перерыв он читает лишь первое из слов каждой пары, и ученики должны припомнить вторые слова и записать эти пары на листке бумаги.

Обработка полученных данных. Подсчитывается число правильно воспроизведенных пар. Отношение этого числа к 10 является показателем словесно-логического (смыслового) запоминания. Если он больше 0,6, то можно считать, что смысловая память развита вполне удовлетворительно.

Методика «Скорость протекания мышления».

Устанавливает индивидуальные особенности скорости протекания мыслительного процесса у учащихся.

Ход эксперимента.

Учащимся предъявляется написанная на плакате или доске таблица слов с пропущенными буквами, например, такая:

п – ро	з – р – о	з – о – ок	к – п – с – а
к – са	д – р – во	т – а – а	к – с – а – ник
р – ка	к – п – ль	к – н – а	у – и – ель
г – ра	х – л – д	к – ы – а	у – е – ик
п – ле	к – в – р	п – е – а	а – е – ь – ин

Ученики по команде начинают писать те полные слова, которые они сумели образовать, вставив пропущенные буквы. Учитель фиксирует время завершения работы каждым учеником.

Обработка полученных данных. Учитывают количество правильно написанных слов и затраченное время. Эти данные позволяют учителю судить о скорости протекания мыслительного процесса и о его качестве у каждого ученика.

Вариантом этой методики является задание вставить пропущенные буквы в слова изучаемого иностранного языка.

Методика «Сравнение»

Определяет уровень развития у учащихся умений сравнивать предметы, понятия.

Ход эксперимента.

Учащимся предъявляются или называются какие-либо два предмета или понятия, например книга и тетрадь, линейка и транспортир, квадрат и треугольник и т.д. Каждый ученик на листке бумаги должен написать слева черты сходства, а справа – черты различия названных предметов, понятий. На выполнение этого задания дается 3-4 минуты, после чего листки собираются.

Обработка полученных данных. Составляется общий список сходных и отличительных характеристик названных предметов и устанавливается, какую часть из этого списка сумел написать ученик. Количество неверно названных черт сходства или различия вычитается из количества правильно названных. Доля названных учеником сходных и отличительных черт из общего числа характеристик в процентах показывает уровень развития у ученика умения сравнивать, выделять свойства предметов.

Методика «Анаграммы»

Выявляет наличие или отсутствие у школьников одного из компонентов теоретического мышления – теоретического анализа.

Ход эксперимента.

Учащимся предлагаются анаграммы (слова, преобразованные путем перестановки входящих в них букв). Они должны по данным анаграммам найти исходные слова.

- | | | |
|---------|-----------|-------------|
| 1) лбко | 2) еравши | 3) окандири |
| 4) раия | 5) ркдети | 6) лкбуинак |
| 7) упкс | 8) ашнрри | 9) рбкадоле |

Обработка полученных данных. Через несколько минут после начала работы становится ясно, что учащихся можно разделить на две группы. Одни пытаются построить слова методом проб и ошибок. Каждую задачу (анаграмму) они решают как новую. У этих школьников отсутствует теоретический анализ.

Учащихся из второй группы после некоторого размышления быстро находят ответы всех анаграмм. При решении нескольких первых задач они обнаруживают, что все анаграммы построены по одному общему признаку – надо брать буквы парами и читать их справа налево, например: лбко → лб + ко → бл + ок → блок. Обнаружив это общее правило (на эту деятельность и направлен их мысленный анализ), школьники быстро и без труда находят расшифровку всех анаграмм, что свидетельствует о наличии у них теоретического анализа.

Методика «Исключение»

Позволяет определить способности выделять существенное.

Ход эксперимента.

Учитель предлагает школьникам ряд слов. В каждом ряду пять слов даются в скобках, а одно – перед ними. Ученики должны за специально отведенное время (например, 10–20 секунд) исключить из скобок (т.е. выделить) два слова, наиболее существенные для слова перед скобками.

Сад (растения, садовник, собака, забор, земля). Ответ: растения, земля.

Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода). Ответ: берег, вода.

Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево). Ответ: углы, сторона.

Чтение (глаза, книга, картина, печать, слово). Ответ: глаза, печать.

Игра (шахматы, игроки, штрафы, правила, наказание). Ответ: игроки, правила.

Обработка полученных данных. Ученики, которые правильно выполнили задание, очевидно, обладают умением выделять существенное, т.е. способны к абстрагированию. Те, кто допустил ошибки (или просто не выполнил), не умеют отличить существенные и несущественные признаки, т.е. такая способность у них не развита.

4. Методы изучения потребностей, интересов и склонностей учащихся

Методика «Познавательная потребность личности»

Устанавливает интенсивность познавательной потребности личности.

Порядок проведения. Учитель на основе наблюдений, бесед с другими учителями, с родителями школьника должен выбрать ответы на вопросы следующей анкеты:

Вопросы	Возможные ответы	Балл
1. Как часто ученик подолгу занимается какой-нибудь умственной работой (час-полтора – для младшего школьника, несколько часов подряд для подростков и т.д.)?	а) часто	5
	б) иногда	3
	в) очень редко	1
2. Что предпочитает школьник, когда задан вопрос на сообразительность?	а) подумать, но самому найти ответ	5
	б) когда как	3
	в) получить готовый ответ от других	1
3. Много ли читает школьник дополнительной литературы?	а) постоянно, много	5
	б) неровно. Иногда много, иногда ничего не читает	3
	в) мало или совсем ничего не читает	1
4. Насколько эмоционально ученик относится к интересному для него занятию, связанному с умственной работой?	а) очень эмоционально	5
	б) когда как	3
	в) эмоции ярко не выражены (надо учитывать общую эмо-	1

5. Часто ли задает вопросы?	ациональность школьника)	
	а) часто	5
	б) иногда	3
	в) очень редко	1

Обработка полученных данных. Сумму баллов, полученных учеником за все вопросы, следует разделить на 5 (число вопросов). Получим показатель интенсивности познавательной потребности 1.

Если $3,5 < 1 < 5$, то можно считать, что у данного ученика сильно выражена познавательная потребность; если $2,5 < 1 < 3,5$, то она выражена умеренно, а если $1 < 2,5$, то познавательная потребность выражена слабо.

Методика «Познавательный интерес»

Позволяет установить характер и силу познавательного интереса учащихся.

Порядок проведения.

Учащимся без специального предупреждения и подготовки предлагается написать сочинение на одну из следующих тем (по выбору):

1. Что я знаю о языке.
2. Что я знаю о математике.
3. Чем я люблю заниматься.
4. Мой выходной день.

Обработка полученных данных. Сочинения анализируются, во-первых, по выбору темы, во-вторых, по самому их содержанию. Такой анализ позволяет установить характер интереса ученика (развлекательный; связанный только со школьной программой; широкий познавательный) и судить о силе этого интереса.

Методика «Что нам интересно?»

Выявляет характер и особенности учебных интересов и склонностей школьников.

Порядок проведения. Ученикам предлагают ответить на вопросы следующей анкеты:

1. Что больше всего вас привлекает в школе?
 - а) общение с товарищами; б) получение отметок; в) общественная работа; г) узнавание нового; д) сам процесс учения; е) самостоятельная работа; ж) другое (укажите, что именно).
2. Какой учебный предмет вам кажется наиболее трудным? (Назовите его и, если можно, объясните, в чем именно заключается трудность).
3. Какой учебный предмет вам кажется наиболее интересным? (Назовите его и укажите, в чем именно состоит ваш интерес к этому предмету, что больше всего вас интересует в этом предмете).

4. Какой из учебных предметов вы считаете самым полезным для своей подготовки к жизни после окончания школы? (Назовите его и укажите, почему именно этот предмет вам наиболее полезен).

5. Какие учебные предметы, по вашему мнению, можно было бы не изучать и почему?

6. Какие учебные предметы надо было бы, по вашему мнению, включить в обучение и почему?

Обработка полученных данных. Анализ содержания ответов позволяет установить характер учебно-познавательных мотивов ученика, наличие у него определенных склонностей.

5. Методы изучения чувств и эстетических качеств личности учащегося

Методика «Эмоциональная направленность личности»

Определяет эмоциональную направленность учащихся старших классов.

Порядок проведения.

Учитель зачитывает учащимся следующую инструкцию: «В данной анкете нет «плохих» и «хороших» ответов. Любой ответ, который вы выберете, будет характеризовать вас одинаково хорошо, если вы ответите серьезно и искренне. Вам надо выполнить следующее:

1) внимательно прочитать приведенный на плакате (на доске) перечень приятных переживаний;

2) расположить эти переживания в порядке предпочтения: первым написать номер того переживания, которое вы больше всего любите испытывать. Затем напишите номер того переживания, которое вы любите несколько менее и т.п. Последним написать переживание, которое вы вовсе не любите испытывать. У вас должен получиться ряд из 10 номеров.

Вертикальной чертой отделите номера тех переживаний, которые вы явно предпочитаете всем остальным (они будут слева от этой черты)».

1. Чувство необычного, таинственного, неизведанного, появляющееся в незнакомой местности, обстановке.

2. Радостное волнение, нетерпение при приобретении новых вещей, предметов коллекционирования, удовольствие от мысли, что скоро их станет еще больше.

3. Радостное возбуждение, подъем, увлеченность, когда работа идет хорошо, когда видишь, что добиваешься успешных результатов.

4. Удовлетворение, гордость, подъем духа, когда можешь доказать свою ценность как личности или превосходство над соперниками, когда тобой искренне восхищаются.

5. Веселье, беззаботность, хорошее физическое самочувствие, наслаждение вкусной едой, отдыхом, непринужденной обстановкой, безопасностью и безмятежностью жизни.

6. Чувство радости и удовлетворения, когда удается сделать что-либо хорошее для дорогих тебе людей.

7. Горячий интерес, наслаждение при познании нового, при знакомстве с поразительными научными фактами. Радость и глубокое удовлетворение при уяснении сути явлений, подтверждении твоих догадок и предложений.

8. Боевое возбуждение, чувство риска, упоение им, азарт, острые ощущения в минуту борьбы, опасности.

9. Радость, хорошее настроение, симпатии, признательность, когда общаешься с людьми, которых уважаешь и любишь; когда видишь дружбу и взаимопонимание; когда сам получаешь помощь и одобрение со стороны других людей.

10. Своеобразное сладкое и красивое чувство, возникающее при созерцании природы или восприятии музыки, картин, стихов и других произведений искусства.

Обработка полученных данных. Качественный анализ результатов. Их можно использовать при составлении характеристик учащихся.

Методика «Картинная галерея»

Выявляет индивидуальные особенности эстетических суждений учащихся и предпочитаемый ими жанр живописи.

Порядок проведения.

Предварительно необходимо подобрать примерно 30 репродукций картин четырех жанров: 1) пейзажей; 2) портретов; 3) исторических и батальных картин; 4) картин на бытовые сюжеты. Эксперимент лучше проводить на уроке литературы или рисования, тогда учащиеся могут выполнять задание как обычное учебное.

Каждому учащемуся предлагается: а) выбрать репродукцию, которая наиболее ему нравится, и написать о ней свое суждение; б) выбрать картины в каждом из жанров и написать свои суждения о них.

Обработка полученных данных. Анализ результатов позволяет выяснить, какой жанр предпочитает каждый из учащихся: портрет, пейзаж и т.д., какие особенности картины привлекают его внимание. В то же время выясняется, какие особенности в каждом жанре (портрет, пейзаж и т.д.) в первую очередь вызывают эстетические чувства; разные ли эти особенности в разных жанрах или одинаковые.

Психолог Б.М. Теплов рассматривал процесс восприятия произведений искусства как единство мысли и чувства. Анализ полученных данных позволяет установить, что преобладает в эстетическом восприятии картин учащимися – мысли или чувства. Учитель может установить, не судят ли школьники о картинах как об обычных объектах познания. Способность к эстетическим суждениям определяется умением увидеть красоту в самой действительности, наличием развитых вкусов, предпочтений, стремлений к художественной деятельности. Учитель может установить также, чего не «видят» учащиеся в картинах, на что не обращают внимания.

6. Методы изучения классного коллектива

Методика «Какой у нас коллектив?»

Определяет степень удовлетворенности учащихся своим коллективом, насколько они считают его спаянным, крепким, единым при выполнении общественно значимых задач.

Ход выполнения.

Учитель объясняет учащимся, что в своем развитии любой коллектив проходит ряд ступеней и предлагает школьникам образные описания различных стадий развития коллективов. Далее учитель просит определить, на какой стадии развития находится класс, обратить внимание на то, к каким ступеням развития всем надо еще стремиться.

Образное описание стадий развития коллектива

1 ступень – «Песчаная россыпь». Не так уж редко встречаются на нашем пути песчаные россыпи. Посмотришь – сколько песчинок собрано вместе, и в то же время каждая из них сама по себе. Подует ветерок – отнесет часть песка, что лежит с краю, подальше, дунет ветер посильней – разнесет песок в стороны, пока кто-нибудь не сгребет его в кучу. Бывает так и в человеческих группах, специально организованных или возникших по воле обстоятельств. Вроде все вместе, а в то же время каждый человек сам по себе. Нет «сцепления» между людьми. В одном случае они не стремятся пойти друг к другу навстречу, в другом – не желают находить общих интересов, общего языка. Нет здесь того стержня, авторитетного центра, вокруг которого происходило бы объединение, сплочение людей, где бы каждый чувствовал, что он нужен другому и сам нуждается во внимании других. А пока «песчаная россыпь» не приносит ни радости, ни удовлетворения тем, кто ее составляет.

2 ступень – «Мягкая глина». Известно, что мягкая глина – материал, который сравнительно легко поддается воздействию и из него можно лепить различные изделия. В руках хорошего мастера (а таким может быть в группе и староста, и просто авторитетный ученик, и классный руководитель) этот материал превращается в красивый сосуд, в прекрасное изделие. Но если к нему не приложить усилий, то он может оставаться и простым куском глины.

На этой ступени более заметны усилия по сплочению коллектива, хотя это могут быть только первые шаги. Не все получается, нет достаточного опыта взаимодействия, взаимопомощи, достижение какой-либо цели происходит с трудом. Скрепляющим звеном зачастую являются формальная дисциплина и требования старших. Отношения в основном доброжелательные, хотя не скажешь, что ребята всегда бывают внимательны друг к другу, предупредительны, готовы прийти друг другу на помощь. Если это и происходит, то изредка. Здесь существуют замкнутые приятельские группировки, которые мало общаются между собой. Настоящего, хорошего организатора пока нет, или он не может себя проявить, или просто ему трудно, так как некому поддержать его.

3 ступень – «Мерцающий маяк». В штормящем море мерцающий маяк, и начинающему, и опытному мореходу приносит уверенность, что курс выбран правильно. Важно только быть внимательным, не потерять световые всплески из виду. Заметьте, маяк не горит постоянным светом, а

периодически выбрасывает пучки света, как бы говоря: «Я здесь, я готов прийти на помощь».

Формирующийся в классе коллектив тоже подает каждому сигналы «так держать» и каждому готов прийти на помощь. В такой группе преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, дружить. Но желание – это еще не все. Дружба, взаимопомощь требуют постоянного горения, а не одиночных, пусть даже очень частых вспышек. В то же время в группе есть на кого опереться. Авторитетны «смотрители маяка» – актив. Можно обратить внимание и на то, что группа выделяется среди других групп своей «непохожестью», индивидуальностью.

Однако встречающиеся трудности часто прекращают деятельность группы. Недостаточно проявляется инициатива, редко вносятся предложения по улучшению дел не только у себя в группе, но и в школе. Видим проявления активности всплесками, да и то не у всех.

4 ступень – «Алый парус». Алый парус – символ устремленности вперед, неуспокоенности, дружеской верности, долга. Здесь живут и действуют по принципу «один за всех и все за одного». Дружеское участие и заинтересованность делами друг друга сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав парусника – знающие и надежные организаторы и авторитетные товарищи. К ним идут за советом, обращаются за помощью. У большинства членов «экипажа» проявляется чувство гордости за коллектив, все переживают, когда кого-то постигнет неудача. Группа живо интересуется тем, как обстоят дела в соседних классах, отрядах. И иногда ее члены приходят на помощь, когда их просят об этом.

Хотя группа сплоченна, однако она не всегда готова идти наперекор «бурям», не всегда хватает мужества признать ошибки сразу, но это положение может быть исправлено.

5 ступень – «Горящий факел». Горящий факел – это живое пламя, горючим материалом которого является тесная дружба, единая воля, отличное взаимопонимание, деловое сотрудничество, ответственность каждого не только за себя, но и за других. Здесь ярко проявляются все качества коллектива, которые характерны для «Алого паруса». Но не только это. Светить можно и для себя, пробираясь сквозь заросли, поднимаясь на вершины, спускаясь в ущелья, пробивая первые тропы. Настоящим коллективом можно назвать лишь такую группу, которая не замыкается в узких рамках пусть и дружного, сплоченного объединения. Настоящий коллектив – тот, где люди сами видят, когда они нужны, и сами идут на помощь; тот, где не остаются равнодушными, если другим группам плохо; тот, который ведет за собой, освещая, подобно легендарному Данко, своим пылающим сердцем дорогу другим.

Обработка полученных данных. На основании ответов учащихся учитель может определить по пятибалльной шкале степень их удовлетворенности своим классным коллективом, узнать, как оценивают школьники его спаянность, единство в достижении общественно значимых целей. Вместе с тем удастся определить тех учащихся, которые

недооценивают или переоценивают (по сравнению со средней оценкой) уровень развития коллективистических отношений, довольных и недовольных ими.

Методика «Выбор в действии»

Позволяет изучить межличностные отношения в классном коллективе.

Ход выполнения.

Исследование начинается со вступительной беседы учителя с классом.

«Ребята, сейчас мы с вами поиграем в интересную игру. Ее главное условие – соблюдение тайны. Положите на парту дневники и выходите из класса, а потом я буду приглашать вас к себе по одному».

Ребята идут в коридор или спортзал, где с ними организуются какие-нибудь игры. Учитель по одному вызывает учеников к себе и предлагает каждому по три переводные картинки, на обратной стороне которых написан номер этого ученика по списку.

Учитель говорит: «Можешь положить эти картинки в дневник любым трем ученикам. Выиграет тот, у кого окажется больше картинок. Но держи выборы в тайне».

После того как школьник положил картинки, он не должен встречаться с теми, кто еще не участвовал в эксперименте. Чтобы не оказалось обиженных детей, экспериментатор в конце игры, после того как зафиксировал выборы, сделанные ребятами, может положить картинки тем, кто не получил ни одного выбора.

Обработка полученных данных. На основании результатов составляется матрица, куда записывается список класса, а в верхнюю строку – номера, под которыми значатся фамилии школьников. В каждой строке против номеров учащихся, выбранных данным школьником, ставятся номера выборов (1, 2 или 3). Например, поскольку Леонов выбрал 1) Васильева, 2) Углова, 3) Климова, то ставятся соответствующие выборы на пересечении седьмой строки со столбцами 3, 5 и 6.

Если ученики выбрали друг друга (например, по данным приведенной матрицы Антонова выбрала № 4 Дятлову, а Дятлова выбрала №1 – Антонову), то эти два выбора (с координатами (1, 4) и (4, 1) обводятся в кружочек (взаимный выбор). В таблице они показаны курсивом. Номера мальчиков обычно обводятся треугольниками, девочек – кружочками. Затем на отдельном листе вычерчивается социограмма.

МАТРИЦА ВЫБОРА

№ п/п	Кого..выбирают ►	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Кто выбирает ▼															
1	Антонова				3									1	2	
2	Буланова				2									1	3	
3	Васильев					2		3					1			
4	Дятлова	3												1	2	

5	Углов			1				3					2			
6	Климов			1		3		2								
7	Леонов			1		2	3									
8	Никитина				2			3								
9	Орехов			1		3		2								
10	Орфеев			2		1							3			
11	Павлов			2		1		3								
12	Родных			1				2				3				
13	Семенчук	3				2										1
14	Тимофеева	2				3										1
15	Устюгова					1		2								3
	Кол-во полученных выборов	3	0	7	6	6	1	8	0	0	0	1	3	6	4	0
	Кол-во взаимных выборов	6	0	3	3	2	1	3	0	0	0	0	1	2	3	0

Социограмма представляет собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся класса. В первый круг (центральный) помещают тех, кто набрал наибольшее количество положительных выборов (так называемые «социометрические звезды», которые имеют в два раза больше среднего количества выборов), во второй круг – «предпочитаемых» (имеющих среднее количество выборов), в третий – «пренебрегаемых» (число выборов меньше среднего), в четвертый – «изолированных» (не получивших ни одного выбора). Взаимный выбор обозначают сплошной линией между двумя соответствующими номерами, невзаимный – сплошной линией со стрелкой (от того, кто выбирал, к тому, кого он выбрал). Для большей наглядности или при большом количестве учащихся в классе указанные линии целесообразно вычерчивать различными цветами.

Методика «К кому ты обратишься?»

Определяет положение школьника в системе межличностных отношений в зависимости от вида общения.

Ход выполнения.

Для определения коэффициентов различных видов общения (вокруг общественной, учебной работы или просто дружеские контакты) учащимся предлагается ответить на соответствующие вопросы:

«Если у тебя возникла мысль организовать общественно полезное дело, то к кому в первую, вторую и третью очередь ты обратишься за советом, поддержкой?» (Общение, связанное с общественной работой).

«К кому в первую, вторую, третью очередь ты обратишься для обсуждения спорного или непонятного вопроса, возникшего у тебя при выполнении домашнего задания?» (Учебное общение.).

«К кому в первую, вторую, третью очередь ты обратишься при затруднении в оценке, характеристике произведений искусства (литература, кино, музыка и др.?)» (Эстетическое общение).

«Кому в первую, вторую, третью очередь ты рассказываешь о том, как провел время в компании своих друзей?» (Дружеское общение).

Вопросы по другим видам общения учитель может составить самостоятельно.

Ученики подписывают свой листок и на каждый вопрос записывают в строгой очередности три фамилии. (Выбор осуществляется не только из членов изучаемого коллектива).

Обработка полученных данных. Каждому выбору соответствует определенный балл: первый выбор оценивается в 3 балла, второй – в 2 балла, третий – в 1 балл. Затем вычисляется оптимальный балл класса по различным видам общения по формуле:

$$Ob = (1 + 2 + 3) (k - 1) = 6 (k - 1)$$

Где k – количество учащихся в классе. Например, в классе из 27 учащихся оптимальный балл будет $Ob = (1 + 2 + 3) (27 - 1) = 156$.

Далее по каждому виду общения составляется матрица – такая же, как и при социометрии. В ее столбец выписываются не все выбранные, а только члены данного класса, в строку – номера, под которыми значатся фамилии одноклассников. В каждой строке против номера учащегося, выбранного данным школьником, проставляется соответствующее количество баллов.

№п/п	Кто выбирает	Кого выбирают				
		1	2	3	4	5
1.	Антонова		3	1	2	
2.	Буланова	3			1	
3.	Васильев	1				2
4.	Дятлова	3	1			
5.	Иглов	2		3	1	
	Реальный балл общения	9	4	4	4	2
	Коэффициент общения					

Согласно матрице, Антонова в первую очередь выбрала Буланову, во вторую – Дятлову, в третью – Васильева. Буланова в первую очередь выбрала Антонову, во вторую – кого-то не из своего класса, в третью – Дятлову. Васильев на первое место поставил не своего одноклассника, на второе – Иглова, на третье – Антонову и т.д. Суммируя баллы по столбцу, получаем реальный балл общения (Р) отдельного ученика. Коэффициент общения (данного вида) КО вычисляется как отношение реального балла к оптимальному.

Результаты исследования удобно оформить в виде таблицы, в которой проставляются индивидуальные коэффициенты по каждому виду общения.

№ п/п	Виды общения Фамилия учащихся	По вопросам обществен- ной работы	Учебное	Эстетичес- кое	Дружеское
----------	-------------------------------------	---	---------	-------------------	-----------

На основании полученной таблицы учитель может:

1) выявить динамику коэффициента общения по различным видам общения путем повторных срезов (раз в полугодие, год);

2) выявить лидеров по каждому виду общения с целью включения их в формальную структуру класса (органы самоуправления);

3) более обоснованно планировать воспитательную работу и оценивать ее эффективность.

Дальнейшее исследование индивидуально-психологических особенностей детей, получивших различное число выборов при социометрии, позволит определить причины такого отношения к ним со стороны одноклассников и наметить соответствующие пути и методы воспитательной работы с ними. Начинать такого рода изучение надо с анализа самих *мотивов выбора*. Узнать, почему ученики отдают предпочтение кому-то из ребят класса, можно, например, введя дополнительный вопрос. Обобщив в процессе обработки результатов полученные мотивировки, можно составить предположение о тех особенностях личности выбираемого, которые обеспечивают ему соответствующее положение в структуре межличностных отношений. Вместе с тем, поскольку прямая постановка вопроса дает недостаточно искренний и надежный ответ (к тому же требует хорошо развитой самооценки), рекомендуется дополнить ее данные результатами других экспериментальных исследований.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
Глава I. РЕКОМЕНДАЦИИ К ВЫПОЛНЕНИЮ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ	4
1.1. Руководство дипломной работой и контроль за ее выполнением	4
1.2. Выбор темы	5
1.3. Составление плана дипломного исследования	6
1.4. Структура и содержание дипломного исследования	7
1.5. Составление библиографии и работа с литературой	9
1.6. Изучение и обобщение педагогического опыта	11
1.7. Экспериментальная работа	13
1.8. Оформление дипломного исследования	15
1.9. Защита дипломной работы	17
Глава II. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	20
2.1. Проблемы исследования в педагогике. Научный аппарат исследования	20
2.2. Структура педагогического исследования	23
2.3. Методы научно-педагогического исследования	27
2.4. Педагогическая диагностика в процессе дипломного исследования	34
2.5. Системный подход в педагогическом исследовании	36
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение А. Примерный календарный план подготовки	39

дипломной работы	41
Приложение Б. Примерные темы дипломных работ по педагогике	
Приложение В. Образцы оформления планов дипломных работ	45
Приложение Г. Образец оформления титульного листа диплома	48
Приложение Д. Информационная база ресурсного обеспечения самостоятельной исследовательской работы студентов по педагогике	49
Приложение Е. Анкета по изучению вопроса подготовки педагогических кадров к работе по организации свободного времени старших школьников	51
Приложение Ж. Литература по методологии и методике педагогического исследования	54
Приложение И. Примеры библиографического описания литературы	55
Приложение К. Литература к тематическим разделам исследования	58
Приложение Л. Взаимодействие функциональных компонентов в системе педагогического исследования	65
Приложение М. Логический путь исследования	66
Приложение Н. Диагностические методы исследования	67

ЛИТЕРАТУРА

1. Акинфиева, Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н.В. Акинфиева // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 30–35.
2. Вальчевская, Ж.М. Системный анализ деятельности учащихся / Ж.М. Вальчевская, Т.В. Грушецкая // Народная асвета. – 2006. – № 8. – С. 79–81.
3. Жук, О.Л. Методы педагогических исследований / О.Л. Жук // Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]; под общ. ред. А.И. Жука. – Минск, 2003. – Г.1. – С. 58–61.
4. Идиатулин, В.С. Методология и технология диагностики обученности / В.С. Идиатулин // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 152–161.
5. Кашлев, С.С. Методы педагогических исследований / С.С. Кашлев // Народная асвета. – 2004. – № 9–12; 2005. – № 3. – С. 77–80; № 4. – С. 6–11.
6. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Михайлычев, Е.А. Эмпирические методы исследования / Е.А. Михайлычев, О.Н. Кирюшина // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 142–155.
8. Пальчевский, Б.В. Методологические основания разработки концепции проекта / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 4. – С. 3–16.
9. Подласый, И.П. Методы педагогических исследований / И.П. Подласый // Педагогика: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.П. Подласый. – М., 1996. – Ч.1. – С. 42–70.
10. Прокопьев, И.И. Источники и методы педагогического исследования. Педагогическая диагностика / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика: учеб. пособие / И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002. – Ч.1. – С. 45–86.
11. Слостенин, В.А. Методология и методы педагогических исследований / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин [и др.]; под ред. В.А. Слостенина. – М., 2002. – Гл. 6. – С. 80–100.
12. Солтан, Г.Н. О построении моделей в педагогических исследованиях / Г.Н. Солтан // Адукацыя і выхаванне. – 2006. – № 8. – С. 20–23.
13. Степаненков, Н.К. Методология современных педагогических систем и технологий / Н.К. Степаненков // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 2. – С. 60–66.

