

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Т.И. Руднева, И.В. Никулина, Н.Б. Стрекалова

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
44.04.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»,
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**

Рекомендовано редакционно-издательским советом федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» в качестве учебного пособия для студентов, обучающихся по основной образовательной программе высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

САМАРА
Издательство Самарского университета
2018

УДК 378
ББК 74.58
Р 833

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. Л.В. Куриленко ;
д-р пед. наук, проф. О.Н. Бершвили

Руднева, Татьяна Ивановна

Р 833 **Выпускная квалификационная работа по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», образовательная программа «Психология и педагогика профессионального образования»: учеб. пособие / Т.И. Руднева, И.В. Никулина, Н.Б. Стрекалова.** – Самара: Изд-во Самарского университета, 2018. – 152 с.

ISBN 978-5-7883-1264-4

Данное учебное пособие предназначено для студентов, обучающихся по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (Психология и педагогика профессионального образования). Пособие позволит магистрантам понять назначение выпускной квалификационной работы, познакомиться с ее основными характеристиками и порядком выполнения.

Изложена методология научного исследования, методика работы с литературными источниками, описаны особенности подготовки и оформления магистерских диссертаций. Представленные рекомендации и образцы оформления призваны сориентировать магистранта по выбору темы исследования, написанию научного текста, подготовки к защите магистерской диссертации.

Представленный в пособии учебно-методический материал может служить практическим руководством для выполнения любых научных работ и может быть полезным студентам высших учебных заведений, руководителям, консультантам и рецензентам выпускных квалификационных и студенческих научных работ.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-7883-1264-4

© Самарский университет, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1. Общие положения.....	6
2. Цели и задачи выпускной квалификационной работы	7
3. Этапы выполнения выпускной квалификационной работы ...	8
4. Руководство выпускной квалификационной работой.....	9
5. Требования к содержанию выпускной квалификационной работы.....	11
6. Тематика выпускных квалификационных работ.....	12
7. Методика написания, структура и правила оформления выпускной квалификационной работы.....	15
7.1. Методология педагогического исследования	15
7.2. Структура выпускной квалификационной работы	32
7.3. Правила построения научного текста.....	41
7.4. Правила оформления выпускной квалификационной работы.....	44
8. Порядок защиты выпускной квалификационной работы.....	49
8.1. Подготовка к защите выпускной квалификационной работы.....	49
8.2. Процедура защиты выпускной квалификационной работы.....	50
8.3. Рекомендации по выступлению на защите выпускной квалификационной работы	53
Список использованной литературы	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	56
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	71
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	121
ПРИЛОЖЕНИЕ 8	134

ВВЕДЕНИЕ

В структуре современного российского высшего образования степень магистра следует по научному уровню за степенью бакалавра и предшествует степени кандидата наук, отражает образовательный уровень выпускника высшей школы и свидетельствует о наличии у него способностей, присущих молодому начинающему научному работнику. Обучение в магистратуре направлено на повышение уровня фундаментальной и методологической подготовки студентов и формирование готовности магистрантов к самостоятельному проведению научных исследований, к плодотворной научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности. Будущий выпускник магистратуры должен обладать фундаментальной научной базой, владеть методологией научного поиска, современными инструментами его осуществления, методами и приемами научного познания.

Образовательные результаты выпускников-магистрантов, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки в образовательных учреждениях Российской Федерации, должны соответствовать требованиям, изложенных в следующих законодательно-нормативных документах:

– федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– распоряжение правительства Российской Федерации от 22.11.2012 №2148-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы»;

- приказ от 12 мая 2016 года N 549 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)».

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом направления подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» и утвержденной основной образовательной программой «Психология и педагогика профессионального образования» учебный план состоит из следующих блоков:

Блок 1 «Дисциплины (модули)» включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы, и дисциплины (модули), относящиеся к ее вариативной части.

Блок 2 «Практики, в том числе научно-исследовательская работа (НИР)» в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» в полном объеме относится к базовой части программы.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования государственная итоговая аттестация магистрантов в качестве обязательного государственного аттестационного испытания включает в себя защиту выпускной квалификационной работы (ВКР) в форме магистерской диссертации.

Главной задачей магистерской диссертации является публичная демонстрация магистрантом уровня его научной квалификации и способности осуществлять научные исследования, решать конкретные научные задачи. Особенностью, отличающей магистерскую диссертацию от других выпускных квалификационных работ, является демонстрация знаний и умений решения преимущественно практических задач методами научного исследования, изложение приемов и методов, использованных для решения практической задачи по теме диссертации, с обоснованием правильности выбора методов и приемов научного исследования.

Однако подготовка магистерской диссертации вызывает у студентов значительные затруднения, связанные с методикой проведения психолого-педагогических исследований, методов и критериев оценивания их результатов, принятых в педагогике правил оформления научных работ. Пособие призвано помочь студентам не только осмыслить основные правила подготовки научной работы, но и разобраться в совокупности исследовательских процедур, овладеть технологическими операциями, необходимыми при подготовке и написании магистерской диссертации. Оказать консультативную методическую помощь, правильно направить усилия магистра на качественное выполнение магистерской диссертации – основная задача учебно-методического пособия.

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Итогом освоения магистерской программы является подготовка и защита ВКР. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) является самостоятельным исследованием актуальных проблем в области психологии и педагогики, организации и сопровождения образовательных процессов высшего профессионального образования.

Работа над магистерской диссертацией проводится в рамках бюджета времени учебного плана магистратуры, из числа часов, отводимых на научно-исследовательскую работу в I-III семестрах, различные виды практик, подготовку магистерской диссертации в IV семестре.

Тема выпускной квалификационной работы должна быть ориентирована на актуальные для профессионального образования проблемы, а ее содержание соответствовать современному уровню развития педагогической науки. Тема магистерской диссертации формулируется студентом совместно с научным руководителем и руководителем магистерской программы в течение двух недель со времени начала обучения в магистратуре, в те же сроки разрабатывается индивидуальный план обучения, который утверждается на заседании кафедры. Магистерская диссертация может быть продолжением и развитием темы квалификационной работы бакалавра.

Руководителем магистерской диссертации может быть профессор или доцент одной из кафедр, принимающих участие в реализации магистерских программ или сотрудник научно-исследовательского института, имеющий ученую степень доктора или кандидата наук. Руководитель диссертации утверждается приказом ректора вуза.

Диссертация закрепляет полученную информацию в виде текстового и иллюстрированного материала, в которых диссертант упорядочивает по собственному усмотрению накопленные научные факты и доказывает научную ценность и практическую значимость тех или иных положений работы. Ориентируясь на читателей с высокой профессиональной подготовкой, ее автор включает в свой текст весь имеющийся в его распоряжении знаковый аппарат (таб-

лицы, формулы, символы, диаграммы, схемы, графики и т.п.), т.е. все то, что составляет «язык науки», который понятен специалистам.

Магистерская диссертация, хотя и является самостоятельным научным исследованием, все же должна быть отнесена к разряду учебно-исследовательских работ, в основе которых лежит моделирование уже известных решений. Ее научный уровень всегда должен отвечать программе обучения. Выполнение такой работы должно не столько решать научно-теоретические проблемы, сколько служить свидетельством того, что ее автор научился самостоятельно вести научный поиск, видеть профессиональные проблемы и знать наиболее общие методы и приемы их решения.

2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Целями выполнения магистерской диссертации являются:

- закрепление и расширение теоретических знаний по определенной дисциплине или блоку базовых дисциплин общенаучного и профессионального циклов учебного плана;

- систематизация знаний во взаимной увязке блока базовых дисциплин со смежными дисциплинами: «Методология и методы организации научного исследования», «Организация научно-исследовательской и педагогической деятельности», «Основы психодиагностики», «Дидактика», «Педагогическая психология», «Управление образованием», «Математические методы в психолого-педагогическом исследовании», «Нормативно- правовое обеспечение образования», «Педагогическая конфликтология», «Основы психологического консультирования, психокоррекции, психотерапии»;

- овладение методикой исследования при решении определенных теоретических, методических и практических проблем.

Для успешного выполнения выпускной квалификационной работы магистранту необходимо:

- иметь знания в области методологии педагогического исследования;

- знать и уметь грамотно применять в процессе подготовки магистерской диссертации методы педагогического и психологического исследования;

- уметь использовать средства вычислительной техники как в процессе выполнения исследований, так и в процессе оформления и защиты выпускной квалификационной работы;

- ориентироваться при подборе различных источников информации и уметь работать со специальной литературой;

- уметь логично и обоснованно формулировать теоретические, методические и практические рекомендации, излагать результаты анализа и проводить мероприятия психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса;

- квалифицированно оформлять графический материал, иллюстрирующий содержание магистерской диссертации.

3. ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

В процессе выполнения выпускной квалификационной работы магистранту необходимо:

– обосновать актуальность и значимость темы работы в теории и применительно к условиям объекта исследования;

– провести обзор литературных источников по предмету исследования и обобщить собранный материал;

– проанализировать особенности функционирования объекта исследования;

– последовательно и логично изложить результаты самостоятельных исследований по избранной теме, снабдить их необходимыми иллюстрированными и пояснительными материалами.

Процесс выполнения ВКР состоит из следующих этапов:

– выбор и согласование темы ВКР и базы проектирования;

– закрепление магистра за руководителем ВКР;

– составление календарного плана ВКР;

– оформление задания ВКР;

– утверждение темы ВКР;

– изучение научной литературы, сбор статистической, финансово-экономической информации в соответствии с направлением исследования;

- корректировка плана диссертации и его согласование с научным руководителем.
- выполнение основных разделов ВКР (с подписанием у соответствующих консультантов);
- разработка практических рекомендаций по внедрению результатов диссертационного исследования;
- предварительное обсуждение результатов диссертационного исследования в установленном руководителем магистерской программой порядке;
- получение письменного отзыва научного руководителя с указанием оценки;
- оформление ВКР и представление его на кафедру (получение подписи у нормоконтролера);
- проверка работы на наличие заимствований в системе Антиплагиат;
- подготовка к защите ВКР и оформление презентационных (иллюстративных) материалов;
- допуск ВКР к защите (подпись заведующего кафедрой);
- защита ВКР в Государственной аттестационной комиссии.

Сроки выполнения этапов проектирования регламентируются графиком учебного процесса рабочего учебного плана и сроками, установленными выпускающей кафедрой.

Магистерская диссертация выполняется в течение всего периода обучения и является формой научно-исследовательской работы магистранта. Основная научно-исследовательская работа выполняется лично магистрантом.

4. РУКОВОДСТВО ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТой

Для руководства процессом подготовки магистерской диссертации магистранту назначается научный руководитель.

Научный руководитель оказывает научно-педагогическое сопровождение магистранта, заключающееся в следующем:

- своевременно выдать магистранту задание на выполнение выпускной квалификационной работы;

- разработать календарный график и план выполнения магистрантом выпускной квалификационной работы;
- обеспечить методическими указаниями по выполнению выпускной квалификационной работы;
- осуществлять текущее консультирование магистранта по вопросам, связанным с выполнением ВКР, подготовкой к предварительной и итоговой защите выпускной квалификационной работы;
- проводить поэтапный контроль выполнения магистрантом выпускной квалификационной работы;
- своевременно представить отзыв на выполненную ВКР.

Научный руководитель также осуществляет организационно-экспертную функцию:

- контролирует, согласно заданию, выполнение индивидуально-го графика подготовки магистерской работы, проверяет ход выполнения магистерской диссертации по отдельным этапам;
- представляет на кафедру письменный отзыв о диссертации, в котором оцениваются теоретические знания и практические навыки магистранта в организации и проведении исследования в области педагогики, а также указывается степень самостоятельности магистранта при выполнении работы, его личный вклад в обоснование выводов и предложений, содержится вывод о возможности (невозможности) допуска магистерской диссертации к защите;
- консультирует магистранта по вопросам презентации магистерской диссертации для публичной защиты.

На заседаниях кафедры в присутствии руководителя программы магистратуры регулярно заслушиваются отчеты магистрантов и научных руководителей о ходе подготовки магистерских диссертаций. Магистерская диссертация должна выполняться магистрантами самостоятельно, с учетом возможностей эмпирической проверки ведущих положений магистерской диссертации на практике. Выводы, сделанные магистрантом по итогам исследования, а также разработанные рекомендации должны быть обоснованы. Представленная к защите магистерская диссертация должна характеризоваться завершенностью, что определяется фактом решения всех поставленных в ней задач, достигнутой цели, что подтверждается как соответствующими выводами, содержащимися в заключении магистерской диссертации, так и положениями, выносимыми на защиту.

Необходимо помнить, что руководитель магистерской диссертации отвечает совместно с магистрантом за подготовку задания и составление индивидуального плана работы в установленные сроки, научную обоснованность избранной темы, ее соответствие приоритетным направлениям теории и практики образования, проблемам менеджмента в этой сфере общественного развития. Научный руководитель также осуществляет сопровождение магистранта в организации и соблюдении им логики научного исследования посредством рекомендаций в процессе научного консультирования. Вместе с тем принимает окончательное решение и отвечает за результаты исследования непосредственно сам автор магистерской диссертации, что, в конечном счете, оценивается в процессе защиты выпускной квалификационной работы на заседании ГАК.

5. ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Выпускная квалификационная работа – это самостоятельное исследование, которое призвано раскрыть научный потенциал магистранта, показать его способности к организации и проведению самостоятельного исследования, использованию современных методов и подходов к решению педагогических проблем, выявлению результатов проведенного исследования, их аргументации и разработке обоснованных рекомендаций и предложений. Она должна содержать обязательные элементы научного труда:

- теоретическое использование передовой современной методологии и научных разработок;
- практическую значимость;
- научное обоснование предложенных рекомендаций.

Магистерская диссертация должна отвечать следующим основным требованиям:

1. Реальная целевая направленность разработанных теоретических, методических и практических рекомендаций по решению проблем профессионального образования для эффективности организации образовательных процессов и повышения качества обучения.
2. Предметность, конкретность и обоснованность выводов о текущем состоянии сферы образования и осуществляемых в ней обра-

зовательных процессов и разработанных рекомендаций по их улучшению.

3. Соответствие предлагаемых рекомендаций по организации и сопровождению образовательных процессов в учебных заведениях высшей школы тенденциям развития высшего образования, социальным запросам к профессиональной подготовке современных специалистов и требованиям федеральных государственных стандартов к образовательным результатам выпускникам вузов и условиям реализации образовательных программ.

4. Соответствие разработанных теоретических, методических и практических рекомендаций современному уровню научных и методических исследований в области организации и сопровождения образовательных процессов в учреждениях высшего профессионального образования.

6. ТЕМАТИКА ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ

Тематика магистерской диссертации определяется преподавателями выпускающей кафедры с учетом направления их научно-исследовательской работы, содержания изучаемых магистрантами педагогических дисциплин, с учетом научно-исследовательских интересов студентов, актуальности проблемы в научном и практическом плане, целесообразности ее реализации в городе и регионе.

Тема магистерской диссертации представляется на утверждение лишь тогда, когда установлены ее актуальность, научное и прикладное значение, наличие условий для выполнения в намеченный срок и обеспечено должное научное руководство. Магистранту предоставляется право самостоятельного выбора темы работы. Перечень является примерным, и магистрант может предложить свою тему с необходимым обоснованием целесообразности ее разработки. Тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы в ней максимально конкретно отражалась основная идея работы.

Примерный перечень тем магистерских диссертаций по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (Психология и педагогика профессионального образования):

1. Формирование конфликтологической компетентности работников сферы обслуживания.
2. Формирование профессионально-педагогической мобильности педагога.
3. Игровые технологии как средство адаптации старшеклассников к социальной среде.
4. Формирование индивидуального стиля деятельности будущего педагога
5. Интерактивные методы обучения в профессиональной подготовке студентов физического факультета.
6. Формирование операционной компетентности гидов-переводчиков.
7. Формирование аналитического мышления подростков при изучении биологии.
8. Профессиональная компетентность сотрудников правоохранительных органов.
9. Внутрифирменная система повышения квалификации специалистов кадастрового учета.
10. Мониторинг качества обучения студентов.
11. Подготовка воспитателей к развитию межличностных отношений в детском коллективе средствами театрализации.
12. Индивидуальный стиль деятельности преподавателей с разными типами темперамента.
13. Педагогические средства формирования экологической культуры у студентов биологического факультета.
14. Подготовка преподавателей музыки к взаимодействию с детьми с ограниченными возможностями здоровья.
15. Профессиональная подготовка студентов-будущих учителей математики для образовательных учреждений различного типа.
16. Формирование профессиональной толерантности сотрудников правоохранительной сферы в системе повышения квалификации.
17. Формирование творческого воображения студентов – будущих архитекторов средствами иностранного языка.
18. Формирование лидерских качеств студентов-будущих менеджеров государственного и муниципального управления.

19. Средства межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество.

20. Формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного профессионального образования.

21. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов в вузе.

22. Подготовка пилотов к коммуникативному взаимодействию в системе повышения квалификации.

23. Формирование способностей к интерпретации у музыкантов-исполнителей в ходе профессиональной подготовки в вузе.

24. Профессиональная адаптация курсантов – будущих оперативных сотрудников средствами профессионально – прикладной физической подготовки.

25. Формирование профессиональной толерантности сотрудников правоохранительной сферы в системе повышения квалификации.

26. Региональная система повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

27. Имидж преподавателя вуза как фактор эффективного обучения студентов биологического факультета.

28. Особенности учебной мотивации студентов механико-математического факультета.

29. Средства формирования экологической культуры у посетителей музея.

30. Формирование способностей к научной деятельности у студентов биологического факультета.

31. Формирование способностей к аргументированию у студентов-будущих юристов.

32. Формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов средствами иностранного языка.

33. Формирование профессиональной компетентности студентов-филологов средствами педагогического управления.

34. Образовательные маршруты в системе непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы.

7. МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ, СТРУКТУРА И ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

7.1. Методология педагогического исследования

Любое научное исследование проводится для того, чтобы преодолеть определенные трудности в процессе познания новых явлений, объяснить ранее неизвестные факты или выявить неполноту старых способов объяснения известных фактов. Эти трудности в наиболее отчетливой форме проявляют себя в так называемых проблемных ситуациях, когда существующее научное знание оказывается недостаточным для решения новых задач познания. Проблема всегда возникает тогда, когда старое знание уже обнаружило свою несостоятельность, а новое знание еще не приняло развитой формы. Таким образом, **проблема** в науке – это противоречивая ситуация, требующая разрешения.

Педагогическая проблема (что следует изучать?) обусловлена областью научного знания (педагогика), его предметом (в психологии – это личность, в биологии – живые организмы, в педагогике – условия формирования личности). Педагогическая проблема представляется рядом характеристик: 1) историзм и вечность – процессы обучения и воспитания подчиняются общественно экономическим ситуациям, а константность процессов входит в противоречие с динамичностью средств их протекания; 2) консерватизм и инновационность – традиционные способы разрешения противоречий могут диссонировать в условиях перестройки и модернизации содержания и средств педагогических систем.

Педагогические проблемы группируются относительно основных категорий педагогики: 1 группа – проблемы обучения (дифференцированное, компьютерное, проблемное и др.) требуют поиска средств организации учебной деятельности; 2 группа – проблемы воспитания (цели, задачи воспитания, принципы, формы, методы и приемы и др.) требуют разработки модели личности воспитанника; 3 группа – проблемы образования (профильное, многоуровневое, непрерывное и др.) требуют определения видов, содержания образования и критериев его отбора.

Итак, проблема – это вопрос, задача, противоречивая ситуация, требующая разрешения. Представление проблемы сопровождается констатацией недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знания; открытием новых факторов и связей, научных концепций, которые требуют движения к новым знаниям. Право на разработку проблемы, правомерность обращения к конкретной проблеме объясняются сложившимися противоречиями социального характера («между необходимостью решения профессиональных задач в различных сферах деятельности и недостаточной подготовленностью специалистов к их выполнению на основе специфики профессиональной сферы»); противоречиями, сложившимися в науке («между разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки специалистов и отдельными аспектами изучения процесса профессиональной подготовки»); противоречиями в области практической деятельности («между потребностью практики в специалистах, способных грамотно решать профессиональные задачи, и недостаточной разработанностью содержания профессиональной подготовки в вузе»).

Социальную, научную и практическую важность проблемы подтверждает **актуальность исследования** (почему это следует изучать?). Социологические данные усиливают социальный аспект; классификация научных идей по аспектам открывает «белые пятна» в научном знании о сути изучаемой проблемы; анализ и типизация педагогического опыта позволяют выявлять его недостатки и гипотезировать о возможностях внесения корректив в образовательный процесс.

Исследование можно считать актуальным, если научное решение проблемы заполняет пробел в науке, которая в настоящий момент не располагает средствами для ее разрешения, а результаты отвечают потребности практики.

Педагогическое исследование разворачивается через обозначение объекта исследования, а обозначенные объект и предмет исследования могут быть показателями своевременности и качества его осуществления. Характер раскрытия объекта свидетельствует о глубине его изучения. **Объект педагогического исследования** представляется процессом моделирования реальности, обеспечивающей

достижение результата функционирования педагогической системы – адекватности личности обучаемого спроектированной модели. Реальность моделируется в виде систем, нормализующих процесс формирования личности. Моделирование с прогнозом на изменение среды влечет изменения в пространстве, поэтому педагогические исследования всегда являются социально-педагогическим экспериментом. Прежде всего, объект исследования отражает специфику научного знания, содержащего сведения о нем, отвечая на вопрос «что рассматривается?» Объект педагогического исследования – это педагогическое пространство, область, в рамках которой находится (содержится) то, что будет изучаться. Объект педагогического исследования определяется в области педагогики последовательными стадиями углубления в его сущность от глобального представления о нем в теории педагогической науки до сужения в виде анализа отдельных его аспектов и выделения одного из них для получения нового научного знания. Есть опасение перехода объекта в предмет (а не его аспекта), поэтому он должен подвергнуться ограничению: рассматриваются не все возможные его характеристики, а в пределах конкретного аспекта; пределы конкретного аспекта ограничиваются описанием имеющихся в науке эмпирических данных; конкретизируется объект представлением выборки исследования. Ограничения позволяют исследователю не брать на себя обязательств по представлению нового знания об объекте, что требует пилотажных исследований и длительного эксперимента. Лишнее в представлении объекта исследования может обозначать такое количество научных аспектов, которое не может быть изучено в отведенное для эксперимента время, а только нарушит доказательство необходимости поиска предмета исследования и лишает текст научного стиля.

При изучении объекта исследования существенное значение имеет стиль представления результатов анализа научных источников такими приемами, как:

- 1) выделение критериев, определение характера связей анализируемых источников с темой исследования (описывает ли источник сходный фактический материал или дает общую теоретическую базу, предлагает пригодный метод исследования или может быть взят за образец самого способа построения исследования);

2) обозначение общих содержательных параметров (оснований) анализа литературных источников по теме исследования (параметрами обычно служат ключевые понятия, на базе которых формулируется тема);

3) составление сводных таблиц, содержательных параметров по различным авторам, на основе которых (таблиц) проводится сравнительно-сопоставительное изучение представленности и интерпретации этих параметров;

4) сопоставительный анализ и классификация определений, даваемых разными авторами одним и тем же или соотносительными понятиями и категориями, значимыми для разработки темы.

Возможность получения конечного результата научного поиска выражает **предмет исследования**, указывающий на тот аспект, относительно которого будет получено новое знание. Предмет педагогического исследования – это конкретная часть объекта или процесса, в нем происходящего, или аспект проблемы, который исследуется. Таким образом, с одной стороны, представляется вся объективная сфера, на которую направляет внимание исследователь (объект исследования), с другой стороны это то, относительно чего будет получено новое педагогическое знание. Если при определении актуальности исследования обозначается потребность общества, науки и практики в новом знании определенного вида, место и специфика которого определяется проблемой, то предмет исследования дает представление о том, как рассматривается объект, через какие его свойства и функции. Ответ на вопрос «как и через что будет рассматриваться объект?» дает предмет педагогической науки – условия развития личности, которые определяются как обстоятельства, от которых что-то зависит. Педагогический процесс представляет собой совокупность условий, обеспечивающих возможности для достижения цели педагогической системы. Эти условия, обеспечивая осуществление трех функций педагогического процесса (образовательной, воспитательной, развивающей), становятся факторами (движущей силой) педагогического процесса. Определение предмета исследования сопряжено с трудностями, вызванными идентификацией в педагогической теории таких понятий, как условие, средство, метод. И этому есть объективное объяснение: один и тот же элемент

педагогического процесса может, в зависимости от ракурса его рассмотрения, выступать в качестве метода и средства, рассматриваться в одних случаях как условие, в других – как средство. Целесообразно выделить объектное назначение условий – это педагогические условия, а также обозначить их объем – комплекс условий. Тогда образовательная функция педагогического процесса обеспечивается системой знаний, подлежащих освоению, что предполагает обоснование критериев его отбора, принципов его структурирования и нормативной основы; воспитательная функция – средствами формирования норм и правил гражданского поведения; развивающая – принципами формирования потенциала саморазвития личности.

Точность формулировки предмета зависит от тщательного рассмотрения его объекта. Предмет педагогического исследования обусловлен областью педагогического знания, что также сужает границы его рассмотрения.

Столкновением объекта с предметом, обозначением достигнутого в науке в противовес новому определяется **тема исследования**, корректность которой заключается не только в обозначении проблемы, но и в предположении о путях ее разрешения. Название научной работы имеет существенное значение, так как несет информацию о достигнутом в науке и о перспективах ее развития, поэтому может свидетельствовать о столкновении старого с новым. Отражая проблему исследования, тема (от греч. *thema* – предмет изложения, обсуждения, изображения) содержит процесс, порождающий проблемную ситуацию, и аспект рассмотрения:

- «Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий».
- «Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя».
- «Подготовка студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики».
- «Средства повышения квалификации специалистов учреждений дополнительного образования детей».

Чтобы отобразить установку на исследование предмета, автор может формулировать темы строит на основе принципа противопостав-

ления: «Активизация познавательной деятельности дошкольников как средство интеллектуального развития». В теме обозначается группа испытуемых – выборка или выборочная совокупность (часть всей исследуемой – генеральной совокупности, отобранная для изучения по разработанной методике). Тема не должна содержать лишних слов, несущих второстепенную информацию, что делает ее корректной. Тема будет некорректной, если границы изучаемого объекта размыты и трудно понять суть научной проблемы и ее актуальность («Пути совершенствования...», «Педагогические проблемы обобщения опыта...», «Теория и практика...», «Педагогические условия формирования...»).

Достигнутый результат исследования – конечный итог, полученный в ходе предположений и научных представлений, отражает **цель исследования** – (каким должен быть результат педагогического исследования?). Результат по изучению объекта выражается теоретическим обоснованием проблемы исследования. Результат по исследованию предмета – экспериментальной работой по доказательству правомерности отобранных педагогических условий в ходе их апробации. Цель исследования содержит теоретический результат (сущностная характеристика) и практический результат (деятельностная характеристика). Общими в структуре этих результатов являются следующие компоненты: объектный компонент – конкретизируется область педагогики, в которой получен результат; преобразующий компонент – уточняются изменения в объектном компоненте (новые методы, алгоритмы, модели и др.); конкретизирующий компонент – устанавливаются границы исследования, базовые методологические подходы и представляются реальные изменения после внедрения экспериментальных разработок. Таким образом, теоретический результат представляет его содержательную сторону, а практический результат – ценностную сторону результата исследования.

Для достижения цели формулируются частные задачи исследования, которые в совокупности дают представление о средствах и последовательности шагов для достижения цели. В зависимости от характера конечной цели различают теоретические и практические задачи: теоретические задачи направлены на познание действитель-

ности, практические – на непосредственное преобразование действительности.

Уже в формулировке цели исследования может быть указание на эффективность результатов, что требует определения меры совпадения полученного результата с целью – идеальным результатом. Так, исследователь проблемы профессиональной подготовки студентов-гуманитариев ставит цель: разработать и апробировать систему формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, обеспечивающую выработку профессионально значимых свойств личности. Логику данного исследования отражает последовательный ряд задач: конкретизировать научное представление о стратегии профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля; спроектировать модель деятельности и модель личности выпускника гуманитарного факультета; определить механизм формирования профессиональной культуры; выявить средства формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов в контексте диалога культур; сконструировать систему формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, обеспечивающую выработку эмпатии как профессионально значимого свойства личности; разработать алгоритм развития эмпатии, применение которого стимулирует формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. Таким образом, определены основные шаги, ведущие к решению проблемы и достижению цели исследования.

Последовательность процедур педагогического исследования представляется в виде шагов. Первый шаг, отображая педагогическую действительность, представляет собой эмпирическое описание. Далее на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук конструируется теоретическое представление об описанном объекте. Затем осуществляется переход к созданию нормативных моделей, содержащих знание о должном, об улучшенном варианте педагогической деятельности, разрабатываются ее проекты, отображаются и апробируются педагогические средства, даются указания для практики.

Достижение цели исследования выражается научным результатом. В педагогике научный результат является продуктом научной

или научно-методической деятельности, содержащим новые знания в сфере обучения, воспитания, образования. Таким образом, цель педагогического исследования достигается изучением объекта и исследованием его предмета.

При переходе от старого знания к новому возникает противоречие с имеющимися представлениями об объекте исследования, тогда задача исследователя заключается в том, чтобы показать неочевидное, что в объекте не замечено другими исследователями. Способом выражения данного противоречия является гипотеза. Будучи методом развития научного знания, **гипотеза исследования** (от греч. hypothesis – основание, предположение), как методологическая характеристика содержит, научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте, а также теоретического обоснования, чтобы стать достоверным научным знанием. Отличие гипотезы от простого предположения заключается в ее признаках: соответствие фактам, на основе которых и для обоснования которых она создана; проверяемость; приложимость к возможно более широкому кругу явлений; простота. Алгоритм подтверждения гипотезы предполагает выдвижение определенного положения, затем логическое доказательство.

В ходе разработки гипотезы представляется система иерархически расположенных высказываний, где каждый последующий элемент вытекает из предыдущего, что требует обширных знаний об объекте исследования. В итоге на основе изучения опыта формулируется гипотеза, а на основе теоретических умозаключений – дедуктивная гипотеза. Исследователи методологических проблем в области педагогического знания обращаются к способам формулирования гипотезы. Первый способ, когда выдвигается определенное положение, а затем перечисляются условия, при соблюдении которых данное положение подтверждается, становится реальностью. Второй способ, когда вначале дается определение исследуемой результативной характеристики личности, формируемой под влиянием отобранных средств, а затем представляются научные доказательства. Так, в исследовании О.Н. Мартыновой «Формирование потенциала самореализации будущих инженеров средствами иностранного языка» гипотеза формулируется следующим образом: «Потенциал самореализации будущих инженеров как интегративное свойство личности является предпосылкой успешной профессиональной дея-

тельности, поскольку позволяет направить внутренние личностные ресурсы на решение актуальных профессиональных задач, чтобы соответствовать быстро меняющемуся запросу современного производства. В процессе сложившейся профессиональной подготовки, к качеству которой сегодня предъявляются повышенные требования, развитие личностных ресурсов происходит через множество предметных областей, что препятствует созданию целостной картины профессиональной деятельности, вызывая у выпускников технических вузов трудности самореализации, адекватной профессиональной ситуации. Исходили из того, что результатом использования преподавателями совокупности средств, направленных на создание предпосылок для обеспечения готовности к профессиональной деятельности, станет потенциал самореализации будущих инженеров, формирование которого будет успешным, если:

- выявлены основные тенденции развития инженерного образования;
- определены специфика и особенности инженерной деятельности;
- раскрыты сущность и структура потенциала самореализации будущих инженеров;
- обоснована роль иностранного языка в формировании потенциала самореализации будущих инженеров;
- разработана система формирования потенциала самореализации будущих инженеров, эффективность которой определяется ростом показателей его компонентов.

В отличие от простых гипотез, кратко резюмирующих изучаемые явления, сложные гипотезы раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, те обстоятельства, в результате которых получен данный результат, описывают явления и объясняют причинно-следственные отношения. Иногда обоснование в гипотезе явно не формулируется, при этом структура становится двусоставной: а) это будет эффективным; б) если, во-первых ... во-вторых ... в-третьих ... Двухсоставная гипотеза возможна, когда утверждение и предположение сливаются воедино в виде гипотетического утверждения: а) это должно быть так-то; б) потому что есть следующие причины ...

При конструировании педагогической гипотезы исследователь проходит ряд стадий: фиксируется возникновение проблемной ситу-

ации и доказывається неможливість пояснити причини нового явлення з допомогою відомих прийомів і засобів наукового дослідження; всесторонньо вивчаються нові явлення, формулюється наукове припущення про причину виникнення даного явлення, визначаються наслідки, що випливають з причини; проводиться спробно-експериментальна перевірка відповідності цих наслідків фактам дійсності.

К педагогічній гіпотезі пред'являються наступні методологічні вимоги: логічна простота (нічого зайвого; ні одне з суджень не є формально-логічним запереченням іншого, не суперечить всім відомих достовірним фактам, відповідає усталеним в науці законам); ймовірність (основне припущення має високу ступінь можливості її реалізації); широта застосування (з гіпотези можна виводити не тільки те явлення, для пояснення яких вона призначена, але й більш широку групу інших явлень); концептуальність (відображає відповідну концепцію або розвивається нова, прогнозується розвиток науки); наукова новизна (розкривається преемственна зв'язок предшесуючих знань з навиками); верифікація (гіпотеза перевіряється спробно-експериментальним шляхом, хоча ймовірно варіант логічних операцій). Некоректність гіпотези заключається в її розпливчатості, самоочевидності, в неможливості експериментальної перевірки. По функціональній направленості переважніше сформулювати гіпотези пояснювальні, складні і багатоаспектні, оскільки їх простіше довести спробно-експериментальним шляхом, і навіть якщо якийсь аспект виявиться опровергнутим, від цього гіпотеза і дослідження не втрачають своєї евристичної цінності.

Гіпотеза дослідження представляє собою теоретичну конструкцію, істинність якої доводиться експериментально. В якості проекту вона виконує в межах предмету дослідження описальну, пояснювальну і прогностичну функції. В утриманні гіпотез для експериментальної наукової роботи дається представлення про причинно-наслідкову зв'язок між умовами і кінцевим результатом змінюваного об'єкта. Проходячи три стадії свого розвитку, гіпотеза направляє дослідницький пошук. В описальній частині гіпотези дослідження позначаються якостями

объекта, представляется понятийно-терминологическая система (ключевые слова). В объяснительной части гипотеза исследования обнажает механизм взаимодействия частей, раскрывая причинно-следственную основу связи условий и результата, начального и конечного состояния изучаемого объекта, что требует констатирующего эксперимента, который дает знание законов действующего процесса, вскрывает меру существенности основных параметрических характеристик, что необходимо для поддержания педагогического процесса в стабильном режиме и для дальнейшего его экспериментального преобразования. В практической части гипотезы исследования обозначается новый социальный заказ, условия и динамика его выполнения, что предполагает формирующий эксперимент.

Как гносеологическая категория гипотеза формировалась в естественных науках в виде условного предположения о причинно-следственных связях. Структура гипотезы требует переосмысления в соответствии со спецификой педагогических проблем, в решении которых значительную роль играет отдельный факт, уровень ассоциативного мышления самого исследователя. Таким образом, гипотеза выступает в виде некоторого допущения, предположения, а в ее структуре содержится ряд последовательных элементов: утверждение; догадка («вместе с тем»); предположение («можно»); научное обоснование («если»).

Гипотеза исследования требует доказательства. Задача заключается в утверждении обоснованности доказываемого. Раз в доказательстве речь идет о полном подтверждении, связь между аргументами и тезисом будет носить дедуктивный характер. По своей форме доказательство – дедуктивное умозаключение или цепочка таких умозаключений, ведущих от истинных посылок к доказываемому положению. Нередко в понятие доказательства вкладывается более широкий смысл. Тогда под доказательством понимается любая процедура обоснования истинности тезиса, включающая как дедукцию, так и индуктивное рассуждение, ссылки на связь доказываемого положения с фактами, наблюдениями. Расширенное истолкование доказательства применяется в гуманитарных науках.

Новизна исследования определяется на стадии его завершения, когда подводятся итоги, выявляется, какое новое знание получено и

каково его значение для науки и практики. Категория новизны является критерием качества информации и отражает общественно значимые новые факты, данные, полученные в ходе исследования или практической деятельности. Новизна отражает содержательную сторону результата, его оригинальность (эстетика научного поиска). В результате приоритетной может быть теоретическая новизна (принцип, концепция, теория ...) или практическая новизна (методика, средство, рекомендация ...). В диссертационном исследовании представляются в равной мере два вида новизны, так как теоретическая новизна расширяет представление об объекте исследования, а практическая новизна свидетельствует об уточнении предмета исследования – условий педагогического процесса.

Определяя новизну исследования, автор научного поиска дает ответ на вопросы: что им сделано из того, что другим не удалось? какие результаты получены впервые? Ясность ответов зависит от конкретности поставленной проблемы и точности выделенного предмета исследования, что позволяет описать конкретный вклад в науку. Ценность исследования определяется новизной, о чем возникает вопрос в ходе исследования ни один раз: на стадии определения предмета – обозначается, относительно чего получено такое знание; на стадии конструирования гипотезы – новое знание выделяется в виде предположения; на стадии подведения итогов – конкретный вклад в науку.

Новизна в педагогическом исследовании представляется двумя способами: 1) простое описание новизны в виде полученных исследователем результатов, когда они входят в состав других характеристик или защищаемых положений («определены подходы к подготовке педагогов профессионального обучения, результативность которой предстает готовностью педагогов к решению профессиональных задач» – новизна; «принципиально важным является разрешение противоречия между возросшими требованиями к подготовке педагогов профессионального обучения и их готовности к будущей деятельности и традиционными подходами к проектированию содержания учебного процесса. Одним из способов разрешения данного противоречия будет проектирование содержания подготовки педагогов профессионального обучения на основе интегративного и

компетентностного подходов» – защищаемое положение»; 2) содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, делает новизну конкретной [«определена сущность и структура готовности студентов средних специальных учебных заведений к обеспечению безопасности жизнедеятельности (это интегративное свойство личности, в структуре которого мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты)»].

В связи с поставленной целью и предметом методологической рефлексии выделяются уровни новизны: уточнение (приводятся новые факты, уточняются закономерности); конкретизация (отмечается изменение частных вопросов и отдельных положений); дополнение (расширяется научное представление, открываются новые аспекты, выявляются новые элементы); преобразование (новые принципы, новые подходы). Так, в исследовании Е.Г. Кашиной «Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий» на уровне преобразования представлена новизна исследования: «Определен концептуальный подход к решению проблемы становления творческой личности будущего учителя (психодраматический подход, сущность которого заключается в широком привлечении театральных технологий, обуславливающих развитие эмоций и формирование активных действий в процессе преподавания иностранного языка)».

В ряде научных работ определение новизны и теоретической значимости идут в одной рубрике («Научная новизна и теоретическая значимость заключается в следующем: ...»). Вместе с тем **теоретическая значимость исследования** отличается от новизны исследования как методологические характеристики тем, что если новизна – это новое знание, то теоретическая значимость – это знание, которое входит в состав методологического обеспечения другого исследования. Являясь личным вкладом, теоретическая значимость свидетельствует о том, что полученное новое знание будет использоваться в дальнейших научных поисках. Исследователь В.В. Сухина так определяет теоретическую значимость исследования «Проектирование содержания подготовки педагогов профессионального обучения»: «Результаты исследования будут способствовать углублению понимания специфики подготовки педагогов профессиональ-

ного обучения; расширяет научное представление о средствах формирования профессионально значимых качеств и профессиональных компетенций; послужит основой для дальнейших исследований в области профессиональной педагогики. Учитывается возможность нового взгляда на оценку результатов профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения».

Значение результатов научного поиска как опыта выражает **практическая значимость**, ее конкретность, возможность применения результатов исследования в практической деятельности, в разработке рекомендаций и методов, в апробации содержания и педагогических средств. Данная методологическая характеристика требует указания, для какого участка практики имеет значение полученный результат, насколько новые знания совершенствуют этот участок, какие недостатки будут исправлены с помощью полученных результатов. Практическая значимость – это реальность после внедрения результатов исследования. По итогам исследования на тему «Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы» (И.В. Никулина) так определяется его практическая значимость: «... состоит в направленности его результатов на совершенствование профессиональной подготовки преподавателей высшей школы; в определении средств формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы; в разработке и апробации системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Результаты исследования, представленные спецкурсами и их методическим сопровождением, внедрены в практику подготовки преподавателей высшей школы в Самарском государственном университете, а также могут применяться в других вузах при подготовке аспирантов к педагогической деятельности».

Теоретический результат имеет сущностный характер – это знание об объекте и способах его осмысления; практический результат имеет деятельностный характер – это знания о деятельности, связанной с объектом исследования. Объектный и преобразующий компоненты результата выражаются новизной, а конкретизирующий компонент (уточнение) – теоретической и практической значимостью. Результат – конечный итог, завершающий собой что-то; ре-

результативный – продуктивный по своим результатам. Значит, результат – это продукт; его качество выражается определенной мерой, которая имеет параметры (внешние свойства) и показатели (внутренние свойства).

Продукт производит различное по силе впечатление – эффект; эффективный – производящий эффект, действенный. Сила эффекта выражается эффективностью, мерой совпадения результата с целью. Таким образом, результативность предстает прогнозируемым продуктом, а эффективность доказывается сравнением полученного продукта с тем, что был исходным для анализа. Среди критериев практической значимости исследования выделяются: область педагогики, для которой важны полученные результаты; масштаб внедрения результатов; заинтересованность в результатах широкого круга показателей; готовность результатов к внедрению; разработанность программ, учебников, рекомендаций.

Методологические характеристики взаимодополняют и корректируют друг друга, каждая из них представляет в отдельности методологическую норму.

Каждый исследователь обращается к источникам, которые становятся методологической основой исследования. Для педагогического исследования – это философские, педагогические, психологические теории и концепции, отечественные и зарубежные, раскрывающие сущность целостного педагогического процесса и образования.

Методологическая основа исследования как методологическая характеристика конструируется из ряда элементов: общеметодологическая позиция («методологической основой является ...»); источники исследования – фундаментальные положения («источниками исследования являются фундаментальные положения о ...»); сущностное, фундамент, опора («сущностное значение в концептуальном плане имеют ...»); базовые основания («в проведении исследования опора делалась на ...»).

Педагогическое исследование обусловлено особенностями поиска педагогического знания и его распространения. В основе педагогического знания лежит педагогический опыт. Исследователь указывает, что **базой исследования являются**: «опыт организации дополнительного образования в отечественном и зарубежном образовании; опыт педагогической деятельности и повышения квалифика-

ции в системе дополнительного образования России». Называется экспериментальная база – Центр внешкольной работы и Муниципальное учреждение повышения квалификации Центра развития образования г. Самары.

Выделяются **этапы научного исследования** (от фр. Etape – отдельный момент, стадия в развитии чего-либо). Последовательность этапов создает логику педагогического исследования (от греч. logikos – разумность, внутренняя закономерность): дается эмпирическое описание педагогической действительности; конструируется теоретическое представление об описанном объекте; создается мысленно конкретное представление об объекте; создается нормативная модель, в котором воплощается знание о должном; разрабатывается проект педагогической деятельности. В итоге система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур обеспечивает получение объективных и достоверных данных об изучаемом педагогическом явлении или процессе для их последующего использования в практике образования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; его осуществлением на теоретическом и практическом уровне; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью экспериментальных данных; возможностью повторения экспериментальной работы; применением комплекса методов, адекватных его предмету.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется комплекс взаимодополняемых методов исследования, адекватных его предмету. Метод (от греч. methodos – путь, способ исследования) – совокупность приемов, операций теоретического познания и практического преобразования действительности, достижения определенных результатов. Методы исследования в педагогике – процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности, являющиеся орудием получения научных фактов. **Методы исследования** подчиняются его логике. Так, общую стратегию исследования обеспечивают виды организационных методов: сравнительный, ком-

плексный, лонгитюдный. Эмпирические методы представляют способы получения научных фактов для: познания реальности (обсервационные способы); определения меры (диагностические способы); установления зависимости (экспериментальные способы); регистрации поведения (праксиметрические способы). Для обработки полученных научных фактов применяются количественные и качественные способы интерпретационного метода, а для их объяснения – способы обобщения и объяснения (структурный и генетический способы). Интерпретация и основанное на ней понимание должны учитывать, с одной стороны, все объективные данные, с другой стороны, никакая интерпретация, даже в естественных науках, а тем более в гуманитарных, не может подходить к своему объекту без каких-либо идей, теоретических представлений, ценностных ориентиров, то есть без того, что связано с деятельностью познающего субъекта.

В теоретическом исследовании проводится «мысленный эксперимент», когда идеализированный объект исследования (точнее – умственный образ) ставится в различные условия (также мысленные) и анализируется его возможное поведение путем логических рассуждений. Материалы педагогического исследования внедряются в практику, влияя на качество образовательного процесса, которое имеет внешнее выражение – показатели качества.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема исследования (что следует изучать?).

Актуальность исследования (почему это следует изучать?).

Тема исследования (как назвать то, что будет изучаться?):
« _____ ».

Объект исследования (что будет исследоваться?): _____.

Предмет исследования (как и через что будет идти поиск?): _____.

Цель исследования (какой результат будет получен?): _____.

Гипотеза исследования (что не очевидно в объекте?).

Структура:

- утверждение
- догадка (вместе с тем)
- предположение (можно)

– научное обоснование (если)

Задачи исследования (как идти к результату?):

1. На основе теоретического анализа педагогической, психологической, методической литературы
2. Определить
3. Раскрыть
4. Разработать
5. Смоделировать и апробировать

Теоретическая и практическая значимость исследования.

Результаты исследования позволят осуществить; расширят научные представления о; будут способствовать разработке; позволят совершенствовать

Методологическая основа исследования (теории, концепции, подходы, источники, положения).

База и этапы исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач был использован комплекс взаимодополняющих научных методов, адекватных предмету исследования:

7.2. Структура выпускной квалификационной работы

В соответствии с принятым в Самарском университете стандартом СТО 02068410-004-2018 «Общие требования к учебным текстовым документам» (http://ssau.ru/files/science/org/no/osm/STO_SGAU_02068410-004-2018.pdf), положения которого обязательны для обучающихся и преподавателей при выполнении учебных текстовых документов и выпускных квалификационных работ, структурными элементами ВКР являются (в порядке их появления в документе):

- титульный лист;
- задание;
- реферат;
- содержание;
- введение;
- заключение;
- определения, обозначения и сокращения (при наличии);
- список использованных источников;
- приложения (при наличии).

Каждый структурный элемент начинается с новой страницы. Наименование структурных элементов не нумеруются. Заголовки структурных элементов следует располагать в середине строки без точки в конце и печатать прописными буквами, не подчеркивая.

РЕФЕТАТ
СОДЕРЖАНИЕ
ВВЕДЕНИЕ
ЗАКЛЮЧЕНИЕ
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ
ПРИЛОЖЕНИЕ

Рисунок 1- Примеры оформления заголовков разделов

Основную часть документа следует делить на разделы, подразделы и пункты. Пункты, при необходимости, делятся на подпункты. Структура основного текста уточняется магистрантом совместно с научным руководителем, исходя из его интересов, степени проработанности данной темы в литературе, наличия научно-практической информации и т.п. Традиционно, магистерская диссертация по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» (Психология и педагогика профессионального образования) включает в себя две главы, состоящие из 2-3 параграфов. Общий объем рукописи составляет 60 – 70 страниц текста формата А4 (табл.1).

Указанные выше разделы магистерской диссертации должны выполняться в соответствии с выбранной индивидуальной темой. Каждая глава должна начинаться с новой страницы. Разделы должны иметь порядковые номера, арабскими цифрами без точки и записанные с абзачного отступа, в пределах всего текста. Разделы, подразделы должны иметь заголовки. Заголовки должны четко и кратко отражать содержание разделов и подразделов. Заголовки начинаются с прописной буквы, без точки в конце, не подчеркиваются перенос слов в заголовках не допускаются. Если заголовок структурного элемента учебного текстового документа состоит из нескольких предложений, их разделяют точкой. В конце последнего предложения заголовка точка не ставится.

Таблица 1 – Типовая структура ВКР

Номера разделов	Содержание разделов (формулировки примерные)	Количество страниц
	Титульный лист	1
	Задание	1
	Реферат	2-3
	Содержание	1
	Введение	3-4
Глава 1	Теоретические основы исследуемой проблемы	23-25
1.1	Характеристика современного состояния образования и исследуемой проблемы	8-9
1.2	Описание ключевого понятия исследования	8-9
1.3	Анализ опыта (подходов, методов, средств) решения проблемы	6-7
Глава 2	Опытно-экспериментальная работа по решению проблемы	24-27
2.1	Выбор и обоснование методов (способов) решения проблемы	4-5
2.2	Разработка методики (рекомендаций) решения проблемы (педагогическая система)	12-13
2.3	Апробация разработки (результаты экспериментальной работы)	8-9
	Заключение	1-2
	Список источников литературы	2-3
	Приложения	2-3
		60-70

Подразделы, пункты и подпункты следует нумеровать последовательно арабскими цифрами и записывать с абзацного отступа. Номер подраздела состоит из номера раздела и порядкового номера подраздела, разделенные точкой. Номер пункта включает номера раздела, подраздела, пункта и порядкового номера пункта, разде-

ленные точкой. Номер подпункта включает номера раздела, подраздела, пункта и порядкового номера подпункта, разделенные точкой. После последней цифры номера раздела, подраздела, пункта и подпункта точка не ставится.

- 1 Заголовок раздела
- 1.1 Заголовок подраздела
- 1.1.1 Пункт без заголовка

Рисунок 2 – Примеры оформления заголовков разделов
основного текста

Внутри пунктов или подпунктов могут быть приведены перечисления. Перед каждым элементом перечисления следует ставить дефис. При необходимости ссылки в тексте на один из элементов перечислений, вместо дефиса ставятся строчные буквы в порядке русского алфавита, начиная с буквы «а» (за исключением букв й, ё, з, о, ч, ь, ы, ь). После буквы ставится круглая скобка без точки. Каждый пункт, подпункт и перечисление записываются с абзацного отступа.

Нумерация страниц проставляется в середине нижней части листа арабскими цифрами без точки, соблюдая сквозную нумерацию по всему тексту. Титульный лист включается в общую нумерацию страниц. Номер страницы на титульном листе не проставляется, а только подразумевается.

Титульный лист работы первой страницей текстового документа, оформляется, как правило, на бланке университета (кафедры, подразделения) и служит обложкой документа (Приложение 2). При отсутствии бланка допускается самостоятельное оформление титульного листа по согласованию с руководителем на листе формата А4.

Задание, как правило, оформляется на типовом бланке (Приложение 3). При отсутствии бланка допускается самостоятельное оформление задания по согласованию с руководителем на листе формата А4.

Реферат должен содержать: сведения о количестве страниц документа, рисунков, таблиц, приложений, использованных источников; сведения о количестве листов графической документации, их формате; перечень ключевых слов; текст реферата.

Перечень ключевых слов должен включать от 5 до 15 слов или словосочетаний из текста документа, которые в наибольшей степени характеризуют его содержание. Ключевые слова приводятся в именительном падеже и печатаются прописными буквами в строку через запятые. Текст реферата должен отражать: объект исследования; цель работы; результаты работы и их новизну; основные характеристики объекта исследования; область применения полученных результатов; эффективность или значимость результатов работы (Приложение 4).

Содержание включает введение, наименования всех разделов, подразделов, пунктов (если они имеют наименования), заключение, список использованных источников и наименования приложений с указанием номеров страниц, с которых начинаются эти структурные элементы документа. Наименования, включенные в содержание, записываются строчными буквами, начиная с прописной. Введение, заключение, список использованных источников и приложения не нумеруются как разделы. Заголовки разделов, подразделов и пунктов имеют порядковые номера.

Во введении к ВКР должны быть обоснования актуальности темы и краткая характеристика состояния проблемы, перечень вопросов, которые требуют разрешения. Указываются теоретическая, методологическая, практическая и информационная база исследования, характеризуется практическая значимость предложенных рекомендаций (мероприятий) и приводятся сведения об апробации результатов, полученных автором при выполнении магистерской диссертации.

Введение должно содержать:

Актуальность исследования, где кратко излагается современное состояние рассматриваемой проблемы, ее роль для педагогики и высшего образования, необходимость ее исследования.

Объект исследования – педагогический процесс, который изучается.

Предмет исследования – проблема (круг вопросов), которые исследуются в работе на примере объекта исследования.

Цель исследования – прогнозируемый результат исследования.

Задачи исследования. В соответствии с задачами строится структура работы (содержание). Поэтому задачи исследования формулируются на основании наименований разделов и подразделов рубри-

кации. Формулировки задач обычно начинаются глаголами: изучить, рассмотреть, осуществить, выполнить, оптимизировать и т.п. Число задач в ВКР может быть несколько (не менее трех), как правило, – 4–7.

Используемые теоретические и законодательно-нормативные источники. Кратко указываются фамилии авторов, внесших наиболее ощутимый вклад в разработку проблемы, основные законы и нормативные акты, которые упоминаются в работе (ссылками в квадратных скобках на номера источников в их списке).

Краткая аннотация разделов и подразделов работы, которая формирует представление о целостности исследования и основных решаемых задачах.

Как правило, окончательный вариант текста введения целесообразно готовить после завершения ВКР, что позволит более четко отразить основные направления исследования. Общий объем введения приблизительно составляет 4 – 6 с.

Основная часть ВКР предусматривает две главы. В **первой главе** ВКР, как правило, дается анализ проблемы, объясняется терминология, выявляется суть исследовательской позиции. Изначально следует попытаться осветить историю вопроса и степень разработанности темы. Для этого отмечаются ученые, занимавшиеся данной проблемой, исследованные ими вопросы (какие наиболее глубоко, какие остались нерешенными), позиции ученых, которые наиболее аргументированы и приемлемы для проводимого исследования. Целесообразно в процессе работы определить собственное суждение и дать свое определение явлениям, проблемам и т.п.

Глава 1. Теоретические основы исследуемой проблемы (в конкретной магистерской диссертации должна иметь более конкретное название). В этом разделе магистранту необходимо:

– дать характеристику степени проработанности проблемы в литературных источниках (монографиях, статьях, материалах конференций и т.д.), а также уровня реализации ее в педагогической практике;

– сформулировать сущность исследуемой педагогической проблемы, проанализировать специальную литературу по проблеме, обобщить положительный и негативный опыт решения рассматриваемой проблемы зарубежными и отечественными исследователями;

– сформулировать направления, закономерности, принципы и методы решения педагогической проблемы на практике;

Выбор методологических подходов к решению изучаемой педагогической проблемы является результатом работы магистранта над литературными источниками.

Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по решению проблемы (в конкретной магистерской диссертации должна иметь свое название). Во второй главе ВКР магистранту необходимо сфокусироваться на практическом решении педагогических проблем, описании методов (способов) решения проблем, используемых для этого научных подходов и педагогических средств, разработке педагогической системы. В данном разделе присутствует также экспериментальная часть работы, выраженная описанием методики проведения эксперимента, полученных в ходе эксперимента результатов, сделанных по ним выводов и рекомендаций.

По результатам исследований после каждой главы формулируются выводы. Все главы и параграфы работы должны быть связаны между собой. Каждый заголовок должен быть кратким и информативным, соответствующим содержанию. В каждой главе рассматривается самостоятельный вопрос (аспект) исследуемой педагогической проблемы, в параграфах – отдельные части вопроса. Необходимо следить за тем, чтобы в работе не было противоречий между отдельными ее положениями. Текст работы должен быть тесно связан с графическими материалами, цель которых – иллюстрирование и дополнение текста, а в ряде случаев – его замена для придания содержанию работы большей наглядности. Рекомендуется составлять иллюстрационный материал до оформления текста для большей их согласованности и тематического единства. Используемые в работе термины и понятия должны иметь единое толкование на протяжении всей работы. Необходимо придерживаться общепринятых сокращений слов и аббревиатур.

В заключении необходимо показать, каким образом решены поставленные задачи выпускной квалификационной работы. Заключение должно содержать выводы и предложения, обоснованные магистрантом в процессе выполнения работы. Как правило, они содержат:

- констатацию проделанной работы;

- классификацию или перечень основных направлений изучения объекта и поиск предмета исследования;
- результаты теоретических исследований и характер ожидаемых изменений различных экономических параметров после внедрения предложений;
- выводы о теоретическом, методическом и практическом значении проделанной работы.

Объем заключения составляет 2 -3 страницы.

Объем авторского текста ВКР должен быть не ниже 75%.

Список использованной литературы. Список должен содержать сведения об источниках, использованных при написании магистерской диссертации, оформленные в строгом соответствии с ГОСТ Р 7.0.11-2011 «Диссертация и автореферат диссертации. Структура и правила оформления». Общие требования и правила составления» (см. Приложение 2). В него необходимо включать источники, на которые были сделаны ссылки в тексте работы. Нормативные акты и иные источники необходимо располагать в следующей последовательности:

- нормативные правовые акты;
- Конституция РФ;
- международные договоры РФ, согласие на обязательность которых было выражено в форме федерального закона;
- федеральные конституционные законы;
- федеральные законы;
- законы иностранных государств;
- межгосударственные договоры РФ, согласие на обязательность которых было выражено не в форме федерального закона;
- нормативные правовые акты Президента РФ;
- межправительственные договоры РФ, согласие на обязательность которых было выражено не в форме федерального закона;
- нормативные правовые акты Правительства РФ;
- межведомственные договоры РФ, согласие на обязательность которых было выражено не в форме федерального закона;
- нормативные правовые акты федеральных министерств и ведомств;
- конституции (уставы), законы, иные нормативные правовые акты органов государственной власти субъектов РФ;

– нормативные правовые акты органов самоуправления.

2. Иные официальные материалы (резолюции-рекомендации международных организаций и конференций, официальные доклады, официальные статистические отчеты и др.)

3. Монографии, учебники, учебные пособия, комментарии к кодексам.

4. Научные статьи.

Списки разделов 2, 3 и 4 составляются в алфавитном порядке. При алфавитной группировке источники располагаются в списке по алфавиту фамилии авторов или заглавия книг и статей (если автор не указан).

Источниковедческая база магистерской диссертации должна охватывать не менее 60 источников. Допускается привлечение материалов и данных, полученных с официальных сайтов Интернета. В этом случае необходимо указать точный источник материалов (сайт, дату получения). Последними в списке литературы указываются Интернет-источники. Если были использованы источники на иностранных языках, то их указывают в алфавитном порядке вслед за источниками на русском языке. Список использованных источников формируется на основе ссылок в основной (текстовой) части. Ссылка на библиографические источники приводится с указанием порядкового номера источника в списке литературы в квадратных скобках в конце предложения перед точкой.

Приложения могут формироваться в нескольких случаях:

– при значительной перегрузке основного текстового содержания графическим и табличным информационным материалом;

– при наличии различных справочных и исходных материалов, носящих вспомогательный характер.

Могут приводить материалы опытно-экспериментальной работы: анкеты, используемые для проведения эксперимента, и результаты эксперимента (при значительном их объеме, например, в корреляционном анализе), а также другие материалы, использование которых в тексте магистерской диссертации перегружает ее и нарушает логическую стройность изложения материала.

Каждое приложение следует начинать с нового листа с указанием наверху страницы справа слова «Приложение» и его обозначения. Приложение должно иметь содержательный заголовок, который

записывают симметрично относительно текста прописными буквами отдельной строкой под словом «Приложение А». Приложения обозначаются заглавными буквами русского алфавита, начиная с А, за исключением букв Ё, З, И, О, Ч, Ъ, Ы, Ъ. После слова «Приложение» следует буква, обозначающая его последовательность. Если приложение одно, оно обозначается «Приложение А». Приложения должны иметь общую с остальной частью проекта сквозную нумерацию страниц.

7.3. Правила построения научного текста

Работа должна быть написана научным стилем. Достоинство научного языка: ясность, легкость, краткость, свобода переходов от предложения к предложению, простота. Придаточных предложений должно быть мало, фразы должны быть короткие, переход от одной фразы к другой – логическим и естественным, «незамеченным». Следует поменьше употреблять местоимения, заставляющие думать, к чему они относятся, что ими заменено. Не следует бояться повторений, механически от них избавляться. То или иное понятие должно называться одним словом (слово в научном тексте выражает термин). Следует избегать слов-паразитов, ничего не добавляющих к мысли. Важная мысль может быть выражена разными вариантами.

В научном стиле встречаются такие способы изложения текста как описание, повествование и рассуждение. Описание характеризуется наибольшей простотой и четкостью организации. Цель описания – создание подробного детального представления о каком-либо предмете через множество его отличительных (существенных и несущественных) признаков. В описании в определенной последовательности перечисляются признаки, свойства, черты какого-либо предмета или явления и устанавливаются связи между ними, причем так, чтобы у читающего сложилось законченное представление о данном объекте. Элементы описания обычно располагаются по степени значимости, так, чтобы каждый последующий элемент добавлял новые сведения к предыдущему. Общее представление о предмете может быть дано как в начале описания, так и в конце. Такая форма изложения используется чаще всего при описании опытов и экспериментов, действий и процессов.

Объектом повествования может являться процесс (т.е. закономерная, последовательная, непрерывная смена следующих друг за другом моментов развития чего-либо) или событие (т.е. тот или иной значительный педагогический факт и т.п.). Общая схема повествования включает начало, развитие и конец события. В текстах повествования говорится о событиях, развивающихся в хронологической последовательности. Объект повествования имеет временную протяженность и определенные временные границы, в рамках которых он претерпевает определенные изменения. Повествование фиксирует отдельные стадии изменения объекта – от начальной ступени до конечного его состояния. Развитие действия, временные отношения (например, описание хода формирующего эксперимента) излагаются в текстах – повествованиях.

С помощью рассуждения раскрывается процесс логического вывода нового знания о любых объектах и сообщается само это знание. Предметом изложения при рассуждении выступают не сами объекты, а процесс получения нового знания о них. В простом рассуждении объясняется одна мысль и обычно формулируется один вывод, в более сложном – несколько мыслей. Выводов тоже может быть несколько или один обобщенный. Рассуждение может быть представлено следующими речевыми компонентами: объяснение нового понятия, явления; введение в объяснение термина; выведение и объяснение формулы, закона; цепь суждений, объясняющая авторскую точку зрения на что-либо; обоснование авторской позиции и т.д. Разновидностью рассуждения является доказательство. Рассуждение и доказательство наиболее широко представлены в текстах по математике.

К формальным признакам научного текста магистерской диссертации можно отнести следующие, наиболее часто применяемые в тексте фразы:

– Для описания актуальности проблемы:

Одной из наиболее актуальных проблем является...

В настоящее время особую актуальность приобретает...

– Для описания сложности решения проблемы:

Большим препятствием является...поэтому издание...- насущная задача...

При составлении...сталкиваемся с рядом трудностей, поэтому использование... – сложная проблема...

– Для описания необходимости какого-либо действия:

Необходимость можно обосновать следующим образом...

Необходимость обусловлена...

Одной (одним) из основных (важнейших, наиболее сложных, наиболее актуальных) проблем (задач, особенностей, направлений, характеристик) является...

Одна из...заключается в...

Большую актуальность (особую актуальность, все большее значение) приобретает...

Особое место занимает...

Огромную роль играет...

Все большее внимание уделяется...

– Для описания недостатков:

Основной недостаток...заключается в том, что...

Недостатком является то, что...

Однако...имеет ряд существенных недостатков...

Однако...не позволяет...

– Для характеристики какой-либо негативной ситуации:

В...игнорируется...

В большинстве работ...рассматривается без учета...

– Для описания предлагаемого варианта решения

В настоящей статье предлагается средство...

Предлагаемый...основан на...

Перейдем непосредственно к описанию...

В данной статье излагается один из подходов к...

– Для описания примеров:

Рассмотрим...на примере...

Поясим на примере...

– Для описания преимуществ варианта решения:

Преимущество этого способа состоит в том, что...

Данный метод не дает потерь при поиске...

Метод дает возможность рассчитать и обеспечить...

Применение...повысит и позволит...

– Для описания результатов:

Результаты показали следующее:...

Количество нерелевантных документов составляет 40% от...

– Для выводов:

Итак, можно сделать вывод, что...

Проведенные исследования позволяют сделать вывод...

Итак, подводя итоги, можно сказать, что...

В заключение подчеркнем следующее...

Анализ позволяет утверждать...

– Для рекомендаций:

Как..., так и...может быть рекомендовано в качестве...;

Система может быть рекомендована для...

...методика может быть использован для...

Методический прием...

В диссертации автору не принято давать оценку излагаемого материала. Нормы научной коммуникации строго регламентируют характер изложения научной информации, требуя отказа от выражения собственного мнения в чистом виде. В этой связи авторы диссертации стараются прибегать к языковым конструкциям, исключая употребление личного местоимения «я». Стало неписанным правилом, когда автор диссертации выступает во множественном числе и вместо «я» употребляет местоимение «мы», что позволяет ему отразить свое мнение как мнение определенной группы людей, научной школы или научного направления. И это вполне оправдано, поскольку современную науку характеризуют такие тенденции, как интеграция, коллективное творчество, комплексный подход к решению проблем.

Студенту предлагается проверить достоверность полученных в работе результатов, выступая на конференциях, обсуждая формулируемые предложения с практическими работниками.

7.4. Правила оформления выпускной квалификационной работы

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) состоит из текстовой части, графического материала, перечня использованной литературы и приложений. Правила оформления текста диссертации определяются ГОСТ Р 7.0.11-2011 «Диссертация и автореферат диссертации. Структура и правила оформления» (см. Приложение 2).

Оформление текста. Магистерская диссертация набирается на компьютере шрифтом *Times New Roman*, размером 14 пт через 1,5 интервала с одной стороны листа стандарта А4. Следует соблюдать следующие размеры полей: верхнее, нижнее – 20 мм, левое – 30 мм, правое – 15 мм. В тексте не должно применяться сокращение слов, за исключением общепринятых.

Если в тексте приводятся цитаты или цифровые данные, заимствованные из литературы, то обязательно дается ссылка на источник: в конце цитаты ставится номер источника (в квадратных скобках) по списку литературы и указывается страница. Приводимый в текстовой части графический материал (рисунки, таблицы) должен иметь наименование и быть пронумерован.

Оформление иллюстраций. Графический материал (иллюстрации) является обязательной составляющей магистерской диссертации. Он должен быть органически связан с текстовой частью и в наглядной форме иллюстрировать основные положения анализа, методических рекомендаций и практических мероприятий, представленных по результатам исследования. Типовыми графическими материалами являются схемы динамики основных технико-экономических показателей деятельности организаций и их производственных подразделений; схемы организационных структур управления, функциональные и информационные матрицы; схемы обработки информации; штатные расписания, графики и таблицы, иллюстрирующие результаты анализа; таблицы эффективности разработанных мероприятий и др.

Иллюстрации могут располагаться как по тексту документа, так и в приложениях. Иллюстрации следует располагать непосредственно после текста, в котором они упоминаются впервые, на следующей странице или в приложениях. На каждую иллюстрацию должна быть ссылка в тексте. Иллюстрации в текстовом документе обозначаются как рисунки. Иллюстрации должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации. Допускается выполнение иллюстраций вручную, с помощью фотографической и компьютерной печати, ксерокопированием, в том числе и в цветном варианте. Иллюстрации, за исключением иллюстраций в приложениях, нумеруются сквозной нумерацией арабскими цифрами. Если в документе одна иллюстрация, то она обозначается «Рисунок 1». При большом количестве иллюстраций допускается нумеровать их в пределах данного раздела.

В этом случае номер иллюстрации должен состоять из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, которые разделяются точкой.

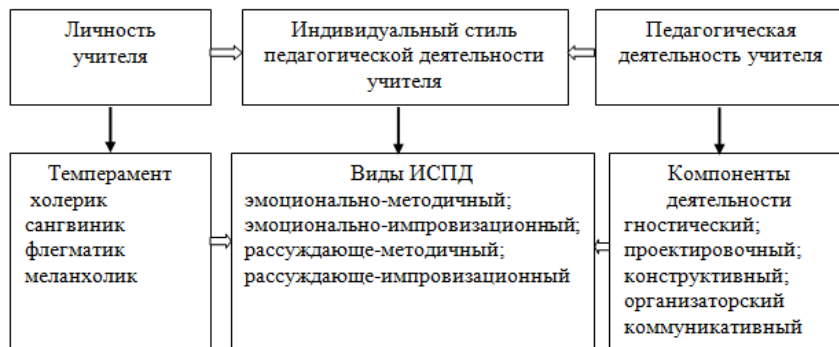


Рисунок 3 – Обусловленность ИСПД личностными и деятельностными особенностями

При ссылках в тексте на иллюстрации следует писать «...в соответствии с рисунком 1...» (при сквозной нумерации) или «...в соответствии с рисунком 1.12...» (при нумерации в пределах раздела).

Иллюстрации, при необходимости, могут иметь наименования и пояснительные данные (подрисуночный текст), которые располагаются под иллюстрацией в середине страницы. Слово «Рисунок», его номер и (через тире) наименование иллюстрации (с прописной буквы, без точки в конце) помещаются ниже пояснительных данных.

Иллюстрации в приложениях имеют отдельную нумерацию арабскими цифрами с добавлением перед номером буквенного обозначения приложения через точку: «Рисунок А.3 – Принципиальная схема устройства».

Оформление таблиц. Таблицы применяются для лучшей наглядности и удобства сравнения показателей. Цифровой материал, как правило, оформляется в виде таблиц. Таблицу следует располагать в документе непосредственно после текста, в котором она впервые упоминается, или на следующей странице. Таблица может иметь наименование. Наименование таблицы должно отражать её содержание, быть точным и кратким. На все таблицы должны быть ссылки в документе. Например: «...анализ данных, представленных в

таблице 3, показывает, что...». При ссылке в тексте следует писать слово «таблица» с указанием её номера.

Наименование помещается над таблицей справа, без абзацного отступа, после слова «Таблица», с прописной буквы, в одну строку с её номером, через тире. Точка в конце наименования таблицы не ставится. Таблицы, за исключением таблиц приложений, следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией по всему документу. Допускается нумеровать таблицы в пределах раздела. В этом случае номер таблицы состоит из номера раздела и порядкового номера таблицы в разделе, которые разделяются точкой. Таблицы каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой буквенного обозначения приложения. Если в документе одна таблица, то она должна быть обозначена «Таблица 1», или «Таблица Д.1» (если она приведена в приложении Д).

Таблицу с большим количеством строк допускается переносить на другой лист. При этом слово «Таблица» и ее номер указывают один раз над первой частью таблицы, над другими частями слева пишут «Продолжение таблицы» с указанием номера таблицы. Каждая следующая часть таблицы начинается с подстрочника.

Таблица 2 – Определения понятия «аналитическое мышление»

Определение	Источник	Ключевые понятия
1	2	3
<p>Аналитическое мышление – это сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и медиатекстов, в сочетании с аудиовизуальным воображением, виртуальным экспериментированием, логическим и интуитивным прогнозированием в медийной сфере.</p>	<p>Фёдоров А.В. Развитие медиакомпетентности и аналитического мышления в процессе медиаобразования старшеклассников // Школьные технологии. – 2011. – № 3. – С. 89-97.</p>	<p>Ассоциативное восприятие, анализ и оценка</p>

Окончание табл. 2

1	2	3
<p>Аналитическое мышление – это совокупность таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, сопоставление и классификация.</p>	<p>Меньшенина С.Г. Предпосылки разработки системы формирования аналитических умений у студентов-будущих специалистов по компьютерной безопасности // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 118-123.</p>	<p>Анализ, синтез, сравнение, обобщение, сопоставление классификация</p>
<p>Аналитическое мышление – это умение дифференцировать, классифицировать, строить причинно-следственные связи, самостоятельно выводить умозаключения, аналитически структурировать, дискурсивно осознавать рисунки, схемы, таблицы, находить дополнительную информацию, формулировать аналитические суждения.</p>	<p>Чиркова В.М., Рубцова В.Е. Диагностика уровня развития аналитических умений у студентов-медиков, изучающих русский язык как иностранный // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3.</p>	<p>дифференцировать, классифицировать, строить причинно-следственные связи</p>

Оформленная выпускная квалификационная работа в переплетенном виде сдается на кафедру. Содержание ВКР печатается на одной стороне белой писчей бумаги стандартного размера (формат А4 – 210 x297 мм). Выпускная квалификационная работа оформляется на компьютере в текстовом редакторе.

Магистрант обязан предоставить законченную работу руководителю ВКР в двух файлах: один файл с полной версией выпускной квалификационной работы; второй файл создается обучающимся для проверки в системе «Антиплагиат. ВУЗ». Уровень оригинальности ВКР должен быть: для магистров – не менее 75 %.

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) должна быть закончена и оформлена не менее чем за 5 рабочих дней до начала работы Государственной аттестационной комиссии.

8. ПОРЯДОК ЗАЩИТЫ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

8.1. Подготовка к защите выпускной квалификационной работы

Завершенные выпускные квалификационные работы (магистерские диссертации) сдаются магистрантами научным руководителям. Магистрант обязан до сдачи работы научному руководителю поставить на титульном листе свою подпись.

После проверки работы научный руководитель подписывает ее титульный лист, раздаточный материал и передает магистранту, который представляет ее заведующему кафедрой, который определяет ее соответствие установленным требованиям и принимает решение о допуске к защите, ставит свою подпись на титульном листе. После этого выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация), пройдя рецензирование в организации, где работает магистрант или у рецензента, назначаемого из числа преподавателей университета, передается в Государственную аттестационную комиссию (ГАК). В ГАК магистрант представляет следующие материалы:

- задание на магистерскую диссертацию;
- магистерскую диссертацию с отметкой о допуске заведующего выпускающей кафедрой к защите (в твердом переплете или сброшюрованную папку);
- иллюстративные материалы (схемы, таблицы, графики, диаграммы и др., выполненные на слайдах и в форме раздаточного материала для членов ГАК), подписанные магистрантом и его научным руководителем;
- отзыв научного руководителя магистерской диссертации;
- заключение заведующего выпускающей кафедрой о допуске магистерской диссертации к защите;
- рецензия на магистерскую диссертацию.

Состав и качество представленных документов оцениваются на стадии предварительной защиты магистерской диссертации и после

этого уже не корректируются не только по существу проблемы, но и в плане правки.

8.2. Процедура защиты выпускной квалификационной работы

Расписание работы ГАК согласовывается с председателем комиссии, утверждается и доводится до общего сведения до начала защиты выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций). Все заседания ГАК фиксируются в специальных протоколах. Перед защитой секретарь ГАК передает работу и прочие документы председателю ГАК, после чего магистрант получает слово для доклада. Время доклада 7–10 минут. В процессе доклада магистрант использует иллюстративный материал или демонстрирует презентацию на экране. Иллюстративный материал представляет собой отдельно сброшюрованные в тетрадь графики, рисунки, таблицы, диаграммы по всем разделам выполненного исследования. Затем докладчику задаются вопросы, на которые он обязан дать полные и исчерпывающие ответы. После выступления магистранта слово предоставляется научному консультанту, который указывает на достоинства и недостатки магистерской работы, дает краткую характеристику личности и деятельности магистранта. После выступления научного консультанта ответное слово предоставляется магистранту, который благодарит научного консультанта за квалифицированное руководство диссертацией и отвечает на указанные научным консультантом замечания. После этого зачитывается отзыв рецензента, с которым магистрант должен быть заблаговременно ознакомлен. Магистрант благодарит рецензента за глубокий анализ магистерской диссертации и конструктивные замечания, и пожелания, отвечает на его замечания. Далее возможны краткие выступления членов ГАК.

По окончании публичной защиты Государственная аттестационная комиссия на закрытом заседании обсуждает результаты защиты, при этом учитывается успеваемость магистранта за время обучения.

Магистерские диссертации оцениваются по четырехбалльной системе: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Оценка «отлично» выставляется выпускнику, если диссертация выполнена на актуальную тему. Во введении к диссертации четко сформулированы объект, предмет, цель и задачи исследования, раскрыты противоречия и обоснована проблема исследования, систематизированы точки зрения авторов и выделены научные направления с оценкой их общности и различий, обобщен отечественный и зарубежный опыт в русле избранной темы магистерской диссертации. Стиль изложения научный, имеются ссылки в установленном порядке на источники, достоверность выводов базируется на теоретическом анализе, сопровождаемом комментариями магистранта, свидетельствующими о его способности к интерпретации и обоснованию собственной позиции. Комплекс авторских предложений и рекомендаций аргументирован результатами эмпирического исследования, обладает новизной и практической значимостью. В процессе доклада и ответов на вопросы магистрант продемонстрировал знание предмета исследования и ряда смежных вопросов, выходящих за рамки темы, понимание существа методологии научного исследования, системно излагал результаты исследования, представил презентацию, в полной мере отражающую суть диссертации. На работу даны положительная рецензия, отзыв научного руководителя, заключение о корректности использования привлеченных опубликованных материалов других авторов.

Оценка «хорошо» выставляется выпускнику, если диссертация выполнена на актуальную тему, в исследовании формализованы цель и задачи исследования, суть проблемы раскрыта с систематизацией точек зрения авторов, обобщением отечественного и/или зарубежного опыта и определением собственной позиции. Стиль изложения научный со ссылками на источники. Достоверность выводов базируется на теоретическом анализе, представленные положения в целом вполне адекватны заявленной теме. Комплекс авторских предложений и рекомендаций в целом аргументирован, обладает практической значимостью. В ходе защиты выпускник, излагая результаты исследования, представил презентацию, в достаточной степени отражающую суть диссертации, продемонстрировал понимание замечаний рецензента, в целом корректно отвечал на дополнительные вопросы. Вместе с тем, магистрантом были допущены

незначительные неточности как непосредственно в тексте диссертации, так и в процессе публичного выступления, однако, не искажающие основного замысла и содержания диссертации. На работу даны положительная рецензия, отзыв научного руководителя, заключение о корректности использования привлеченных опубликованных материалов других авторов.

Оценка «удовлетворительно» выставляется выпускнику, если диссертация выполнена на актуальную тему, формализованы цель и задачи исследования, тема раскрыта, между тем в изложении доминирует декларативный стиль. Ссылки на источники представлены, однако это сделано в ряде случаев не вполне корректно (например, может отсутствовать указание на номер страницы использованного источника). Суть проблемы описана с определением наиболее значимых направлений ее решения и применяемых механизмов или методов. В целом, содержание и выводы представляют собой описательное изложение, например, при анализе изученной теоретической литературы очень фрагментарно представлена точка зрения автора диссертации на проблемы, затронутые в исследовании. Изложение материала в ходе защиты отличалось фрагментарностью, достоверность некоторых выводов не была доказана. На работу даны положительная рецензия, отзыв научного руководителя, заключение о корректности использования привлеченных опубликованных материалов других авторов.

Оценка «неудовлетворительно» выставляется выпускнику, который нарушил календарный план разработки магистерской диссертации. Тема диссертации актуальна, но не раскрыта, структура не является логичной. В эмпирической части диссертации сформулированы предложения и рекомендации общего характера, которые недостаточно аргументированы. Допущены неточности при изложении материала, которые не отвечают замыслу исследования, достоверность выводов не доказана, что свидетельствует об отсутствии у автора диссертации готовности к положительному выполнению исследования заявленного уровня. Результаты исследования не апробированы. Автор не сумел продемонстрировать достаточные для положительной оценки знания и практические навыки в контексте установленных федеральным государственным образователь-

ным стандартом требований к выпускнику основной образовательной программы по направлению *Педагогическое образование*. На работу даны рецензия, отзыв научного руководителя, заключение о корректности использования привлеченных опубликованных материалов других авторов.

Государственная аттестационная комиссия принимает решение о выдаче магистранту диплома государственного образца, после чего происходит оглашение результатов защиты. В тех случаях, когда защита работы признается неудовлетворительной, Государственная аттестационная комиссия устанавливает, может ли магистрант представить к повторной защите ту же работу с доработкой, определяемой ГАК, или же он обязан разработать новую тему, которая устанавливается кафедрой. Для магистрантов, не защитивших выпускные квалификационные работы (магистерские диссертации) в срок по уважительной причине, подтвержденной документально, в сроки, установленные для работы ГАК, может быть назначено специальное заседание комиссии в течение того периода, на который утверждены составы ГАК.

8.3. Рекомендации по выступлению на защите выпускной квалификационной работы

В тексте выступления необходимо обосновать актуальность избранной темы, раскрыть предмет, объект, цель, гипотезу исследования, произвести обзор других научных работ по избранной теме (проблеме), показать научную новизну и практическую значимость исследования, представить методы и выборку исследования, дать краткий обзор глав ВКР и, самое главное, представить полученные в процессе результаты исследования. В тексте выступления проговариваются выводы, отражающие концепцию исследования. Структуру текста выступления при защите ВКР можно представить в виде следующей таблицы (табл. 3).

Основными принципами при составлении компьютерной презентации являются лаконичность, ясность, уместность, сдержанность, наглядность (подчеркивание ключевых моментов), запоминаемость (разумное использование ярких эффектов).

Таблица 3 – Структура выступления

Раздел выступления	Время (мин)	Количество слайдов
Введение. Обоснование темы исследования (актуальность, объект, предмет исследования, цель, гипотеза, методы)	1-1,5	1-2
Краткое содержание работы (выводы по главам)	3-3,5	2-3
Результаты опытно-экспериментальной работы	2-3	1-2
Заключение (выводы, дальнейшие перспективы разработки проблемы)	0,5-1	1
	6,5-9	5-7

Необходимо начинать презентацию с заголовочного слайда, на котором отражается тема диссертации и ее автор, и завершить финальным с благодарностями консультанту и всем тем, кто дал ценные консультации и рекомендации, Основные требования:

- каждый слайд должен иметь заголовок;
- количество текста на слайде должно быть оптимально минимальным;
- не рекомендуется применять анимацию (только в крайнем случае); динамическая анимация эффективна тогда, когда в процессе выступления происходит логическая трансформация существующей структуры в новую структуру;
- для управления презентацией рекомендуется использовать интерактивные кнопки (вперед-назад), автоматический режим лучше избегать.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безрукова, А.А., Соловова, Н.В., Илюхина, Н.А. Государственная итоговая аттестация: фонд оценочных средств: учебно-методическое пособие / А.А. Безрукова, Н.В. Соловова, Н.А. Илюхина. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – 42 с.
2. Высшее образование в инновационных условиях: монография / [Т.И. Руднева и др.]; под науч. ред. Т.И. Рудневой. – Сызрань: Ваш Взгляд, 2016. – 180 с.
3. Кузнецов, И. Н. Диссертационные работы. Методика подготовки и оформления: учебно-методическое пособие. 4-е изд. / И. Н. Кузнецов. – М.: Дашков и К°, 2010. – 488 с.
4. Кузнецов, И. Н. Рефераты, курсовые и дипломные работы. Методика подготовки и оформления: учебно-методическое пособие. 6-е изд., перераб. и доп. / И. Н. Кузнецов. – М.: Дашков и К°, 2010. – 340 с.
5. Методология педагогического исследования: программа курса для слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» / сост. Т.И. Руднева.- Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.-28с.
6. Профессиональное образование: проблемы, подходы, инновации: сборник научных статей: / под. ред. Т.И. Рудневой. – Самара: Изд-во «Институт анализа экономики города и региона», 2014 – 135 с.
7. Психология и педагогика профессиональной деятельности: квалификация «магистр»: учебно-методическое пособие / Т. И. Руднева, И. В. Никулина, А. М. Санько. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2016.– 68 с.
8. Соловова, Н.В. Формирование и оценка компетенций: учебное пособие / Н.В. Соловова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2015. – 79 с.
9. Стрекалова, Н.Б. Учебный процесс в современных информационно-образовательных средах: монография. – Тольятти, 2015. – 152 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Пояснительная записка основной образовательной программы по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Психология и педагогика профессионального образования»

Основная образовательная программа магистратуры по направлению 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование», программа «Психология и педагогика профессионального образования», имеет своей целью формирование конкурентноспособной личности способной осуществлять психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, подготовленной к педагогической деятельности в сфере высшего и профессионального образования, требующей углубленной фундаментальной и профессиональной подготовки, готовой заниматься научно-исследовательской деятельностью. На основе получаемых теоретических знаний и приобретаемых умений и навыков у слушателей развивается ряд общих и ключевых компетенций в области профессионального образования, что позволяет магистрам качественно организовать учебно-воспитательный процесс в системе высшего и профессионального образования с использованием современными образовательными технологиями в условиях инновационного развития и модернизации отечественного образования.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, включает:

- деятельность в сфере образования;
- деятельность в социальной сфере;
- деятельность в сфере здравоохранения;
- деятельность в сфере культуры.

Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу магистратуры, являются обучение, воспитание, социализация, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, здоровьесберегающие технологии

образования, психолого-педагогическое и социальное сопровождение участников образовательных отношений в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу магистратуры:

– психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации;

– педагогическая;

– научно-исследовательская.

Выпускник, освоивший программу магистратуры, в соответствии с видом (видами) профессиональной деятельности, на которой (которые) ориентирована программа магистратуры, **готов решать следующие профессиональные задачи:**

❖ **общие для всех видов профессиональной деятельности:**

– изучение и обеспечение оптимальных условий всестороннего психического, социально-культурного развития детей разных возрастов;

– разработка психолого-педагогических проектов, обеспечивающих эффективное взаимодействие участников образовательных отношений;

– организация образовательной среды, обеспечивающей коррекцию развития обучающихся, которые испытывают трудности в обучении, с поведенческими проблемами и проблемами межличностного взаимодействия;

– осуществление профессиональной деятельности в соответствии с законодательством Российской Федерации, профессиональными стандартами и этическими нормами профессионального общества;

– организация и проведение мониторинговых исследований, разработка и реализация исследовательских и научно-практических проектов, анализ, обобщение и представление результатов собственной профессиональной деятельности;

- участие в проектировании и создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды;
- организация и участие в междисциплинарных психолого-педагогических и социально-реабилитационных исследованиях и иных мероприятиях во взаимодействии со специалистами смежных профессий;
- формирование у субъектов образования потребности в саморазвитии и самосовершенствовании;
- организация межличностных контактов и общения участников образовательных отношений в условиях поликультурной среды;
- ❖ ***психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации:***
 - контроль за ходом психического развития обучающихся на каждом уровне образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
 - разработка и реализация образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательных отношений;
 - осуществление в ходе психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования обучающихся и их родителей (законных представителей), психологической профилактики в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
 - реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии обучающихся;
 - мониторинг сформированности компетенций обучающихся;
 - разработка совместно с педагогическими работниками траекторий обучения обучающихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;

– взаимодействие с участниками образовательных отношений по проведению коррекционной и развивающей работы с детьми в ходе становления ведущей деятельности;

– разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков;

– организация и руководство проектно-исследовательской деятельности обучающихся;

– организация и руководство по профессиональной ориентации и профессиональному самоопределению обучающихся;

– проведение экспертизы образовательной среды;

– исследование и разработка проектов командообразования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность и организациях социальной сферы;

❖ ***педагогическая деятельность:***

– обеспечение условий для становления и развития ведущих деятельностей (предметной, игровой, учебной);

– осуществление контроля за выполнением образовательной программы и оказание необходимой педагогической и методической помощи для повышения эффективности образовательной деятельности;

– обеспечение оптимальных условий адаптации обучающихся к образовательной деятельности на каждом возрастном этапе;

– оптимизация взаимодействия педагогических работников с ребенком с учетом возрастных и индивидуальных особенностей его развития в образовательной деятельности;

– организация и проведение работы, направленной на повышение психолого-педагогической компетентности педагогических работников и родителей (законных представителей) обучающихся;

❖ ***научно-исследовательская деятельность:***

– изучение, анализ и обобщение результатов российских и зарубежных научных исследований в области психолого-педагогического образования с целью определения проблем научного исследования;

– разработка и использование современных, в том числе информационных и компьютерных методов психолого-педагогического

исследования, с использованием современных средств обработки результатов, баз данных и знаний (сетевых, интернет-технологий);

– проектирование и реализация НИР и опытно-конструкторской работы, научно-исследовательских и социальных проектов в сфере образования, культуры, социальной защиты, здравоохранения;

– анализ и обобщение результатов исследовательских, развивающих, педагогических и иных социальных проектов в психолого-педагогической области;

– экспертиза образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии;

– создание методов и средств психологической диагностики нарушений развития;

– разработка и реализация образовательных программ, в том числе адаптированных, повышение психологической компетентности участников образовательных отношений;

– изучение закономерностей и особенностей психического развития обучающихся с различными психическими и физическими нарушениями в разных условиях, прежде всего в условиях коррекционного обучения;

В результате освоения программы магистратуры у выпускника должны быть **сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.**

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими **общекультурными компетенциями:**

– способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1);

– готовностью действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и профессионально-этическую ответственность за принятые решения (ОК-2);

– готовностью к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3).

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать следующими **общепрофессиональными компетенциями:**

– способностью выстраивать взаимодействие и образовательную деятельность участников образовательных отношений с учетом закономерностей психического развития обучающихся и зоны их ближайшего развития (ОПК-1);

– способностью использовать научно-обоснованные методы и технологии в психолого-педагогической деятельности, владеть современными технологиями организации сбора, обработки данных и их интерпретации (ОПК-2);

– умением организовывать межличностные контакты, общение (в том числе, в поликультурной среде) и совместную деятельность участников образовательных отношений (ОПК-3);

– умением организовывать междисциплинарное и межведомственное взаимодействие специалистов для решения задач в области психолого-педагогической деятельности с целью формирования системы позитивных межличностных отношений, психологического климата и организационной культуры в организации, осуществляющей образовательную деятельность (ОПК-4);

– способностью проектировать и осуществлять диагностическую работу, необходимую в профессиональной деятельности (ОПК-5);

– владением современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению проблем профессиональной деятельности (ОПК-6);

– способностью анализировать и прогнозировать риски образовательной среды, планировать комплексные мероприятия по их предупреждению и преодолению (ОПК-7);

– способностью применять психолого-педагогические знания и знание нормативных правовых актов в процессе решения задач психолого-педагогического просвещения участников образовательных отношений (ОПК-8);

– готовностью применять активные методы обучения в психолого-педагогическом образовании (ОПК-9);

– готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-10);

– готовностью руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-11).

Выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать *профессиональными компетенциями*, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры:

❖ психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, в том числе психолого-педагогическая помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, развитии и социальной адаптации:

– способностью проводить диагностику психического развития обучающихся (ПК-1);

– способностью проектировать профилактические и коррекционно-развивающие программы (ПК-2);

– способностью проектировать стратегию индивидуальной и групповой коррекционно-развивающей работы с обучающимися на основе результатов диагностики психического развития обучающихся (ПК-3);

– способностью конструктивно взаимодействовать со специалистами смежных областей по вопросам развития способностей обучающихся (ПК-4);

– готовностью использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПК-5);

– способностью разрабатывать рекомендации участникам образовательных отношений по вопросам развития и обучения обучающегося (ПК-6);

– способностью проводить диагностику образовательной среды, определять причины нарушений в обучении, поведении и развитии обучающихся (ПК-7);

– способностью оказывать психологическое содействие оптимизации образовательной деятельности (ПК-8);

– способностью консультировать педагогических работников, обучающихся по вопросам оптимизации образовательной деятельности (ПК-9);

– способностью определять проблемы и перспективы профессиональной ориентации и профессионального самоопределения подростков в системе общего и дополнительного образования (ПК-10);

– способностью выстраивать систему дополнительного образования в той или иной конкретной организации как благоприятную среду для развития личности, способностей, интересов и склонностей каждого обучающегося (ПК-11);

– способностью создавать систему проектно-исследовательской деятельности обучающихся как в групповом, так и индивидуальном варианте (ПК-12);

❖ **педагогическая деятельность:**

– способностью с учетом возрастных особенностей обучающихся разрабатывать последовательность образовательных задач, направленных на сохранение и укрепление здоровья, психическое развитие и становление личности обучающегося (ПК-22);

– готовностью использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной деятельности (ПК-23);

– способностью использовать и разрабатывать методы психолого-педагогической диагностики для выявления возможностей, интересов, способностей и склонностей обучающихся, особенностей освоения образовательных программ (ПК-24);

– способностью организовать совместную и индивидуальную деятельность детей раннего и дошкольного возраста (предметную, игровую, продуктивную) (ПК-25);

– способностью разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы, направленные на устранение трудностей обучения и адаптации к образовательной среде (ПК-26);

– готовностью использовать активные методы привлечения семьи к решению проблем обучающегося в образовательной деятельности (ПК-27);

– способностью проектировать и реализовывать образовательные и оздоровительные программы развития детей младшего возраста для организаций, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-28);

– способность совместно с психологом разрабатывать и оказывать помощь в реализации индивидуальных стратегий педагогического воздействия на обучающихся, испытывающих трудности в обучении, взаимодействии со сверстниками и взрослыми (ПК-29);

– способностью проводить анализ и обобщение образовательной деятельности в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-30);

– способность к конструктивному взаимодействию с участниками образовательных отношений, для решения проблем воспитания, обучения и развития обучающихся (ПК-31);

– способностью проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательной деятельности в организациях, осуществляющих образовательную деятельность и разрабатывать рекомендации по повышению их качества (ПК-32);

❖ **научно-исследовательская деятельность:**

– способностью проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПК-33);

– способностью выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития обучающихся (ПК-34);

– способностью критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы (ПК-35);

– готовностью использовать современные научные методы для решения научных исследовательских проблем (ПК-36);

– способностью разработать и представить обоснованный перспективный план научной исследовательской деятельности (ПК-37);

– способностью организовать взаимодействие специалистов для достижения цели научного исследования (ПК-38);

– способностью выстроить менеджмент социализации результатов научных исследований (ПК-39);

– способностью представлять научному сообществу научные исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПК-40);

– способностью выделять научную исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПК-41).

Структура программы магистратуры включает обязательную часть (базовую) и часть, формируемую участниками образовательных отношений (вариативную). Это обеспечивает возможность реализации программ магистратуры, имеющих различную направленность (профиль) образования в рамках одного направления подготовки (далее – направленность (профиль) программы).

Программа магистратуры состоит из следующих блоков:

Блок 1 "Дисциплины (модули)", который включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы и дисциплины (модули), относящиеся к ее вариативной части.

Блок 2 "Практики, в том числе НИР", который в полном объеме относится к вариативной части программы.

Блок 3 "Государственная итоговая аттестация", который в полном объеме относится к базовой части программы и завершается присвоением квалификации, указанной в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования, утвержденном Министерством образования и науки Российской Федерации.

Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы магистратуры, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности (профиля) программы, которую он осваивает. Набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы магистратуры, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном настоящим ФГОС ВО, с учетом соответствующей (соответствующих) примерной (примерных) основной (основных) образовательной (образовательных) программы (программ).

Дисциплины (модули), относящиеся к вариативной части программы магистратуры, практики (в том числе НИР) определяют направленность (профиль) программы. Набор дисциплин (модулей) и практик (в том числе НИР), относящихся к вариативной части Блока 1 "Дисциплины (модули)" и Блока 2 "Практики, в том числе НИР" программ академической или прикладной магистратуры, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном

настоящим ФГОС ВО. После выбора обучающимся направленности (профиля) программы набор соответствующих дисциплин (модулей), практик (в том числе НИР) становится обязательным для освоения обучающимся.

Структура программы магистратуры

<i>Структура программы магистратуры</i>		<i>Объем программы в з.е.</i>
Блок 1	Дисциплины (модули)	54 – 60
	Базовая часть	15 – 33
	Вариативная часть	27 – 39
Блок 2	Практики, в том числе НИР	51 – 60
	Вариативная часть	51 – 60
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6 – 9
Объем программы магистратуры		120

В Блок 2 "Практики, в том числе НИР" входят учебная и производственная, в том числе преддипломная практики.

Типы учебной практики:

практика по получению первичных профессиональных умений и навыков.

Типы производственной практики:

практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности;

НИР.

Способы проведения учебной и производственной практик:

стационарная;

выездная.

Преддипломная практика проводится для выполнения выпускной квалификационной работы и является обязательной.

При разработке программ магистратуры организация выбирает типы практик в зависимости от вида (видов) деятельности, на который (которые) ориентирована программа магистратуры. Организация вправе предусмотреть в программе магистратуры иные типы практик дополнительно к установленным настоящим ФГОС ВО.

Учебная и (или) производственная практики могут проводиться в структурных подразделениях организации.

Выбор мест прохождения практик для лиц с ограниченными возможностями здоровья производится с учетом состояния здоровья обучающихся и требований по доступности.

В Блок 3 "Государственная итоговая аттестация" входит защита выпускной квалификационной работы, включая подготовку к защите и процедуру защиты, а также подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена (если организация включила государственный экзамен в состав государственной итоговой аттестации).

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Институт _____

Факультет _____

Кафедра _____

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

«ТЕМА»

по направлению подготовки 44.04.02. Психолого-педагогическое
образование (уровень магистратуры)
направленность (профиль) «Психология и педагогика профессио-
нального образования»

Студент _____ И.О. Фамилия

Руководитель, степень, звание _____ И.О. Фамилия

Консультант (при наличии) _____ И.О. Фамилия

Нормоконтролер (при наличии) _____ И.О. Фамилия

Самара 20__

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Институт _____
Факультет _____
Кафедра _____

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ И.О. Фамилия
« ____ » _____ 20__ г.

ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ (магистр)

студенту (ке) _____
группа № _____
Тема работы _____
Цель работы (и/или исходные данные) _____

Структурные части работы (перечень вопросов, подлежащих
разработке) _____

Научный руководитель
должность, кафедра _____ И.О. Фамилия
« ____ » _____ 20__ г.
Задание принял к исполнению _____ И.О. Фамилия
« ____ » _____ 20__ г.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

РЕФЕРАТ

Пояснительная записка: 84 с, 24 рисунка, 12 таблиц, 46 источников, 2 приложения.

Графическая часть: 9 листов формата А1.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ,
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ,
ТЕМПЕРАМЕНТ.

Объектом исследования является процесс формирования индивидуального стиля деятельности учителей с разными типами темперамента.

Цель работы – теоретически разработать проблему формирования индивидуального стиля деятельности учителей с разными типами темперамента; отобрать средства формирования индивидуального стиля деятельности учителей с разными типами темперамента.

В процессе работы использована

В результате работы конкретизировано научное представление об индивидуальном стиле деятельности учителя; определена специфика педагогической деятельности учителей; выявлено влияние темперамента на индивидуальный стиль деятельности учителей; отобраны средства, способствующие формированию индивидуального стиля деятельности учителей с разным типом темперамента.

Эффективность работы заключается.....

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

ГОСТ Р 7.0.11-2011

«Диссертация и автореферат диссертации.
Структура и правила оформления»

ГОСТ Р 7.0.11-2011

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

**Система стандартов по информации, библиотечному и изда-
тельскому делу**

ДИССЕРТАЦИЯ И АВТОРЕФЕРАТ ДИССЕРТАЦИИ

Структура и правила оформления

**System of standards on information, librarianship and publish-
ing. Dissertation and dissertation abstract. Structure and rules of
presentation**

ОКС 01.140.30

Дата введения 2012-09-01

Предисловие

Цели и принципы стандартизации в Российской Федерации установлены законом от 27 декабря 2002 г. N 184-ФЗ "О техническом регулировании", а правила применения национальных стандартов Российской Федерации – ГОСТ Р 1.0-2004 "Стандартизация в Российской Федерации. Основные положения"

Сведения о стандарте

1 РАЗРАБОТАН Федеральным государственным бюджетным учреждением "Российская государственная библиотека"

2 ВНЕСЕН Техническим комитетом по стандартизации ТК 191 "Научно-техническая информация, библиотечное и издательское дело"

3 УТВЕРЖДЕН И ВВЕДЕН В ДЕЙСТВИЕ Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 13 декабря 2011 г. N 811-ст

4 ВВЕДЕН ВПЕРВЫЕ

Информация об изменениях к настоящему стандарту публикуется в ежегодно издаваемом информационном указателе "Национальные стандарты", а текст изменений и поправок – в ежемесячно издаваемых информационных указателях "Национальные стандарты". В случае пересмотра (замены) или отмены настоящего

стандарта соответствующее уведомление будет опубликовано в ежемесячно издаваемом информационном указателе "Национальные стандарты". Соответствующая информация, уведомление и тексты размещаются также в информационной системе общего пользования – на официальном сайте Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии в сети Интернет

1 Область применения

Настоящий стандарт устанавливает общие требования к оформлению кандидатских и докторских диссертаций и авторефератов диссертаций по всем отраслям знаний.

Настоящий стандарт распространяется на диссертации, представленные в виде рукописи или в виде научного доклада.

Настоящий стандарт не распространяется на диссертации в виде изданной монографии.

Настоящий стандарт предназначен для лиц, работающих над диссертациями, а также для применения органами научно-технической информации, библиотеками, издательствами и издающими организациями.

2 Нормативные ссылки

В настоящем стандарте использованы нормативные ссылки на следующие стандарты:

ГОСТ Р 7.0.4-2006 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Выходные сведения. Общие требования и правила оформления

ГОСТ Р 7.0.5-2008 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления

ГОСТ Р 1.5-2004 Стандарты национальные Российской Федерации. Правила построения, изложения, оформления и обозначения

ГОСТ 2.105-95 Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам

ГОСТ 7.1-2003 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления

ГОСТ 7.11-2004 (ИСО 832:1994) Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая

запись. Сокращение слов и словосочетаний на иностранных европейских языках

ГОСТ 7.12-93* Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Сокращение слов на русском языке. Общие требования и правила

ГОСТ 7.80-2000 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая запись. Заголовок. Общие требования и правила составления

Примечание – При пользовании настоящим стандартом целесообразно проверить действие ссылочных стандартов в информационной системе общего пользования – на официальном сайте Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии в сети Интернет или по ежегодно издаваемому информационному указателю "Национальные стандарты", который опубликован по состоянию на 1 января текущего года, и по соответствующим ежемесячно издаваемым информационным указателям, опубликованным в текущем году. Если ссылочный стандарт заменен (изменен), то при пользовании настоящим стандартом следует руководствоваться заменяющим (измененным) стандартом. Если ссылочный стандарт отменен без замены, то положение, в котором дана ссылка на него, применяется в части, не затрагивающей эту ссылку.

3 Общие положения

Диссертация – научно-квалификационная работа, отражающая результаты научных исследований автора и представленная им на соискание ученой степени.

Автореферат диссертации – документ, напечатанный типографским способом, в котором автор кратко излагает основное содержание диссертации. Автореферат оформляют на диссертацию, представленную в виде рукописи и изданной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени доктора наук представляют в виде специально подготовленной рукописи, научного доклада или опубликованной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук представляют в виде специально подготовленной рукописи или опубликованной монографии.

Диссертацию на соискание ученой степени доктора наук в виде научного доклада готовят на основе совокупности ранее опублико-

ванных научных и опытно-конструкторских работ по соответствующей отрасли знания.

4 Структура диссертации в виде рукописи

Диссертация в виде рукописи имеет следующую структуру.

- а) титульный лист;
- б) оглавление;
- в) текст диссертации: введение, основная часть, заключение;
- г) список сокращений и условных обозначений*;
- д) словарь терминов;
- е) список литературы;
- ж) список иллюстративного материала*;
- и) приложения

5 Оформление структурных элементов диссертации в виде рукописи

5.1 Оформление титульного листа

5.1.1 Титульный лист является первой страницей диссертации, служит источником информации, необходимой для обработки и поиска документа.

5.1.2 На титульном листе приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;
- статус диссертации – "на правах рукописи";
- фамилию, имя, отчество диссертанта;
- название диссертации;
- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- искомую степень и отрасль науки;
- фамилию, имя, отчество научного руководителя или консультанта, ученую степень и ученое звание;
- место и год написания диссертации.

5.1.3 К диссертации прилагают дополнительный титульный лист на русском языке, если работа написана на другом языке.

5.1.4 В многотомной диссертации каждый том должен иметь титульный лист. На титульном листе каждого тома ставят порядковый номер тома.

5.2 Оформление оглавления

5.2.1 Оглавление – перечень основных частей диссертации с указанием страниц, на которые их помещают.

5.2.2 В многотомных диссертациях каждый том должен иметь свое собственное оглавление, первый том должен включать оглавление для всей диссертации.

5.2.3 Заголовки в оглавлении должны точно повторять заголовки в тексте. Не допускается сокращать или давать заголовки в другой формулировке. Последнее слово заголовка соединяют отточием с соответствующим ему номером страницы в правом столбце оглавления.

5.3 Оформление текста диссертации

5.3.1 Введение к диссертации включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

5.3.2 Основной текст должен быть разделен на главы и параграфы или разделы и подразделы, которые нумеруют арабскими цифрами.

5.3.3 В заключении диссертации излагают итоги выполненного исследования, рекомендации, перспективы дальнейшей разработки темы.

5.3.4 Каждую главу (раздел) диссертации начинают с новой страницы.

5.3.5 Заголовки располагают посередине страницы без точки на конце. Переносить слова в заголовке не допускается. Заголовки отделяют от текста сверху и снизу тремя интервалами.

5.3.6 Работа должна быть выполнена печатным способом с использованием компьютера и принтера на одной стороне листа белой бумаги одного сорта формата А4 (210x297 мм) через полтора интервала и размером шрифта 12-14 пунктов. Диссертация должна иметь твердый переплет.

Буквы греческого алфавита, формулы, отдельные условные знаки допускается вписывать от руки черной пастой или черной тушью.

5.3.7 Страницы диссертации должны иметь следующие поля: левое – 25 мм, правое – 10 мм, верхнее – 20 мм, нижнее – 20 мм. Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту и равен пяти знакам.

5.3.8 Все страницы диссертации, включая иллюстрации и приложения, нумеруются по порядку без пропусков и повторений. Первой страницей считается титульный лист, на котором нумерация страниц не ставится, на следующей странице ставится цифра "2" и т.д.

Порядковый номер страницы печатают на середине верхнего поля страницы.

При наличии нескольких томов в диссертации нумерация должна быть самостоятельной для каждого тома.

Библиографические ссылки в тексте диссертации оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.

Примеры оформления библиографических ссылок приведены в приложении А.

5.3.9 Иллюстративный материал может быть представлен рисунками, фотографиями, картами, нотами, графиками, чертежами, схемами, диаграммами и другим подобным материалом.

Иллюстрации, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к диссертации.

Допускается использование приложений нестандартного размера, которые в сложенном виде соответствуют формату А4.

Иллюстрации нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все иллюстрации должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово "Рисунок" с указанием его номера.

Иллюстративный материал оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

5.3.10 Таблицы, используемые в диссертации, размещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на них, или на следующей странице, а при необходимости – в приложении к диссертации.

Таблицы нумеруют арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

На все таблицы должны быть приведены ссылки в тексте диссертации. При ссылке следует писать слово "Таблица" с указанием ее номера.

Перечень таблиц указывают в списке иллюстративного материала. Таблицы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

5.3.11 При оформлении формул в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими национальными стандартами.

Пояснения символов должны быть приведены в тексте или непосредственно под формулой.

Формулы в тексте диссертации следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией или в пределах главы (раздела).

Номер заключают в круглые скобки и записывают на уровне формулы справа. Формулы оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

5.4 Оформление списка сокращений и условных обозначений

Сокращение слов и словосочетаний на русском и иностранных европейских языках оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 7.11 и ГОСТ 7.12.

Применение в диссертации сокращений, не предусмотренных вышеуказанными стандартами, или условных обозначений предполагает наличие перечня сокращений и условных обозначений.

Наличие перечня не исключает расшифровку сокращения и условного обозначения при первом упоминании в тексте.

Перечень помещают после основного текста.

Перечень следует располагать столбцом. Слева в алфавитном порядке или в порядке их первого упоминания в тексте приводят сокращения или условные обозначения, справа – их детальную расшифровку.

Наличие перечня указывают в оглавлении диссертации.

5.5 Оформление списка терминов

5.5.1 При использовании специфической терминологии в диссертации должен быть приведен список принятых терминов с соответствующими разъяснениями.

5.5.2 Список терминов должен быть помещен в конце текста после перечня сокращений и условных обозначений.

5.5.3 Термин записывают со строчной буквы, а определение – с прописной буквы. Термин отделяют от определения двоеточием.

Наличие списка терминов указывают в оглавлении диссертации.

Список терминов оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 1.5.

5.6 Оформление списка литературы

5.6.1 Список литературы должен включать библиографические записи на документы, использованные автором при работе над темой.

5.6.2 Список должен быть размещен в конце основного текста, после словаря терминов.

5.6.3 Допускаются следующие способы группировки библиографических записей: алфавитный, систематический (в порядке первого упоминания в тексте), хронологический.

5.6.4 При алфавитном способе группировки все библиографические записи располагают по алфавиту фамилий авторов или первых слов заглавий документов. Библиографические записи произведений авторов-однофамильцев располагают в алфавите их инициалов.

5.6.5 При систематической (тематической) группировке материала библиографические записи располагают в определенной логической последовательности в соответствии с принятой системой классификации.

5.6.6 При хронологическом порядке группировки библиографические записи располагают в хронологии выхода документов в свет.

5.6.7 При наличии в списке литературы на других языках, кроме русского, образуется дополнительный алфавитный ряд, который располагают после изданий на русском языке.

Библиографические записи в списке литературы оформляют согласно ГОСТ 7.1.

Примеры оформления библиографических записей документов в списке литературы приведены в приложении Б.

5.7 Оформление приложений

5.7.1 Материал, дополняющий основной текст диссертации, допускается помещать в приложениях. В качестве приложения могут быть представлены: графический материал, таблицы, формулы, карты, ноты, рисунки, фотографии и другой иллюстративный материал.

Иллюстративный материал, представленный не в приложении, а в тексте, должен быть перечислен в списке иллюстративного мате-

риала, в котором указывают порядковый номер, наименование иллюстрации и страницу, на которой она расположена. Наличие списка указывают в оглавлении диссертации. Список располагают после списка литературы.

5.7.2 Приложения располагают в тексте диссертации или оформляют как продолжение работы на ее последующих страницах или в виде отдельного тома.

Приложения в тексте или в конце его должны иметь общую с остальной частью работы сквозную нумерацию страниц. Отдельный том приложений должен иметь самостоятельную нумерацию.

5.7.3 В тексте диссертации на все приложения должны быть даны ссылки. Приложения располагают в порядке ссылок на них в тексте диссертации.

5.7.4 Приложения должны быть перечислены в оглавлении диссертации с указанием их номеров, заголовков и страниц.

5.7.5 Отдельный том "Приложения" должен иметь титульный лист, аналогичный титульному листу основного тома диссертации с добавлением слова "Приложения", и самостоятельное оглавление.

Наличие тома "Приложения" указывают в оглавлении первого тома диссертации.

Приложения оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 2.105.

6 Структура диссертации в виде научного доклада

Диссертация в виде научного доклада включает в себя следующую структуру:

- а) обложку;
- б) оглавление;
- в) текст диссертации: введение, основное содержание, заключение;
- г) список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

7 Оформление структурных элементов диссертации в виде научного доклада

7.1 Оформление обложки диссертации в виде научного доклада

7.1.1 На обложке приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;
- статус диссертации «на правах рукописи»;

- фамилию, имя и отчество диссертанта;
- название диссертации;
- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- форму представления диссертации – в виде научного доклада, искомую степень и отрасль науки;
- место и год написания диссертации.

7.1.2 На оборотной стороне обложки приводят:

- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание, место работы (организацию), должность официальных оппонентов;
- наименование ведущей организации;
- дату и время проведения защиты;
- шифр диссертационного совета;
- наименование и адрес организации, при которой создан совет;
- место ознакомления с диссертацией до защиты;
- дату рассылки диссертации;
- фамилию, имя, отчество ученого секретаря диссертационного совета.

7.2 Оформление оглавления диссертации в виде научного доклада

Оглавление включает в себя:

- введение;
- основное содержание;
- заключение;
- список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

7.3 Оформление текста диссертации в виде научного доклада

7.3.1 Введение к диссертации в виде научного доклада включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

7.3.2 Основной текст диссертации может быть разделен на главы или разделы, которые нумеруются арабскими цифрами.

7.3.3 В заключении диссертации излагаются итоги данного исследования, рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы.

Библиографические ссылки в тексте диссертации оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5.

7.4 Оформление списка работ, опубликованных автором по теме диссертации в виде научного доклада

Библиографические записи в списке опубликованных работ оформляются в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1.

7.5 Печать диссертации в виде научного доклада

Работу печатают типографским способом или на множительном аппарате в количестве, определяемом диссертационным советом.

Выходные сведения указывают в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.4.

8 Структура автореферата диссертации

Автореферат диссертации включает в себя:

- а) обложку автореферата диссертации;
- б) текст автореферата диссертации: общую характеристику работы; основное содержание работы; заключение;
- в) список работ, опубликованных автором по теме диссертации.

9 Оформление структурных элементов автореферата диссертации

9.1 Оформление обложки автореферата диссертации

9.1.1 На обложке автореферата диссертации приводят:

- статус документа – "на правах рукописи";
- фамилию, имя и отчество диссертанта;
- название диссертации;
- шифр и наименование специальности (по номенклатуре специальностей научных работников);
- искомую степень и отрасль науки;
- место и год написания автореферата диссертации.

9.1.2 На оборотной стороне обложки автореферата диссертации приводят следующие сведения:

- наименование организации, где выполнена диссертация;
- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание научного руководителя (консультанта);

- фамилию, имя, отчество, ученую степень, ученое звание, место работы (организацию), должность официальных оппонентов;
- наименование ведущей организации;
- дату и время проведения защиты диссертации;
- шифр диссертационного совета;
- наименование и адрес организации, при которой создан совет;
- место ознакомления с диссертацией до защиты;
- дату рассылки автореферата диссертации;
- фамилию, имя, отчество ученого секретаря диссертационного совета.

9.2 Оформление текста автореферата диссертации

9.2.1 Общая характеристика работы включает в себя следующие основные структурные элементы:

- актуальность темы исследования;
- степень ее разработанности;
- цели и задачи;
- научную новизну;
- теоретическую и практическую значимость работы;
- методологию и методы исследования;
- положения, выносимые на защиту;
- степень достоверности и апробацию результатов.

9.2.2 Основное содержание работы кратко раскрывает содержание глав (разделов) диссертации.

9.2.3 В заключении автореферата диссертации излагают итоги данного исследования, рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы.

9.3 Список работ, опубликованных автором по теме диссертации

Библиографические записи оформляют в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1.

9.4 Печать автореферата диссертации

Автореферат диссертации печатают типографским способом или на множительном аппарате в количестве, определяемом диссертационным советом.

Выходные сведения указывают согласно ГОСТ Р 7.0.4.

Правила и примеры оформления библиографических ссылок

(в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 и ГОСТ 7.80)

Внутритекстовые библиографические ссылки заключают в круглые скобки, а предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменяют точкой.

(Мунин А.Н. *Деловое общение: курс лекций*. М.: Флинта, 2008. 374 с.)

Ссылка на цитату

(Мунин А.Н. *Деловое общение: курс лекций*. М.: Флинта, 2008. С.50)

Ссылка на статью из периодического издания

(Самохина М.М. *Интернет и аудитория современной библиотеки // Библиография*. 2004. N 4. С.67-71)

Повторную ссылку на один и тот же документ или его часть приводят в сокращенной форме при условии, что все необходимые библиографические сведения для поиска этого документа указаны в первичной ссылке:

первичная ссылка: (Иванов А.И. *Основы маркетинга*. М., 2004)

вторичная ссылка: (Иванов А.И. *Основы маркетинга*. С.50)

При последовательном расположении первичной и повторной ссылок текст повторной ссылки заменяют словами "Там же":

первичная ссылка: (Иванов А.И. *Основы маркетинга*. М., 2004)

вторичная ссылка: (Там же)

В повторной ссылке на другую страницу к словам "Там же" добавляют номер страницы:

первичная ссылка:

(Иванов А.И. *Основы маркетинга*. М., 2004. С.45)

вторичная ссылка: (Там же, с.54)

Подстрочные библиографические ссылки оформляют как примечания, вынесенные из текста вниз страницы:

в тексте: "В.И.Тарасова в своей работе "Политическая история Латинской Америки"¹ говорит...

в ссылке: ¹ *Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки. М., 2006. С.34.*

Ссылка на статью из периодического издания

При наличии в тексте библиографических сведений о статье допускается в подстрочной ссылке указывать только сведения об источнике ее публикации:

в тексте: *Я.Л.Шрайберг и А. И. Земсков в своей статье "Авторское право и открытый доступ. Достоинства и недостатки модели открытого доступа"¹ указывают...*

в ссылке: ¹ *Научные и технические библиотеки. 2008. N 6. С.31-41.*

Ссылка на электронные ресурсы

При наличии в тексте библиографических сведений об электронной публикации допускается в подстрочной ссылке указывать только ее электронный адрес:

в тексте: *Официальные периодические издания: электрон. путеводитель⁴.*

в ссылке: ⁴ *URL: <http://www.nlr.ru/lawcenter/izd/index.html>*

Затекстовые библиографические ссылки оформляют как перечень библиографических записей, помещенных после текста или его составной части:

в тексте: *В своей монографии "Модернизм: Искусство первой половины XX века", изданной в 2003 году, М.Ю.Герман писал...¹*

в затекстовой ссылке: ¹ *Герман М.Ю. Модернизм: Искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука-классика, 2003. 480 с.*

Если перечень затекстовых ссылок пронумерован, то для связи с текстом диссертации номер ссылки указывают в верхней части шрифта:

в тексте: *Данные этого исследования приведены в работе Смирнова А.А.¹*

в ссылке: ¹ *Смирнов А.А. Маркетинговые исследования. М.: Мысль, 2000. 220 с.*

или

в отсылке, которую приводят в квадратных скобках в строку с текстом диссертации:

в тексте: *данные этого исследования приведены в работе Смирнова А.А. [54]*

в затекстовой ссылке: *54. Смирнов А.А. Маркетинговые исследования. М.: Мысль, 2000. 220 с.*

Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которые ссылается автор:

в тексте: *[10, с.96]*

в затекстовой ссылке: *10. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990, 173 с.*

Если перечень затекстовых ссылок не пронумерован, в тексте диссертации в квадратных скобках указывают фамилии авторов или название документа:

в тексте: *Этот вопрос рассматривался некоторыми авторами [Михайловым С.А., Тепляковой С.А.]*

в затекстовой ссылке: *Михайлов С.А., Теплякова С.А. Периодическая печать Норвегии. СПб., 2001. 205 с.*

Приложение Б (справочное)

Примеры библиографических записей документов в списке литературы

(в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 и ГОСТ 7.80)

Книги

Сычев, М.С. История Астраханского казачьего войска: учебное пособие / М.С. Сычев. – Астрахань: Волга, 2009. – 231 с.

Соколов, А.Н. Гражданское общество: проблемы формирования и развития (философский и юридический аспекты): монография / А.Н. Соколов, К.С. Сердобинцев; под общ. ред. В.М. Бочарова. – Калининград: Калининградский ЮИ МВД России, 2009. – 218 с.

Гайдаенко, Т.А. Маркетинговое управление: принципы управленческих решений и российская практика / Т.А. Гайдаенко. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Эксмо : МИРБИС, 2008. – 508 с.

Лермонтов, М.Ю. Собрание сочинений: в 4 т. / Михаил Юрьевич Лермонтов; [коммент. И. Андроникова]. – М.: Терра-Кн. клуб, 2009. – 4 т.

Управление бизнесом: сборник статей. – Нижний Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2009. – 243 с.

Борозда, И.В. Лечение сочетанных повреждений таза / И.В. Борозда, Н.И. Воронин, А.В. Бушманов. – Владивосток: Дальнаука, 2009. – 195 с.

Маркетинговые исследования в строительстве: учебное пособие для студентов специальности "Менеджмент организаций" / О.В. Михненко, И.З. Коготкова, Е.В. Генкин, Г.Я. Сороко. – М.: Государственный университет управления, 2005. – 59 с.

Нормативные правовые акты

Конституция Российской Федерации: офиц. текст. – М.: Маркетинг, 2001. – 39 с.

Семейный кодекс Российской Федерации: [федер. закон: принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г.: по состоянию на 3 янв. 2001 г.]. – СПб.: Стаун-кантри, 2001. – 94 с.

Стандарты

ГОСТ Р 7.0.53-2007 Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Международный стандартный книжный номер. Использование и издательское оформление. – М.: Стандартинформ, 2007. – 5 с.

Депонированные научные работы

Разумовский, В.А. Управление маркетинговыми исследованиями в регионе / В.А.Разумовский, Д.А.Андреев. – М., 2002. – 210 с. – Деп. в ИНИОН Рос. акад. наук 15.02.02, N 139876.

Диссертации

Лагкуева, И.В. Особенности регулирования труда творческих работников театров: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.05 / Лагкуева Ирина Владимировна. – М., 2009. – 168 с.

Покровский, А.В. Устранимые особенности решений эллиптических уравнений: дис. ... д-ра физ.-мат. наук: 01.01.01 / Покровский Андрей Владимирович. – М., 2008. – 178 с.

Авторефераты диссертаций

Сиротко, В.В. Медико-социальные аспекты городского травматизма в современных условиях: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.33 / Сиротко Владимир Викторович. – М., 2006. – 17 с.

Лукина, В.А. Творческая история «Записок охотника» И.С. Тургенева: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Лукина Валентина Александровна. – СПб., 2006. – 26 с.

Отчеты о научно-исследовательской работе

Методология и методы изучения военно-профессиональной направленности подростков: отчет о НИР / Загорюев А.Л. – Екатеринбург: Уральский институт практической психологии, 2008. – 102 с.

Электронные ресурсы

Художественная энциклопедия зарубежного классического искусства [Электронный ресурс]. – М.: Большая Рос. энцикл., 1996. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).

Насырова, Г.А. Модели государственного регулирования страховой деятельности [Электронный ресурс] / Г.А. Насырова // Вестник Финансовой академии. – 2003. – N 4. – Режим доступа: [http://vestnik.fa.ru/4\(28\)2003/4.html](http://vestnik.fa.ru/4(28)2003/4.html).

Статьи

Берестова, Т.Ф. Поисковые инструменты библиотеки / Т.Ф. Берестова // Библиография. – 2006. – N 6. – С.19.

Кригер, И. Бумага терпит / И. Кригер // Новая газета. – 2009. – 1 июля.

Образцы введения выпускных квалификационных работ

Тема квалификационной работы: *«Формирование готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера»*

Введение

Актуальность исследования. Изменения, происходящие в настоящее время в российском обществе, касаются образования, что усложняет содержание педагогической деятельности и увеличивает количество функций учителя. Повышенную социальную значимость приобретает деятельность учителя в условиях Крайнего Севера, характеризующихся особой демографической, этнокультурной и природно-экологической ситуацией. В числе особенностей Арктики: суровые климатические условия жизни, труднодоступность поселений, низкая плотность населения (в арктических улусах проживает около 5,6% жителей республики Саха), малочисленность и малокомплектность школ, низкий уровень владения родным языком. Таким образом, образование на Севере решает ряд проблем, не характерных для других регионов страны: экологические проблемы, обусловленные сохранением гармонии с природой в период техногенных разработок; этнокультурные, связанные с сохранением ценностей традиционного образа жизни коренных народов; социокультурные, вызывающие необходимость подготовки школьников к жизни в новом арктическом регионе; кадровые, характеризующиеся потребностями повышения квалификации учителей, что отражается на качестве образования. Исследователи обращаются к северной специфике образовательного процесса (А.А. Абакумова, О.И. Артеменко, В.Ф. Афанасьев, А.Л. Бугаева, У.А. Винокурова, Д.А. Данилов, В.С. Золототрубов, Л.А. Ибрагимова, Т.Ф. Кряклина, В.Х. Нерадовский, Т.А. Полунина, А.Д. Семенова, А.М. Цирульников, Ю.В. Чеснокова и др.).

Выделяются этнопедагогические характеристики образования (П.П. Борисов, Г.Н. Волков, В.Н. Егоров, И.З. Сковородкина, И.В. Фрумак, А.Ф. Эфилова и др.). Отдельно ведется научный поиск в области профессионального становления молодых учителей, их профессиональной адаптации в регионах повышенной экстремаль-

ности (Л.Н. Ковешникова, О.В. Липунова, И.И. Проданов, А.П. Та-
рабрин, А.Н. Ходусов и др.). Отечественные и зарубежные исследо-
ватели (Б.Г. Богораз, В.А. Роббек, Ю.Б. Стракач, Л.Я. Штрэнберг,
А.И. Якобий и др.) проявляют интерес к традиционному укладу
жизни малочисленных народов Севера, живущих в особых природ-
но-климатических условиях, к системе образования в его регионах.

В современных условиях модернизации всех сфер жизнедея-
тельности российского общества особую остроту приобретает проблема
специальной подготовки учителя к решению педагогических задач в
школах и дошкольных учреждениях типового образца, осуществля-
ющих адаптационную и реабилитационную работу в ходе образова-
тельного процесса. К данной проблеме обращались исследователи в
различных аспектах: подготовка кадров по языкам народов Севера
(А.А. Бурькин, Н.И. Гладкова, Т.К. Донская, А.Н. Жукова, Н.А. Лы-
скова и др.); подготовка учителей широкого профиля (Н.И. Величко,
Н.Д. Неустроев, Т.Т. Савинов и др.); подготовка учителя-тьютора
кочевой и основной малокомплектной школы Севера (Ю.В. Бала-
шов, Ф.В. Габышева, В.Н. Егоров, В.Х. Нерадовский, А.Н. Неустро-
ева и др.); учреждениях Севера.

Цель исследования: теоретическая разработка и обоснование
средств формирования готовности учителей к организации учебно-
воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Се-
вера в ходе повышения квалификации.

Гипотеза исследования. В современных условиях глубоких со-
циально-экономических и общественно-политических преобразова-
ний на Севере требуются изменения в деятельности общеобразо-
вательных учреждений адекватно перспективам развития региона.
Возникают противоречия между сложившимся положительным об-
разом самореализации учителя в региональной системе образования
и тенденциями ее развития, разрешению которых будет способство-
вать готовность учителей к организации учебно-воспитательного
процесса в общеобразовательных учреждениях Севера, типология
которых обусловлена местом проживания и традиционной хозяй-
ственной деятельностью малочисленных народов. Можно способ-
ствовать формированию готовности как интегративного свойства
личности учителя, организующего учебно-воспитательный процесс,
учитывающий особенности уклада жизни северных народов, спосо-

бы их культурной эволюции, этнически окрашенное мировоззрение школьников, если:

- конкретизированы тенденции развития северного региона;
- определены базовые характеристики общеобразовательных учреждений Севера;
- доказана необходимость подготовки учителей к реализации педагогических задач в общеобразовательных учреждениях разного типа в ходе повышения квалификации;
- разработана структура готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера;
- спроектирована и апробирована система формирования готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.

Задачи исследования:

1. Конкретизировать тенденции развития северного региона.
2. Определить базовые характеристики общеобразовательных учреждений Севера.
3. Доказать необходимость подготовки учителей к реализации педагогических задач в общеобразовательных учреждениях разного типа в ходе повышения квалификации.
4. Разработать структуру готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.
5. Спроектировать и апробировать систему формирования готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.

Научная новизна исследования:

- конкретизированы тенденции развития северного региона;
- определены характеристики общеобразовательных учреждений Севера и доказана необходимость реализации учителем педагогических задач с учетом особенностей функционирования общеобразовательных учреждений разного типа;
- разработана структура готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера;

– спроектирована система формирования готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера в ходе повышения их квалификации;

– *результативность разработанной системы формирования готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера доказана мониторингом качества подготовки учителей в ходе повышения квалификации к условиям создания единого арктического образовательного пространства.*

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования будут способствовать разработке проблемы развития образования северного региона, подготовке учителя нового типа, способного решать педагогические задачи по организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях разного типа в период модернизации всех сфер жизнедеятельности населения. Открываются возможности нового взгляда на оценку качества образовательного процесса с учетом экологических, этнокультурных, социальных проблем, не свойственных другим регионам. Обоснование необходимости оценки результатов деятельности учителя по наличию ключевых компетенций позволяет принять профессиональнопедагогическую культуру, интегрирующую ее виды (социальная, рефлексивная, методическая), за критерий готовности к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера, что послужит основой для дальнейших исследований проблемы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров для северного региона.

Практическая значимость исследования состоит в том, что отобран и апробирован комплекс средств, способствующих формированию готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера; выявлен регулятивный механизм их реализации – этнокультурный характер многофункционального взаимодействия учителя с субъектами образовательного процесса. Результаты экспериментальной работы внедрены в систему повышения квалификации учителей Ханты-Мансийского автономного округа. Разработанное методическое сопровождение базируется на этнокультурных традици-

ях и адресуется учителям, социальным педагогам, администрации школ.

Методологическую основу исследования составили отечественные и зарубежные теории личности и деятельности, концепции социализации личности, концепции современного образования.

Источниками исследования являются положения: о единстве личности и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); о профессиональном становлении личности (А.К. Маркова, Т.И. Руднева, В.А. Сластенин и др.); о культурологических основах образования (Е.В. Бондаревская, А.Л. Бугаева, В.А. Конев и др.); положения методологии и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют: идеи народного воспитания (Г.Н. Волков, С.Н. Гессен, В.М. Григорьев, И.В. Суханов и др.); теории организации педагогического процесса (О.И. Артеменко, А.Я. Белогуров, В.П. Беспалько, Ф.В. Габышева, Д.А. Данилов, Г.Б. Корнетов и др.); теории активных методов обучения (А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер и др.); концепции формирования профессиональных свойств личности (М.Г. Вохрышева, С.Г. Зоголь, Е.А. Климов, Л.В. Куриленко, В.А. Курина, В.М. Нестеренко, В.П. Сухинин и др.); системно-структурный (В.П. Беспалько, В.Д. Щадриков, Э.Г. Юдин и др.), личностно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, И.Я. Якиманская и др.), аксиологический (Л.В. Вершинина, А.В. Кирьякова, А.А. Орлов, В.А. Сластенин и др.), культурологический (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.П. Зинченко и др.), компетентностный (В.А. Болотов, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, И.Д. Фрумин и др.) подходы.

При разработке системы формирования готовности учителей к организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера базировались на идеях, содержащихся в работах исследователей народов Крайнего Севера (М.А. Абрамова, В.К. Арсеньев, О.И. Артеменко, В.Ф. Афанасьев, Ю.В. Балашов, В.И. Бойко, А.Л. Бугаева, А.А. Бурыкин, У.А. Винокурова, Д.А. Данилов, Н.В. Исакова, В.М. Куриков, В.А. Кряжков, О.В. Липунова, Н.Д. Неустроев, Ю.Д. Попков, Т.Г. Харамзин, А.М. Цирульников и др.).

База исследования: опыт подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; опыт организации системы повышения квалификации учителей школ Севера. Выборку исследования составили 175 человек (учителя и руководители разных типов общеобразовательных учреждений).

Этапы исследования:

1 этап (2011-2012 гг.) – организационно-методологический. Изучение и анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы; определение оснований и разработка ключевых понятий исследования, рассмотрение путей развития образования на Севере. Результатом этого этапа явилось определение методологии и методов исследования, разработка его программы.

2 этап (2012-2013 гг.) – констатирующе-преобразующий. В ходе экспериментальной работы, анализа и осмысления опыта образовательной деятельности учителей Севера уточнялась гипотеза исследования, конкретизировались тенденции развития образования в данном регионе, уточнялись требования к деятельности учителей общеобразовательных учреждений различного типа. Результатом этого этапа явилась разработанная система формирования готовности учителей к организации учебновоспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях Севера.

3. этап (2013-2014 гг.) – заключительный. Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для внедрения в систему повышения квалификации федерального и внутришкольного уровней содержания и средств, отражающих этнические проблемы учебновоспитательного процесса. Эмпирическое знание, полученное в ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов, подвергнуто теоретическому анализу. Проведено оформление результатов диссертационного исследования.

Методы исследования. В ходе исследования применялся комплекс методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ философской, педагогической, психологической, социологической литературы; анализ педагогического опыта; эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, беседа, констатирующий и формирующий эксперименты); моделирование; методы математической статистики (корреляционный анализ).

Достоверность научных результатов обеспечивалась обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; его осуществлением на теоретическом и практическом уровнях; возможностью повторения экспериментальной работы; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью полученных экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные результаты исследования отражены в статьях, методических разработках, опубликованных автором. Они обсуждались и получили одобрение на региональных, всероссийских и международных научных конференциях (Москва, 2011-2014 гг.; Нижневартовск, 2014 г.; Самара, 2011-2014 гг.; Ханты-Мансийск, 2009 г.). Материалы исследования внедрялись автором в процессе педагогической деятельности, а также обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной педагогики Нижневартовского государственного университета.

Структура работы соответствует логике исследования и включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

Тема квалификационной работы: *«Средства межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество»*

Введение

Актуальность исследования. Новые тенденции развития системы образования, её модернизация, связанные с включением России в Болонский процесс, предполагают реформирование высшего профессионального образования, в связи с чем становление личности специалиста неязыкового профиля в качестве ученого и педагога средствами иностранного языка приобретает первостепенное значение. Европейский путь развития России сопровождается объединением, взаимопроникновением и взаимообогащением национальных культур, что отражается в образовании, преодолевающим противоречия в ходе приспособления и интеграции в мировое образовательное пространство. Знания и общественная практика сегодня не могут развиваться изолированно от мирового опыта. Высшее образование в России, утверждающее в качестве цели развитие человека культуры, ориентированного на общечеловеческие ценности, спо-

собного к самоопределению средствами межкультурного диалога, к культурной идентификации в условиях международного образовательного пространства, в то же время обнаруживает ассиметричные условия подготовки специалистов в образовательных системах разных стран в силу национальных традиций. Изолированность региональной системы подготовки кадров высшей квалификации от мирового (европейского) опыта не способствует готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции.

Проблема интеграции российского высшего образования в мировую систему как полноправного партнера требует позитивной установки на сближение культур, их интеграцию в ходе межкультурного взаимодействия. Сотрудничество вузов предполагает компетентность преподавателей, участвующих в международной деятельности. Вместе с тем возникает необходимость создания организационных и содержательных условий образовательного процесса, способствующих интеграции в международное профессиональное пространство. Потребность личности в получении знаний о культуре конкретной страны может быть удовлетворена при обучении иностранному языку. Обращение к анализу концепций глобального профессионального образования (О.В. Арсеньева, В.И. Байденко, А.И. Вройенстейн, А.П. Лиферов, Г.А. Лукичев, Г.Н. Мотова, Н.Д. Никандров, В.В. Рябов и др.) показывает, что процесс интеграции ученых, педагогов и специалистов в международное (европейское) образовательное пространство вызывает интерес исследователей в силу специфики международной деятельности. Однако многие вопросы, связанные с межкультурной интеграцией специалистов неязыкового профиля, остаются нерешёнными, а средства иностранного языка используются не в полной мере. Ученые (И.П. Андриади, Ю.К. Бабанский, Е.А. Бодина, Г.У. Матушанский, И.В. Никулина, В.А. Сластенин и др.) рассматривают различные аспекты деятельности преподавателя высшей школы, становления его профессиональной культуры. В то же время ценности мировой культуры недостаточно используются при подготовке в аспирантуре специалистов неязыкового профиля к научной и педагогической деятельности.

В теории и методике преподавания иностранных языков исследователи (Т.Н. Астафурова, Н.А. Горлова, Р.П. Мильруд, А.В.Новицкая, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, И.И. Хапеева, Дж. Шейлз и др.) раскрывают суть принципов обучения иностранному

языку в контексте диалога культур и цивилизаций, предлагая технологические решения проблемы развития личности как субъекта диалога культур. Однако в условиях межкультурной интеграции высшей профессиональной школы необходимы изменения в подготовке специалистов неязыкового профиля к овладению иностранным языком для научных и практических целей. Анализ современного состояния теории и практики подготовки специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции выявил противоречия между: отечественным опытом межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество специалистов неязыкового профиля и опытом культурного образования за рубежом; необходимостью решения проблемы межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество и неготовностью специалистов неязыкового профиля реализовать эту задачу с использованием возможностей иностранного языка; заказом общества на специалистов неязыкового профиля, владеющих иностранным языком в контексте межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, и недостаточной разработанностью методологических основ их подготовки; значимостью готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество и отсутствием технологий, учитывающих региональные условия организации международного сотрудничества.

Стремление найти пути разрешения сложившихся противоречий определило **проблему нашего исследования**. В теоретическом плане — это подготовка специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество в ходе обучения в аспирантуре. В практическом плане — это проблема определения содержания и средств профессиональной подготовки, реализация которых обеспечивает формирование готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

Объект исследования: подготовка специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое общество.

Предмет исследования: средства межкультурной интеграции как компонент подготовки специалистов неязыкового профиля к интеграции в научно-педагогическое сообщество в качестве ученых и преподавателей.

Цель исследования: разработка и теоретико-методологическое обоснование системы формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

Гипотеза исследования. Готовность специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество представляется интегративным свойством личности, обеспечивающим принятие адекватных профессиональных решений в ситуациях межкультурного взаимодействия. Вместе с тем обозначено противоречие между необходимостью подготовки специалистов к межкультурному взаимодействию и недостаточностью средств формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество для успешного осуществления педагогической и научно-исследовательской деятельности. Полагаем, что разрешению данного противоречия будут способствовать средства иностранного языка, обеспечивающие формирование готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество. И это становится реальностью, если:

- конкретизировано научное представление о межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество;

- доказана необходимость подготовки к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество специалистов неязыкового профиля как ученых и преподавателей;

- определена сущность и разработана структура готовности специалистов технического профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество;

- определены средства формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество;

- спроектирована и апробирована система формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку в рамках программы подготовки кадров высшей квалификации.

Задачи исследования:

1. Конкретизировать научное представление о межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество.

2. Доказать необходимость подготовки к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество специалистов неязыкового профиля как ученых и преподавателей.

3. Определить сущность и разработать структуру готовности специалистов технического профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

4. Определить средства формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

5. Спроектировать и апробировать систему формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку в рамках программы подготовки кадров высшей квалификации.

Научная новизна исследования:

– конкретизировано научное представление о межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля;

– доказана необходимость подготовки к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество специалистов неязыкового профиля как ученых и преподавателей; необходимость подготовки к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество специалистов неязыкового профиля как ученых и преподавателей обусловлена реализацией совместных проектов с зарубежными партнёрами, что требует способностей к решению научных и педагогических проблем средствами культурной идентификации; преодоление барьеров взаимодействия в ходе интеграции в международное профессиональное пространство достигается освоением культуры другой страны средствами иностранного языка;

– определена сущность и разработана структура готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции;

– определены средства формирования готовности специалиста неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество; разработанный алгоритм межкультур-

ной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество представляется адекватно его видам средствами иностранного языка и базовыми методологическими принципами;

– спроектирована и апробирована система формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку в рамках программы подготовки кадров высшей квалификации, методологическое основание которой представлено совокупностью подходов. Системный подход позволяет рассматривать содержательный, процессуальный, результирующий элементы как целостный педагогический процесс (принципы системности и целостности); деятельностный подход ориентирует на подготовку будущего ученого и преподавателя к международной деятельности (принцип контекстности); личностно-ориентированный подход (принцип модульности) отражает логику проектирования интегрированного содержания иностранного языка (профессионально-ориентированный язык и спецкурс «Иностранный язык для научных целей»); культурологический подход представляет базу процессуального элемента системы для отбора средств освоения иностранного языка в соответствии с принципами культуросообразности, диалога культур; компетентностный подход позволяет учитывать инновационную направленность современного образования, функции специалиста неязыкового профиля, предъявляемые к нему требования, что требует развития специальных компетенций для интеграции в научно-педагогическое сообщество. Совокупность принципов данных подходов отражает содержание социокультурного подхода, что дает возможность принять его за доминирующий в процессе подготовки специалистов неязыкового профиля к международной деятельности. Разработанный алгоритм подготовки специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество представлен последовательностью аудиторных занятий, автономным режимом работы аспирантов, итоговым контролем.

Теоретическая значимость исследования заключается в обогащении научного представления о межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество; в определении методологиче-

ской основы процесса формирования готовности специалиста неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество для успешной реализации функций международной деятельности при взаимодействии с зарубежными коллегами. Введение понятия «межкультурная интеграция в научно-педагогическое сообщество» расширяет научное представление о средствах иностранного языка, обеспечивающих подготовку аспирантов к международной деятельности. Проведенное исследование обогащает профессиональную педагогику новыми понятиями, сущность и структура которых доказывается с опорой на принципы базовых методологических подходов («международная деятельность», «межкультурное взаимодействие», «межкультурная интеграция», «готовность к межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество»).

Работа содержит теоретические положения, которые могут быть использованы при проектировании систем профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование профессиональной подготовки специалистов неязыкового профиля к международной деятельности; в определении алгоритма формирования готовности к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество средствами иностранного языка. Методическое сопровождение процесса подготовки в аспирантуре специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество может применяться при обучении иностранному языку. Разработанная система формирования готовности к межкультурной интеграции специалистов неязыкового профиля в научно-педагогическое сообщество ориентирована на условия регионального вуза, обеспечивающего возможности для реализации инновационной деятельности. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику подготовки аспирантов Самарского государственного аэрокосмического университета имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет) и Тольяттинского филиала университета РАО к интеграции в международное профессиональное пространство.

Методологической основой исследования являются философские, педагогические, психологические теории и концепции разви-

тия личности; отечественные и зарубежные теории профессионального образования, концепции педагогической интеграции.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о единстве личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, Б.М. Теплов и др.); о профессиональном становлении личности (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.В. Куриленко, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Т.И. Руднева и др.); общие положения методологии и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Пивоев, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин и др.).

В концептуальном плане существенное значение имеют: идеи гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.); теории гуманизации образования (В.П. Бездухов, Г.М. Борликов, Л.А. Вербицкая, И.А. Зимняя, Ю.Н. Кулюткин и др.); теории мотивации личности к взаимодействию (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теории деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); теории модульного обучения (Ю.К. Балашов, Т.В. Васильева, И.Б. Марцинковский, Н.Д. Никандров, Л.М. Перминова, М.А. Чошанов, Т.И. Шамова, П.А. Юцявичене и др.); теории активных методов обучения (А.Л. Вербицкий, И.Я. Лернер и др.); теория креативности (Д.Г. Богоявленская, Я.А. Пономарев и др.); теории проектирования и моделирования содержания профессионального образования (С.Я. Батышев, В.М. Нестеренко, Н.Б. Скок и др.); концепции педагогических технологий (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, А.Я. Савельева и др.); концепции непрерывности в профессиональном образовании (В.С. Леднев, Н.Н. Маливанов и др.); личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), деятельностный (Л.С. Выготский, М.Т. Громкова, А.Н. Леонтьев, и др.), контекстный (А.А. Вербицкий и др.), системный (П.К. Анохин, П.Р. Атутов, В.Г. Афанасьев, В.Д. Симоненко, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.), культурологический (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, А.В. Мудрик и др.), личностный (В.А. Беликов, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.), аксиологический (Е.С. Волков, М.Е. Дуранов, О.В. Лешер, Л.Х. Магомадова, Е.П. Шастина и др.), интегративный (А.В. Бурцева, В.В. Левченко, А.П. Лиферов, Ю.К. Ракчеева и др.).

др.), компетентностный (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.В. Хуторский, Ю.К. Чернова и др.) подходы.

При разработке средств формирования готовности к межкультурной интеграции учитывались результаты исследований в области методики преподавания иностранных языков (И.А. Зимняя, Е.Г. Кашина, Л.П. Меркулова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.); учитывался опыт обучения аспирантов иностранному языку.

База исследования: опыт подготовки специалистов неязыкового профиля; личный опыт преподавания иностранного языка в Самарском государственном аэрокосмическом университете имени академика С.П.Королева (национальный исследовательский университет). Выборочная совокупность составила 293 человека (аспиранты и преподаватели).

Этапы исследования.

Первый этап (2009 – 2011 гг.). Изучение и анализ философской, педагогической, психологической, социологической, методической литературы, посвященной различным аспектам профессиональной деятельности специалистов неязыкового профиля. Проведение пилотажного исследования с целью доказательства необходимости подготовки специалистов неязыкового профиля к международной деятельности, особенность которой выражается межкультурной интеграцией в научно-педагогическое сообщество, что позволило обосновать исходные позиции, проблему, выделить объект, предмет, цель исследования, сформулировать его гипотезу и задачи. Результатом этого этапа явилось определение методологии и методов исследования, обоснование его программы.

Второй этап (2011 – 2012 гг.). В ходе экспериментальной работы, анализа и осмысления опыта подготовки специалистов неязыкового профиля уточнялась гипотеза исследования, определялась суть и структура ключевых понятий; конкретизировались педагогические условия и выявлялись средства, обеспечивающие эффективность процесса формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество. Результатом этого этапа явилась разработка системы формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку.

Третий этап (2012 – 2014 гг.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для проверки эффективности разработанной системы формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку. Эмпирическое знание, полученное в ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов, подвергнуто теоретическому анализу. Проведено оформление результатов исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: теоретический анализ философской, педагогической, психологической, социологической, методической литературы по проблеме исследования; эмпирические методы (изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, анкетирование, самооценка, тестирование, контент-анализ учебных программ и концепций вузовской подготовки, констатирующий и формирующий эксперименты); методы математической статистики (корреляционный анализ).

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью методологии исследования, её соответствием поставленной проблеме; его осуществлением на теоретическом и практическом уровнях; применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения эксперимента; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью экспериментальных данных; личным участием автора в профессиональной подготовке специалистов неязыкового профиля средствами иностранного языка.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в статьях, учебно-методических пособиях, опубликованных автором. Они обсуждались и получили одобрение на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях (Москва, 2008 г.; Самара, 2007-2014 г.г.; Челябинск, 2008 г.; Пенза, 2010 г.; Тольятти, 2011 г.; Таганрог, 2011 г.). Результаты обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков СГАУ, методологических семинарах кафедры теории и методики профессионального образования Самарского государственного университета. Внедрение результатов исследования осу-

ществлялось: в процессе преподавания профессионально-ориентированного иностранного языка и спецкурса иностранного языка для научных целей в Самарском государственном аэрокосмическом университете имени академика С.П. Королева (национальный исследовательский университет) и Тольяттинском филиале университета РАО; в ходе реализации разработанной системы формирования готовности специалистов неязыкового профиля к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

Тема квалификационной работы: *«Формирование готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в системе повышения квалификации»*

Введение

Актуальность исследования. Современный этап развития общества характеризуется радикальными изменениями в политической, экономической, социальной сферах, постоянным появлением новых технологий, высокой динамикой рынка труда, изменением требований к видам трудовых операций и к подготовке специалистов. Эти изменения коснулись гражданской авиации, выполняющей важную роль в нашей стране с ее огромной территорией, гигантскими расстояниями между деловыми и культурными центрами. Состояние гражданской авиации на современном этапе имеет большое значение как для эффективности экономики, так и для обеспечения реального единства государства, которое во многом определяется наличием единой системы связей между всеми регионами России. Как следствие, одной из главных задач, требующих решения на современном этапе, является обеспечение безопасности полетов, чему в последнее время уделяется большое внимание во всем мире.

Гарантией обеспечения высокого уровня безопасности полетов является профессиональная подготовка и повышение квалификации пилотов – сложный и многогранный процесс развития профессиональных навыков, необходимых для управления воздушными судами, а также для принятия своевременных, порой единственно пра-

вильных решений. В связи с этим обозначилась потребность в уточнении задач профессиональной подготовки и повышения квалификации пилотов гражданской авиации, а именно в смещении акцентов с традиционной технической подготовки в сторону гуманизации образовательного процесса, что предполагает использование принципов личностно-ориентированного подхода в интересах профессионального отбора и формирования профессионально важных качеств, а также изучение внутреннего мира человека опасной профессии, его психических состояний.

В настоящее время повышение профессиональной квалификации пилотов ставит новые цели в связи с научно-техническими преобразованиями, которые на современном этапе характеризуются двумя особенностями – обновлением и динамизмом, заключающимися в постоянном обогащении знаний, возникновении принципиально новых технологий, материалов, оборудования, быстром устаревании традиционных производств. Образовательного потенциала, полученного в рамках первоначального и специального обучения, становится недостаточно для осуществления профессиональной деятельности. Постоянно развивающаяся авиационная техника, появление новых типов воздушных судов и авиационных приборов, изменение правил управления воздушным судном и правил выполнения полетов, требований к качеству коммуникативного взаимодействия обуславливают необходимость постоянного повышения квалификации пилотов, в том числе по иностранному языку, с целью обеспечения высокого уровня безопасности полетов.

Анализ научной литературы и педагогического опыта подготовки пилотов позволил выявить ряд проблем: недостаточная разработка в педагогической науке теоретических основ обучения пилотов с учетом специфики их профессиональной деятельности, что требует индивидуализации и личностной ориентации образовательного процесса в вузах и системе повышения квалификации; преобладание традиционных методов обучения с преимуществом специальных технических дисциплин, следствием чего является недостаточный уровень готовности к выполнению профессиональных функций. Существующая система профессиональной подготовки и повышения квалификации пилотов требует ее корректировки с целью достижения эффективности учебного процесса, формирующего спо-

способности к решению профессиональных задач в экстремальных ситуациях.

Современная образовательная система страны характеризуется масштабными изменениями, а центральной проблемой становится обеспечение возможностей для профессионального развития специалистов различного профиля, в том числе пилотов гражданской авиации, осуществляющих международные полеты, что предполагает знание международного языка общения с наземными службами, готовность к осуществлению коммуникативного взаимодействия.

На основе анализа научной литературы были выделены основные аспекты проблемы профессиональной подготовки и повышения квалификации пилотов: изучены особенности профессиональной подготовки и повышения квалификации пилотов (Г.В. Коваленко, В.В. Козлов, Г.А. Крыжановский, Н.Н. Сухих, Ю.Е. Хорошавцев и др.); рассмотрена профессиональная деятельность пилотов (Е.А. Климов, Ю.К. Стрелков, П.Фиттс и др.); раскрыта суть их профессиональной культуры (Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко и др.) и профессионального творчества (В.И. Андреев, Л.А. Пономарев и др.); описана профессиональная деятельность в ситуациях риска (Ч. Влек, Д.Н. Завалишина, Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, Б.Ф. Ломов, В.А. Петровский, Г.Н. Солнцева и др.). Однако не обнаружено работ, в которых представлены способы решения пилотами профессиональных задач с соблюдением норм коммуникативного взаимодействия.

Повышение квалификации пилотов, вписываясь в общую стратегию образовательной политики государства, подчиняется основным тенденциям развития современного образования: гуманизации, гуманитаризации, непрерывности, модернизации содержания и методов обучения. Однако в практике повышения квалификации существует рассогласованность между содержанием образования и формируемыми свойствами личности пилота. Обнаруживается ряд противоречий между: уровнем профессиональной подготовки пилотов и готовностью к выполнению требований, предъявляемых к ним работодателями; представленностью в педагогической науке теоретических основ повышения квалификации пилотов и недостаточной изученностью специфики и особенностей их профессиональной деятельности, содержание которой представляют операторские задачи;

современными требованиями, предъявляемыми к личности пилота, и недостаточной сформированностью способностей к решению профессиональных задач в экстремальных ситуациях.

Необходимо разрешить основное противоречие между сложившейся системой повышения квалификации пилотов и недостаточной разработанностью средств формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию. Стремление найти пути разрешения указанных противоречий определило **проблему нашего исследования**. В теоретическом плане – это проблема обоснования подходов к повышению квалификации пилотов. В практическом плане – это проблема определения средств, реализация которых обеспечивает развитие профессионально значимых способностей, являющихся показателями сформированности готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.

Объект исследования: процесс подготовки пилотов к коммуникативному взаимодействию.

Предмет исследования: средства формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в системе повышения квалификации.

Цель исследования: теоретически разработать и экспериментально апробировать систему формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в процессе повышения квалификации.

Гипотеза исследования. Практика повышения квалификации пилотов не в полной мере удовлетворяет запросы общества на личность, осуществляющую деятельность в экстремальных ситуациях, требующих совместного выбора способов обеспечения безопасности полетов. Преобладание специального технического содержания обучения пилотов не способствует формированию их профессиональных компетенций для преодоления барьеров коммуникации. Мы исходим из того, что в условиях эмоциональной напряженности преодоление барьеров коммуникации при решении операторских задач осуществляется в совместной деятельности, успешность которой обусловлена сформированной готовностью к коммуникативному взаимодействию. И это становится реальным, если:

– конкретизировано научное представление о профессиональной подготовке и повышении квалификации пилотов;

- выявлены специфика и особенности профессиональной деятельности пилотов;
- раскрыта сущность и разработана структура готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию;
- отобраны средства, способствующие формированию готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию;
- разработана и апробирована система формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в процессе повышения квалификации.

Задачи исследования:

1. Конкретизировать научное представление о профессиональной подготовке и повышении квалификации пилотов.
2. Выявить специфику и особенности профессиональной деятельности пилотов.
3. Раскрыть сущность и разработать структуру готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.
4. Отобрать средства, способствующие формированию готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.
5. Разработать и апробировать систему формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в процессе повышения квалификации.

Научная новизна исследования:

- конкретизировано научное представление о профессиональной подготовке и повышении квалификации пилотов;
- выявлены специфика профессиональной деятельности пилотов;
- раскрыта сущность (интегративное свойство личности) и разработана структура готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию;
- отобраны средства, способствующие формированию готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в процессе повышения квалификации;
- разработана и апробирована система формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют научные представления о профессиональной подготовке и повышении квалификации пилотов; о средствах формирования готовности к коммуникативному взаимодействию; пред-

ставляются новые подходы к профессиональной подготовке и повышению квалификации пилотов с учетом специфики и особенностей их профессиональной деятельности, что послужит основой для дальнейших исследований в области профессиональной педагогики.

Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на организацию повышения квалификации пилотов с учетом специфики и особенностей их профессиональной деятельности; в определении содержания и средств подготовки пилотов к выполнению безопасных полетов; в разработке и апробации системы, обеспечивающей формирование готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику повышения квалификации пилотов в Московском авиационном институте и могут применяться при подготовке пилотов в других высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку специалистов для гражданской авиации.

Методологической основой исследования являются философские, педагогические, психологические теории и концепции развития личности, современные психологические и педагогические теории профессионального образования.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о единстве личности и деятельности (Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); о профессиональном становлении личности (С.К. Бондырева, Л.В. Куриленко, А.К. Маркова, В.М. Медведев, Т.И. Руднева, В.А. Сластенин и др.); о личностно-ориентированном обучении (Е.В. Бондаревская, Ю.Н. Кулюткин, В.В. Сериков и др.); о мотивации и мотивационной сфере (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, Ж. Нюттен и др.); положения методологии и методики педагогического исследования (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют: идеи о коммуникативном взаимодействии (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Д. Бродбент, М. Вебер, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Ч. Осгуд, Т. Парсонс, Г.П. Щедровицкий и др.); идеи о коммуникационных барьерах в состоянии эмоциональной напряженности (А.А. Брудный, П.Б. Зильберман, М. Кофта, Ю.С. Крижанская, Г.Ф. Маль, Т.А Немчин, Э.Л. Носенко, Б.Д. Парыгин, А.Э. Штейнмец и др.); идеи о психоло-

гических механизмах овладения иностранным языком (А.А. Алхазшвили, Г.И. Китайгородская, И.Ф. Комков, Э.П. Шубин и др.); теория непрерывного образования (В.С. Баженова, А.П. Беляева, Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин и др.); теория обучения взрослых иностранному языку (Е.И. Горбачева, И.А. Зимняя, М.К. Кабардов, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Н.И. Чуприкова и др.); теория активных методов обучения (А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер и др.); концепции формирования профессиональных качеств специалистов в вузе (И.Г. Анисеева, М.Г. Вохрышева, М.Д. Горячев, И.А. Матвеева, В.М. Нестеренко, В.П. Сухинин и др.); системно-структурный (В.П. Беспалько, В.Н. Садовский, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин и др.), андрагогический (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев и др.), контекстный (А.А. Вербицкий, Н.Б. Лаврентьева, Н.Н. Нечаев, О.К. Тихомиров и др.), личностно-деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.), коммуникативно-операционный (Г.И. Китайгородская, Е.И. Пассов и др.) подходы.

При разработке средств формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию учитывались результаты исследований в области методики преподавания иностранного языка (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.Г. Кашина, Л.П. Меркулова и др.).

База исследования: опыт повышения квалификации пилотов; опыт Московского авиационного института по повышению квалификации пилотов; личный опыт обучения пилотов иностранному языку.

Работа выполнена на базе ФГБОУ ВПО «Самарский государственный университет».

Этапы исследования.

Первый этап (2009-2010 гг.). Изучение и анализ философской, психологической, педагогической, методической литературы, посвящённой различным аспектам профессиональной деятельности пилота; знакомство с исследованиями, тематически близкими нашему; проведение пилотажного исследования, что позволило обосновать исходные позиции, проблему, выделить объект, предмет, цель исследования, сформулировать его гипотезу и задачи. Результатом данного этапа явилось определение методологии и методов исследования, обоснование его программы.

Второй этап (2010-2011 гг.). В ходе экспериментальной работы, анализа требований к личности и профессиональной подготовке пилотов определялась суть и структура ключевых понятий; конкретизировались педагогические условия и выявлялись средства формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию. Результатом данного этапа явилось обоснование методологической базы повышения квалификации и разработка системы формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в процессе повышения квалификации.

Третий этап (2011-2013 гг.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы послужило основой для внедрения разработанной системы в учебный процесс в Московском авиационном институте. Эмпирическое знание, полученное в ходе сравнительного анализа данных констатирующего и формирующего экспериментов, подвергнуто теоретическому анализу. Проведено оформление результатов диссертационного исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования, адекватных его предмету: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (изучение и обобщение педагогического опыта, включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты); методы математической статистики (корреляционный и факторный анализы).

Выборочная совокупность составила 150 человек (пилоты российских авиакомпаний).

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования, её соответствием поставленной проблеме; его осуществлением на теоретическом и практическом уровнях; применением комплекса методов, адекватных его предмету; возможностью повторения экспериментальной работы; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в статьях, методических разра-

ботках, пособиях, опубликованных автором. Они обсуждались и получили одобрение на международных, всероссийских и региональных научно-практических конференциях (Самара, 2009 – 2013 гг.; Саратов, 2010 г.; Москва, 2011 – 2013 гг.). Материалы исследования внедрялись автором в процессе педагогической деятельности, а также обсуждались на заседаниях кафедры теории и методики профессионального образования, на методологическом семинаре Самарского государственного университета.

Структура работы соответствует логике исследования и включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

Тема квалификационной работы: *«Формирование готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе»*

Введение

Актуальность исследования. После вступления России во внешнеторговые отношения производство ставит задачи обеспечения конкурентоспособности своей продукции по сравнению с иностранными производителями. По данным, представленным Всемирным экономическим форумом, Российская Федерация занимает 66-е место по индексу глобальной конкурентоспособности, что обуславливает необходимость развития производственной базы в соответствии с мировыми тенденциями. Западные компании уже осознали, что конкурентоспособность организации определяется не столько наличием передовых технологий, сколько ее интеллектуальным капиталом, который становится основой создания инновационной продукции. От некачественных решений управленческого персонала предприятие может терять до 80 % своей эффективности. Традиционные подходы к управлению производством не способствуют его модернизации, а существующая интеграция систем «экономика-образование-производство», которая обеспечивается подготовкой инженерных и рабочих кадров для производственной сферы, сегодня испытывает потребность в управленческих кадрах – менеджерах производственной сферы, обладающих знаниями экономики и управления и способных решать проблемы проектирования, кон-

струирования, функционирования, практического применения инновационной техники и технологии в конкретной отрасли. Так как темп роста производственной сферы увеличивается, то и возрастает спрос на управленческий персонал узкой специализации. Таким образом, необходимо обеспечивать будущих выпускников технического вуза не только теоретическими, но и практическими знаниями в их профессиональной деятельности, согласно требованиям времени, экономики и производства. Сегодня профессиональная подготовка менеджеров для производственной сферы должна учитывать многообразие функций их деятельности, формировать готовность к выполнению экономической, управленческой и производственной функций, что связано с экономическими преобразованиями и реформами, развитием системы менеджмента на предприятиях производственной сферы.

На протяжении последнего десятилетия в научном мире рассматривается подготовка менеджеров по различным направлениям. Ряд диссертационных исследований посвящен формированию готовности к профессиональной деятельности менеджеров образования (М.Н. Булаева, Е.Н. Никонова), менеджеров туризма (М.В. Дембровская, Е.В. Положевец, Д.Е. Эм), менеджеров управления в муниципальной сфере (Е.А. Соколова), экономистов-менеджеров (Е.В. Ефимова, А.А. Морусов, Г.В. Петрук, И.В. Чичикин), менеджеров в области социально-культурной деятельности (М.В. Асаинова, К.Ю. Сидоровский) и др.

Значительное количество исследований посвящено проблеме формирования готовности менеджеров к различным видам деятельности: к решению экономико-управленческих задач (Л.Н. Феофанова); к деловому общению (М.В. Дембровская, Н.В. Мельченкова); к управленческой деятельности (Н.С. Аулова, Н.А. Киселева, А.А. Морусов, К.Ю. Сидоровский, Е.А. Соколова); к установлению деловых отношений (В.И. Соломыкин); к решению экологических задач (О.Н. Колупаева, Н.В. Насурова); к аналитической деятельности (С.П. Борисова) и др. Результаты проведенных исследований свидетельствуют о научном интересе к подготовке менеджеров различных видов сфер деятельности. Однако нет работ, которые бы отражали необходимость подготовки к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы с учетом ее специфики и особенности, а также выявляли средства подготовки данных специа-

листов. Средства подготовки к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы должны направляться на формирование готовности к выполнению экономической, управленческой и производственной функций, интеграционные связи между которыми достигаются освоением менеджерами производственной сферы интегрированного содержания. Исследователи (Э.Г. Скибицкий, И.Э. Толстова, Н.М. Шмидт и др.) доказывают исключительность интегрированных учебных курсов в ходе приобретения профессиональных способностей.

Анализ образовательного стандарта бакалавров менеджмента, учебных планов и рабочих программ показывает, что в образовательном процессе вуза нечетко обозначен результат профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы, в частности, отсутствует задача выработки способностей к выполнению производственной функции, вместе с тем их профессиональная деятельность должна соответствовать новой образовательной парадигме, обеспечивающей интеграцию производства, образования и науки. Таким образом обозначился ряд объективных противоречий между:

- качеством профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы и возрастающими к ним требованиями работодателей, обусловленными изменениями в экономике и производстве;

- необходимостью выполнения профессиональных функций, повышающих эффективность управленческого решения, и недостаточной готовностью менеджеров производственной сферы к их выполнению на основе учета специфики и особенности профессиональной деятельности;

- существующей профессиональной подготовкой менеджеров производственной сферы и несформированностью у них способностей к выполнению функций профессиональной деятельности в сфере производства;

- интегративным характером профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью средств формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе;

- необходимостью изменения стратегии подготовки к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы и недостаточной изученностью условий освоения ими способов реализации производственной функции.

Стремление найти пути разрешения указанных противоречий обусловило **проблему исследования**. В теоретическом плане – это проблема подготовки к профессиональной деятельности менеджера производственной сферы в соответствии с развитием современного производства. В практическом плане – это проблема определения средств, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы в вузе.

Предмет исследования: формирование готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы как компонент профессиональной подготовки.

Цель исследования: теоретически разработать, экспериментально апробировать систему формирования готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Гипотеза исследования. Менеджеры производственной сферы принимают управленческие решения, результат которых влияет на развитие производства. Вместе с тем образовательный процесс вуза, ориентированный на подготовку универсального менеджера без учета специфики деятельности и направленности производственной сферы, не способствует готовности выпускников к решению инновационных управленческих задач. Обозначилось противоречие между качеством обучения и запросами работодателей на специалистов, способных к выполнению информационно-аналитической, организационно-управленческой, предпринимательской и производственной деятельности, результат которых выражается принятием адекватного управленческого решения. И это становится возможным, если:

- конкретизировано научное представление о становлении профессии менеджера производственной сферы в России;
- раскрыта специфика и определена особенность профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы;
- обоснована структура готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы;
- определены средства формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе;

– разработана и апробирована система формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Задачи исследования:

1. Конкретизировать научное представление о становлении профессии менеджера производственной сферы в России.

2. Раскрыть специфику и определить особенность профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

3. Обосновать структуру готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

4. Определить средства формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе.

5. Разработать и апробировать систему формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Научная новизна исследования:

– конкретизировано научное представление о становлении профессии менеджера производственной сферы в России;

– раскрыта специфика (интеграция информационно-аналитической, организационно-управленческой, предпринимательской, производственной деятельности с ведущим видом – производственной деятельностью) и определена особенность профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы;

– обоснована структура готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы; в структуре готовности выделяются рефлексивный, субъектный и технологический компоненты; показатели компонентов обусловлены квалификационными характеристиками, запросами работодателей и определяются на основе результатов идентификации видов профессиональной деятельности с этапами процесса принятия управленческого решения;

– определены средства формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе;

– разработана и апробирована система формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Теоретическая значимость исследования. Результаты исследования расширяют научные представления о становлении профессии менеджера в России; обеспечивают углубленное понимание специфики и особенности профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы; способствуют разработке средств формирования их готовности к профессиональной деятельности в инновационных условиях производства.

Практическая значимость исследования состоит в направленности его результатов на совершенствование профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы; в разработке системы формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы. Результаты экспериментальной работы внедрены в практику профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы в филиале федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани и могут использоваться при подготовке будущих менеджеров для производственной сферы в других вузах.

Методологической основой исследования являются отечественные и зарубежные теории и концепции, раскрывающие проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров; педагогические и психологические теории и концепции развития личности; современные теории профессионального образования.

Источниками исследования являются фундаментальные положения: о единстве личности и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов и др.); о профессиональном становлении личности (Э.Ф. Зеер, Е.Г. Кашина, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.В. Куриленко, А.К. Маркова, Т.И. Руднева, В.А. Слостенин и др.); о личностно-ориентированном образовании (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.); о способах конструирования учебного процесса (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызина и др.); о структуре деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Г.П. Щедровицкий и др.).

Существенное значение в концептуальном плане имеют: идеи о профессиональной подготовке личности (В.П. Бездухов, М.Д. Горячев, Г.И. Ибрагимов, В.М. Медведев, Т.И. Руднева, В.П. Сухинин и

др.), о развитии экономического образования (М.Ю. Афанасьев, О.В. Юдина и др.); теории педагогических систем (С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, И.Б. Котова, Н.В. Кузьмина, И. Панов, С.А. Смирнов, Е.Н. Шиянов и др.); теории управленческой деятельности (Э. Мэйо, Ф. Тейлор, В.М. Шепель и др.); теории активных методов обучения (А.А. Вербицкий, И.Я. Лернер, АМ. Матюшкин и др.); теория игры (Д.Б. Эльконин); теория проектирования и моделирования содержания профессионального обучения (С.Я. Батышев, В.С. Леднев, В.М. Нестеренко, И.Г. Шендрик и др.); концепции готовности личности к деятельности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.В. Кульневич, К.К. Платонов, П.А. Рудик, В.Д. Шадриков и др.); личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), компетентностный (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.М. Назарова, Н.Ф. Радионова), системный (Э.Г. Юдин, И.С. Якиманская и др.), деятельностный (А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн Г.П. Щедровицкий и др.), командный (С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко, Л.Томсон и др.), интегрированный (В.В. Краевский, В.В. Левченко, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина, Н. Д. Шматко); процессный (Ф. У. Тейлор, М. Хаммер, Д. Чампи) подходы.

База исследования: опыт профессиональной подготовки менеджеров в вузе; опыт использования средств формирования готовности менеджеров к профессиональной деятельности; личный опыт работы автора в качестве преподавателя управленческих дисциплин в вузе. Работа выполнена на базе филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани.

Этапы исследования.

Первый этап (2008–2010 гг.). Анализ философской, педагогической, психологической, исторической, экономической, методической литературы по проблеме исследования позволил изучить опыт профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы, обосновать исходные позиции, выделить объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулировать его гипотезу. Результатом данного этапа стала разработка программы исследования и определение его методологии.

Второй этап (2010–2011 гг.). Сочетание экспериментальной работы с анализом и обобщением опыта профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы в вузе позволило уточнить гипотезу исследования, конкретизировать педагогические условия, обеспечивающие процесс формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы. Результат этого этапа исследования представляет разработанная система формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Третий этап (2011–2013 гг.). Теоретическое осмысление результатов экспериментальной работы явилось основой для внедрения разработанной системы формирования готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе профессиональной подготовки студентов на инженерно-экономическом факультете филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани. Эмпирическое знание, полученное в ходе сравнительного анализа данных констатирующего и формирующего экспериментов, подвергнуто теоретическому анализу. Проведено оформление результатов исследования.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс методов, адекватных его предмету: анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; эмпирические методы (анкетирование, обобщение педагогического опыта, наблюдение, тестирование, самооценка, рейтинг, констатирующий и формирующий эксперименты); методы математической статистики (корреляционный анализ). Выборочная совокупность исследования составила 162 человека (студенты, преподаватели, выпускники, работающие в производственной сфере).

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии, ее соответствием исследуемой проблеме; осуществлением исследования на теоретическом и практических уровнях; применением комплекса методов, адекватных предмету исследования; репрезентативностью выборки, возможностью повторения экспериментальной работы; статистической значимостью полученных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в статьях, тезисах докладов, учебных пособиях, опубликованных автором. Они обсуждались на заседаниях кафедры «Общеэкономические дисциплины» и «Педагогика и управление социальными системами» в филиале федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани; получили одобрение на международных, всероссийских, региональных конференциях. Материалы исследования внедрялись автором в процессе педагогической деятельности в качестве преподавателя управленческих и экономических дисциплин в филиале федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани.

Структура диссертации соответствует логике исследования и включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Образцы заключения выпускных квалификационных работ

Тема квалификационной работы: *«Формирование готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в системе повышения квалификации»*

Заключение

Современный этап развития общества характеризуется динамизмом экономических, общественных, правовых, технологических и других ситуаций. Скорость происходящих перемен, постоянное появление новых технологий, высокая динамика рынка труда, изменение требований к характеру трудовых операций приводят к тому, что сегодня реально защищенным в социальном отношении может быть лишь образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности. Динамика социально-экономического развития страны и конъюнктуры на рынке труда диктует необходимость перехода к непрерывной профессиональной подготовке специалистов, способствующей формированию целостности, системности, устойчивости знаний, умений и навыков. В последнее время актуализировалась проблема перехода к непрерывной профессиональной подготовке пилотов, обусловленная рядом факторов: необходимостью постоянного поддержания уровня квалификации, а также его повышения; переучиванием пилотов для работы на различных типах воздушных судов; необходимостью выработки и доведения до автоматизма алгоритмов действий в разного рода чрезвычайных ситуациях; необходимостью формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию на английском языке в состоянии эмоциональной напряженности. Непрерывная профессиональная подготовка пилотов, в том числе и по английскому языку, осуществляется в рамках системы повышения квалификации и является залогом высокого уровня безопасности полетов.

Было обнаружено противоречие между социальными изменениями в современном обществе и традиционными подходами к профессиональной подготовке и повышению квалификации пилотов. Традиционная схема профессиональной подготовки, переподготовки

и повышения квалификации пилотов с преобладанием технических дисциплин не способна в современных условиях, изменивших заказ на качество специалистов, отвечать требованиям, предъявляемым к профессиональной деятельности пилота. Актуализировалась потребность в смещении акцентов с традиционной технической подготовки в сторону гуманизации процесса обучения, представляющей тенденцию развития современного образования, его нацеленности на развитие личности, на использование принципов личностно-ориентированной образовательной среды в интересах профессионального отбора и формирования профессионально важных качеств, что предполагает изучение специфики профессиональной деятельности пилотов, ее особенностей.

Была предпринята попытка обосновать необходимость поиска педагогических средств для разрешения данного противоречия. В ходе теоретического исследования пришли к выводу, что профессиональная готовность пилотов обусловлена совокупностью тенденций: гуманизацией, гуманитаризацией, непрерывностью, модернизацией содержания и методов обучения пилотов. Гуманизация профессиональной подготовки пилотов обусловлена спецификой их профессиональной деятельности, представляющей собой сложную операторскую деятельность, связанную с обеспечением безопасности полетов, а также характером деятельности пилотов, представляющей собой совместную деятельность. Гуманитаризация способствует раскрытию творческих способностей пилотов, что предполагает творческий подход к их профессиональной подготовке, результатом которой является творческая индивидуальность, способная решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях, обеспечивая безопасность полетов. Непрерывность процесса профессиональной подготовки пилотов требует уровневой подготовки, должна осуществляться на основе преемственности различных уровней и обеспечивать целостную систему формирования личности. Необходимость повышения качества профессиональной подготовки пилотов предполагает модернизацию ее содержания и методов профессионального обучения, способствующих активному включению их в сложную профессиональную деятельность. Выявленная специфика профессиональной деятельности пилотов позволила создать методологическую основу учебного процесса, представленную совокупностью системно-структурного, андрагогического, личностно-

деятельностного, контекстного и коммуникативно-операционного подходов и способствующую созданию условий, моделирующих профессиональные ситуации. Результат обучения пилотов иностранному языку в рамках системы повышения квалификации представлен готовностью к коммуникативному взаимодействию, понимаемой как интегративное свойство личности, структура которого обусловлена спецификой профессиональной деятельности пилотов и представлена ценностно-мотивационным, эмоционально-волевым, когнитивным и операционным компонентами, включающими показатели видов деятельности пилотов, структуры коммуникативного взаимодействия и барьеров коммуникации в состоянии эмоциональной напряженности.

На основе вышеперечисленных подходов нами была разработана система формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию, в рамках которой процесс обучения иностранному языку представляет собой модель реального общения, характеризуется мотивированностью, целенаправленностью, ситуативностью и функциональностью. Комплексный характер процесса обучения проявился в единстве и взаимосвязи учебного, познавательного, воспитательного и развивающего аспектов, каждый из которых имеет равноправную практическую значимость и вносит свой вклад в формирование готовности к коммуникативному взаимодействию. Активные формы и методы освоения иностранного языка, специально отобранное содержание обучения, активное участие пилотов в отработке коммуникативных навыков путем решения средствами иностранного языка проблемно-коммуникативных задач, имитирующих операторские задачи, их стремление к преодолению барьеров коммуникации способствовали развитию показателей ценностно-мотивационного, эмоционально-волевого, когнитивного и операционного компонентов готовности к коммуникативному взаимодействию. Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал высокий уровень динамики показателей всех компонентов, что свидетельствует о результативности разработанной и апробированной системы формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Сложившиеся противоречия между традиционными подходами к повышению квалификации пилотов и социальными изменениями в современном обществе требуют своего разрешения. Средством разрешения этих противоречий становится организация образовательного процесса в системе повышения квалификации, обеспечивающего формирование готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию.

2. Профессиональная подготовка и повышение квалификации пилотов предполагают смещение акцентов с традиционной технической подготовки в сторону гуманизации процесса обучения, создания личностно-ориентированной образовательной среды, что вызывает необходимость учета специфики профессиональной деятельности пилотов и ее особенностей.

3. Результат обучения пилотов иностранному языку в рамках системы повышения квалификации выражается готовностью к коммуникативному взаимодействию, в структуре которой выделяются компоненты, отражающие виды профессиональной деятельности пилотов, реализация которых обеспечивает снятие барьеров коммуникации, возникающих в состоянии эмоциональной напряженности. Формирование готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию должно осуществляться в ходе целостного педагогического процесса, создающего условия для моделирования профессиональных ситуаций.

4. Система формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию должна представляться единством и взаимообусловленностью ее элементов, реализация которых осуществляется с опорой на совокупность методологических подходов. Андрагогический подход позволяет учитывать доминирующие потребности, запросы, возможности для самостоятельной работы пилотов с целью развития умений эффективного коммуникативного взаимодействия на иностранном языке в ходе решения операторских задач. Личностно-деятельностный подход ориентирует на совместную деятельность и на выполнение приемов операторской деятельности. Контекстный подход предоставляет возможности отбора содержания обучения профессиональному иностранному языку как модели естественного обучения в ситуациях принятия решения для осуществления безопасных полетов. Коммуникативно-операционный

подход обеспечивает готовность к решению операторских задач и преодолению барьеров коммуникации.

5. Результативность системы формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию подтверждается развитием показателей в ее структуре: потребность в осуществлении коммуникативного взаимодействия; способность к восприятию на слух в состоянии эмоциональной напряженности; способность к правильному лексическому оформлению речи в состоянии эмоциональной напряженности; способность использовать коммуникативные техники, приемы и стратегии для решения операторских задач. Положительная динамика доминирующих показателей свидетельствует о профессиональной готовности пилотов к решению операторских задач в экстремальных ситуациях.

Выполненное нами исследование проблемы формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию в системе повышения квалификации вносит определенный вклад в развитие профессионального образования в условиях его модернизации. Вместе с тем, мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как методическое сопровождение процесса формирования готовности пилотов к коммуникативному взаимодействию; повышение квалификации преподавателей вуза, формирующих готовность пилотов к коммуникативному взаимодействию.

Тема квалификационной работы: *«Профессиональная адаптация курсантов-будущих оперативных сотрудников средствами профессионально-прикладной физической подготовки»*

Заключение

В профессиональном образовании России произошли существенные изменения, вызванные процессом его реформирования и уточнением качественных характеристик соответственно тенденциям развития современного общества. Сегодня система профессионального образования совершенствуется согласно законам развития сферы труда, развития науки, экономики и закономерному вхождению в мировое образовательное пространство. В рамках нашего исследования установлено, что экстремальные условия деятельности в исправительных учреждениях требуют пересмотра содержательных

и процессуальных основ профессионально-прикладной физической подготовки курсантов-будущих оперативных сотрудников, учебно-методического обновления учебных дисциплин, отбора средств индивидуализации обучения, направленных на формирование личности специалиста, адаптирующей к усложняющимся условиям профессиональной деятельности.

В последние десятилетия отмечается увеличение количества должностных преступлений в системе исполнения наказания. Латентность данного вида преступлений обусловлена ограниченным доступом к информационной составляющей деятельности системы исполнения наказания. Данный факт напрямую связан с увеличением доли контингента лиц, отбывающих наказание, отличающихся агрессивным поведением и стремлением к дестабилизации существующих режимов наказания, и уровнем профессионально-прикладной физической подготовки курсантов-будущих оперативных сотрудников.

Проведенный нами ретроспективный анализ существующих работ по проблеме, близкой нашей, показал, что значимым средством, адаптирующим курсантов-будущих оперативных сотрудников, является профессионально-прикладная физическая подготовка, содержание которой обусловлено усложняющейся криминогенной обстановкой в криминальном мире и исправительных учреждениях, в частности. Вместе с тем, весь процесс профессионально-прикладной физической подготовки в большей мере направлен на развитие тактико-технических и физических способностей будущих специалистов и в меньшей мере учитывает специфику и особенность оперативно-розыскной деятельности курсантов-будущих оперативных сотрудников. Логика научного поиска заключалась в последовательном рассмотрении специфики деятельности, заключающейся в наличии экстремальных ситуаций и ее особенности, которая выражается наличием риска, заданного экстремальными ситуациями, что подтверждает правомерность выделения в качестве результативной характеристики профессиональной подготовки готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников. На основе анализа результатов педагогических исследований и научной литературы по проблеме подготовки специалистов для правоохранительной сферы, выделены показатели компонентов готовности к риску курсантов-

будущих оперативных сотрудников: в виде профессионально значимых способностей.

Пилотажное исследование, проведенное в Самарском юридическом институте ФСИН России, выявило недостаточный уровень сформированности компонентов готовности к риску у курсантов-будущих оперативных сотрудников, что подтвердило необходимость внесения изменений в систему их общей профессиональной подготовки.

Разработанная система формирования готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников базировалась на методологических позициях субъектно-деятельностного, системно-структурного, личностно-динамического подходов и представляла собой совокупность элементов: целевого, методологического, содержательного, процессуального и результирующего. Отбор средств формирования готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников осуществлялся нами с учетом специфики и особенности их профессиональной деятельности и результатов контент-анализа учебных программ специальности. Развитию профессионально значимых способностей, являющихся показателями компонентов готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников способствовала квазипрофессиональная деятельность студентов в ходе учебного процесса. В качестве базового содержания, отражающего специфику профессиональной деятельности курсантов-будущих оперативных сотрудников и оптимального для формирования показателей компонентов в структуре готовности к риску, выступала учебная дисциплина «Профессионально-прикладная физическая подготовка».

Цель формирующего эксперимента заключалась в апробации спроектированной системы, подтвердившей свою эффективность: отмечалась положительная динамика показателей рефлексивного, субъектного, эмоционально-волевого, когнитивного и поведенческого компонентов в структуре готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников. С помощью корреляционного анализа подтвержден интегративный характер готовности к риску, а также доказана доминирующая роль рефлексивного компонента ($r = 0,83$), получившего наибольшее число значимых корреляционных связей. На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических

материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Сложившиеся противоречия между традиционными подходами к профессионально-прикладной физической подготовке курсантов-будущих оперативных сотрудников и экстремальными условиями деятельности в исправительных учреждениях требуют своего разрешения. Средством разрешения этих противоречий становится организация образовательного процесса, обеспечивающего готовность к профессиональной адаптации в экстремальных ситуациях оперативно-розыскной деятельности.

2. Качество профессиональной подготовки курсантов-будущих оперативных сотрудников определяется ее образовательным результатом, в качестве которого выступает готовность к риску. Готовность к риску как интегративное свойство личности является предпосылкой оптимального функционирования организм, компенсирующего недостаточность привычного поведения в экстремальной ситуации. Проявляясь в нестандартных действиях, готовность к риску становится механизмом профессиональной адаптации, устраняя несоответствие личностных характеристик и реакций на неожиданно изменяющиеся условия профессиональной среды.

3. Формирование готовности к риску должно осуществляться в ходе целостного педагогического процесса, учитывающего специфику и особенность профессиональной курсантов-будущих оперативных сотрудников. Система формирования готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников должна включать целевой элемент, отражающий современные требования к специалистам правоохранительной сферы; методологический элемент, дающий представление об алгоритме деятельности в экстремальных ситуациях; содержательный элемент, интегрирующий базовые и спецкомпоненты; процессуальный элемент, средства которого обеспечивают поэтапное формирование компонентов готовности к риску; результирующий элемент, ориентирующий преподавателей института на отбор средств развития доминирующего компонента в структуре готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников.

4. За эффективность системы формирования готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников следует принимать рост значений показателей компонентов готовности к риску, усиление их взаимосвязей, что будет свидетельствовать о готовности к

профессиональной адаптации. Положительная динамика показателей в структуре компонентов готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников, корреляционная связь между элементами риска и стадиями конфликтной ситуации и между компонентами готовности к риску свидетельствуют о ее сформированности.

Выполненное исследование проблемы профессиональной адаптации курсантов-будущих оперативных сотрудников вносит определенный вклад в развитие профессионального образования, расширяет профессиональные возможности курсантов-будущих оперативных сотрудников. Вместе с тем, мы осознаем, что не все поставленные задачи решены в равной степени глубоко и основательно. За пределами нашего исследования остались такие аспекты, как определение уровней сформированности и разработка системы контроля качества формирования готовности к риску курсантов-будущих оперативных сотрудников.

Тема квалификационная работы: *«Формирование готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы в процессе обучения в вузе»*

Заключение

Концепция социально-экономического развития России предполагает подготовку новых качественных профессиональных кадров, обеспечивающих рост конкурентоспособности производственной сферы и развитие инновационной экономики. Особенность инновационной экономики состоит в том, что необходимо решение догоняющих и опережающих задач в производстве. В этих условиях основным ресурсом становятся интеллектуальные ресурсы, обеспечивающие эффективное управленческое решение. Значимым интеллектуальным ресурсом производственных предприятий, по опросам сотрудников предприятий, является менеджер производственной сферы, от профессионализма которого зависит реализация стратегических планов предприятия.

В связи с экономическими, политическими, социальными условиями, под влиянием научно-технического прогресса требования к профессии менеджера производственной сферы и выполняемые им функции постоянно менялись. Возникла необходимость изучения круга обязанностей менеджера производственной сферы, которые

показали наличие новой производственной функции в профессии менеджера. Анализ квалификационных характеристик по направлению «Менеджмент» подтвердил, что в ходе подготовки менеджеров не уделяется внимание формированию необходимых личностных свойств, обеспечивающих реализацию производственной функции. Анализ педагогической, психологической, методической литературы подтвердил необходимость внесения изменений в процесс подготовки менеджеров производственной сферы, доказывая ее обусловленность требованиями потенциальных работодателей и развитием производственной сферы. Для этого потребовалось уточнение специфики и особенности профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы. Анализ должностных инструкций менеджеров производственной сферы, образовательных стандартов и квалификационных характеристик позволил выявить специфику профессиональной деятельности, которая выражается интеграцией видов профессиональной деятельности, обусловленной интеграцией «экономика-производство-образование», ведущей из которых является производственная деятельность. Была доказана правомерность выделения в качестве результативной характеристики профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы готовности к профессиональной деятельности. Структура готовности к профессиональной деятельности менеджера производственной сферы, обусловленная спецификой и особенностью деятельности, представляется тремя компонентами: рефлексивный, субъектный и технологический. Содержание компонентов описывается экономическими, управленческими и производственными компетенциями в виде способностей к принятию управленческого решения. Особенность профессиональной деятельности менеджера производственной сферы заключается в применении средств деятельности, выраженных тактикой инжиниринга, тактикой организации персонала и процессов, и тактикой предвидения событий и тенденций для выполнения задач стратегического плана предприятия.

Теоретические поиски выявили основное противоречие между потребностью практико-ориентированной направленности профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы и недостаточной разработанностью педагогических средств, обеспечивающих формирование их готовности к профессиональной деятельности с учетом её специфики и особенности. Отсутствие прак-

тических навыков решения профессиональных задач подтвердило необходимость поиска средств формирования готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности.

Задачи исследования потребовали отбора нескольких подходов к разработке системы формирования готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности: деятельностный, компетентностный, интегрированный, командный и личностно-ориентированный. Выявлено, что интегрированный подход позволяет разработать содержание образовательного процесса подготовки менеджеров производственной сферы таким образом, чтобы обеспечить усвоение знаний по всем показателям готовности к профессиональной деятельности. Для этого потребовалось создание интегрированной учебной дисциплины, учитывающей взаимодействие всех компонентов готовности на основе интегрированного подхода и принципа идентификации, который позволяет обеспечивать взаимодействие средств деятельности менеджера производственной сферы. Содержание интегрированной учебной дисциплины «Основы управления производственными системами» потребовало особого доказательства: по результатам контент-анализа учебных программ выявлено, какие знания необходимо дать дополнительно с целью формирования готовности будущих менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности, так как логика освоения разделов учебной дисциплины коррелирует с особенностями профессиональной деятельности.

Личностно-ориентированный подход позволяет учитывать и вовлекать каждого студента при отборе методов обучения. Индивидуальные ситуации дали положительный результат, что представлено ростом значений способностей по материалам формирующего эксперимента. Командный подход позволил развивать способности, необходимые для работы в команде. На основе деятельностного и компетентностного подходов в структуре готовности с учетом ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент» были выделены компетенции, значимость которых подтверждена потенциальными работодателями.

На диагностико-проектировочном этапе исследования в ходе констатирующего эксперимента была выявлена недостаточная сформированность компонентов готовности к профессиональной деятельности, что подтвердило правомерность выбранных подходов

и необходимость внесения изменений в систему подготовки менеджеров производственной сферы. Формирующий эксперимент, проходившийся на базе филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Самарский государственный технический университет» в г. Сызрани, подтвердил гипотетическое предположение: интегрированная учебная дисциплина способствует формированию готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов показал положительную динамику количественных показателей компонентов в структуре готовности и доминирование одного из них в составе каждого компонента. По данным формирующего эксперимента доминирующим является технологический компонент готовности, давший наибольшее число значимых корреляционных связей. В целом, результаты исследования показали новые возможности использования педагогических средств для формирования профессионально значимых способностей у менеджеров производственной сферы.

На основе анализа полученных в ходе исследования эмпирических материалов и их теоретического осмысления пришли к следующим выводам:

1. Социально-экономические преобразования и многообразие функций деятельности требуют внесения изменений в профессиональную подготовку менеджеров производственной сферы, обучение которых должно быть ориентировано на профессионально-личностное развитие, обеспечивающее освоение специфики и особенностей профессиональной деятельности. Средством разрешения противоречия между качеством профессиональной подготовки менеджеров производственной сферы и возрастающими к ним требованиями и работодателей, обусловленными изменениями в экономике и производстве, становится организация обучения в вузе, обеспечивающая условия для формирования готовности к профессиональной деятельности, результатом которой является эффективное управленческое решение.

2. Структура готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности должна определяться с учетом специфики и особенности дея-

тельности, что позволяет выделить рефлексивный, субъектный и технологический компоненты, формирование показателей которых осуществляется в ходе целостного педагогического процесса, создающего условия для развития способностей к применению тактик предвидения событий и тенденций, организации персонала и процессов, инжиниринга.

3. Отбор содержания формирования готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности должен базироваться на интегрированном подходе, что позволяет проектировать интегрированные учебные дисциплины, осваиваемые с помощью педагогических средств, стимулирующих развитие показателей в структуре готовности.

4. Формирование готовности к профессиональной деятельности менеджеров производственной сферы происходит в ходе целостного педагогического процесса, ориентирующего студентов на приобретение способностей к осуществлению производственной, управленческой и экономической функций. Результат реализации системы формирования готовности менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности (стратегия деятельности преподавателя вуза) выражается количественным ростом показателей в структуре компонентов готовности при доминировании технологического компонента, что является предпосылкой успешной профессиональной адаптации к инновационным условиям современного производства.

Выполненное исследование проблемы подготовки в вузе менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности вносит определенный вклад в развитие профессионального образования в условиях его модернизации и усложненных требований работодателей к выпускникам.

Вместе с тем мы осознаем, что не все поставленные задачи решены основательно. За пределами исследования остались такие аспекты, как методическое сопровождение образовательного процесса; повышение квалификации преподавателей вуза, формирующих готовность менеджеров производственной сферы к профессиональной деятельности.

Терминологический словарь

Актуальность исследования (от лат. *actualis* – деятельный, действительный, настоящий; важный, существенный для настоящего времени) – методологическая характеристика исследования. Обоснование актуальности предполагает ответ на вопрос: почему данную проблему нужно в настоящее время изучать? Следует различать актуальность научного направления в целом и актуальность самой темы внутри данного направления. Актуальность направления, как правило, не нуждается в сложной системе доказательств. Иное дело – обоснование актуальности темы. Исследование можно считать актуальным лишь в том случае, если актуально не только данное научное направление, но и сама тема актуальна в двух отношениях: ее научное решение, во-первых, отвечает насущной потребности практики; во-вторых, заполняет пробел в науке, которая в настоящее время не располагает научными средствами для решения этой актуальной научной задачи.

Алгоритм (от лат. *Algorithmi*) – набор инструктивных действий, который определяет их последовательность для получения данных или результатов в целом.

Анализ (от греч. *analysis* – разложение, расчленение) – метод исследования, мысленное или практическое разложение изучаемого предмета или явления на характерные для него составные элементы, выделение в нем отдельных сторон, изучение каждого элемента или стороны явления в отдельности как части одного целого. Анализ позволяет выявить строение исследуемого объекта, его структуру, отделить существенное от несущественного, свести сложное к простому, расклассифицировать предметы и явления. Цель анализа – познание частей как элементов сложного целого. Процедура, обратная анализу, – синтез.

Анализ продуктов деятельности – эмпирический метод, применяемый в педагогическом исследовании. Анализу подвергаются дневниковые записи, архивные материалы, продукты трудовой, учебной или творческой деятельности и т. д. К разновидностям дан-

ного метода можно отнести и контент-анализ. Синонимы: архивный метод, праксиметрический метод.

Аргумент (от лат. *argumentum* – логический довод, служащий основанием доказательства) – мысль, истинность которой проверена и доказана практикой и которая поэтому может быть приведена в обоснование истинности или ложности другого положения. Аргумент является составной частью всякого доказательства. В качестве аргументов можно выставлять аксиомы, принятые в данной системе, определения, суждения о достоверно известных фактах.

Аспект (лат. *aspectus* – взгляд, вид) – угол зрения, под которым рассматривается объект (явление, понятие) исследования.

Базовое (ключевое) понятие (от греч. *basis* – основание, основа) – главное, целевое понятие, отражающее суть содержания предмета исследования, его наиболее существенные свойства и признаки. Выступает как объект терминологического анализа и операционализации. Вокруг базового понятия создается иерархическая, субординированная понятийная система. На его основе разрабатывается концепция исследования. Синоним: систематизирующее понятие.

Верификация (фр. *verification* от лат. *verus* – истинный и *facere* – делать) – процесс установления истинности научных утверждений путем их эмпирической проверки. Служит важнейшим критерием научности выдвигаемых гипотез и теорий, но не все утверждения могут быть проверены таким путем непосредственно. Существуют также косвенные способы верификации посредством выведения логических следствий из непроверяемых утверждений и соотнесения их с данными опыта.

Включенное наблюдение – вид наблюдения, при котором наблюдающий включен в группу, а ее члены не знают, что служат объектом наблюдения. Дополняется данными самонаблюдения.

Выборочная совокупность (выборка) – часть всей исследуемой (генеральной) совокупности, выступающая в качестве непосредственного объекта изучения по разработанной методике или программе отбора. Входящая в выборку группа испытуемых составляет экспериментальную базу исследования.

Выводы – сжатое обобщенное изложение самых существенных, с точки зрения автора, результатов, полученных в ходе исследования.

Генеральная совокупность (от лат. *generalis* – общий, главный) – множество, общее количество социальных объектов, исследуемых в конкретных пространственно-временных границах и пределах, очерченных программой изучения. Синоним: популяция (от фр. *population* – население).

Гипотеза исследования (от греч. *hypothesis* – основание, предположение) – методологическая характеристика исследования, научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте и теоретического обоснования для того, чтобы стать достоверным научным знанием. От простого предположения гипотеза отличается рядом признаков. К ним относятся: а) соответствие фактам, на основе которых и для обоснования которых она создана; б) проверяемость; в) приложимость к возможно более широкому кругу явлений; г) относительная простота. В гипотезе органически сливаются два момента: выдвижение некоторого положения; последующее логическое и практическое доказательство. Задача исследователя, разрабатывающего гипотезу, состоит в том, чтобы показать, что не очевидно в объекте, что он видит в нем такого, чего не замечают другие.

Глава – структурно-композиционная единица текста, раздел книги, статьи. В большинстве случаев имеет тематический заголовок, которому предшествует родовое наименование "глава" и ее номер.

График (от греч. *graphikos* – начертанный) – один из способов представления данных исследования: 1) чертеж, применяемый для наглядного изображения количественной зависимости разного рода явлений (например, кривая, изображающая динамику обученности учащихся); 2) математическое понятие "график функции" – кривая на плоскости, изображающая зависимость функции от аргумента.

Диссертация (от лат. *dissertatio* – рассуждение, исследование) – квалификационная научная работа, представленная на соискание ученой степени и публично защищаемая соискателем (диссертантом). Один из источников информации по исследуемому вопросу. Работе с диссертацией предшествует знакомство с авторефератом, который позволяет понять, насколько содержание диссертации может помочь исследователю в более глубоком изучении проблемы.

Доказательство – логическое действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других

мыслей. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов и демонстрации. По способу ведения доказательства бывают прямые и косвенные. По форме умозаключения, в которой совершаются доказательства, последние могут быть индуктивными и дедуктивными. Для того чтобы доказательство завершилось успехом, надо в процессе обоснования истинности тезиса соблюдать правила доказательства.

Достоверность – свойство информации, устанавливающее степень соответствия истине. Искажение может быть естественным и преднамеренным (дезинформация).

Задачи исследования – методологическая характеристика исследования. Намечая логику своего исследования, ученый формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Заключение научной работы – часть научной работы, в которой показывается, из каких основных предпосылок и каких вспомогательных результатов следует основной результат. Содержит также перечень наиболее интересных и важных выводов, вытекающих из результатов и общего содержания работы. В заключении не следует приводить результаты, которые не были обоснованы в содержании работы, или выводы, не следующие из этого содержания, не надо вдаваться в подробные разъяснения и обоснования каких-либо положений. Заключение должно быть кратким.

Закономерность – объективно существующая, повторяющаяся, устойчивая, существенная связь для группы явлений, определяющая процессы становления и существования развивающихся систем. Одна из форм научного познания.

Защита (квалификационной работы) – официальная процедура представления на заседании специальной комиссии выполненной квалификационной работы с целью ее признания и получения автором соответствующей квалификации.

Знание – результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, умозаключений, теорий. Истинные знания – результат познания, проверенный практикой и удостоверяемый логикой. Знания обладают различной степенью достоверности, отражая диалектику относительной и абсолютной истины.

Индикатор (от лат. *indicator* – указатель) – объективно фиксируемый признак, с помощью которого отслеживается, отображается состояние объекта наблюдения, его количественные либо качественные характеристики, процессы изменений под воздействием тех или иных факторов. Индикатор есть инструмент измерения, указатель на состояния показателя как определителя свойств объекта (и его в целом) в их фактической конкретности. Поиск индикатора осуществляется в контексте принятой теории (парадигмы), сформулированной дефиниции, где отражены существенные свойства, признаки, черты, а следовательно, и параметры данного явления, отличающие его от всех других явлений. Именно свойства, признаки, черты, характеризующие данное явление в целом, выступают в качестве показателя. Их измерение, как свидетельство конкретного состояния изучаемого объекта, требует соответствующих индикаторов.

Интерпретация (от лат. *interpretatio* – посредничество) – истолкование, разъяснение смысла явления, текста или знаковой структуры, способствующее их пониманию. Цель интерпретации – выявление и фиксирование комплекса характеристик обработанного материала, на основе которых открывается возможность обнаружить и объяснить основные тенденции и подойти к формулировке выводов.

Исследование – процесс научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления – материального или идеального) с целью выявления закономерностей его возникновения, развития и изменения и преобразования его в интересах общества. Всякое подлинное исследование есть единство накопленного предшествующего опыта, имеющихся знаний, применения соответствующих инструментов, орудий и методов, способов подхода к изучаемому объекту. Итогом исследования должно быть получение новых научных знаний – объективной истины, т. е. соответствия вновь сформулированного знания действительному состоянию объекта, а также намеченных программой исследования практических результатов.

Категория (от греч. *kategoria*) – предельно широкое понятие, в котором отображены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений объективного мира. Рассматривается и как иерархический ряд понятий разной сложности, объединенных единством содержания.

Квалиметрия (от qualis – какой, какого качества и греч.: metreo – измеряю) – область науки, объединяющая методы количественной оценки качественных данных.

Классификация (от лат. classis – разряд и facere – делать) – распределение предметов какого – либо рода на взаимосвязанные классы (отделы, разряды) согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов других родов, при этом каждый класс занимает в получившейся системе определенное постоянное место и может делиться на подклассы.

Ключевое слово – слово или словосочетание, наиболее полно и специфично характеризующее содержание научного документа (текста) или его части.

Комплексный подход (от лат. complexus – связь, сочетание) – исследовательский подход и принцип организации практики обучения и воспитания, рассматривающий объект исследования, практику с позиций целостности и системности.

Конкретизация (от лат. concretus – сгущенный, уплотненный) – один из приемов, используемых в процессе познания, с помощью которого абстрактное понятие включается в многообразие действительных свойств, связей и отношений. В противоположность абстракции конкретизация требует по возможности всестороннего учета всех фактов, на основе которых воссоздается полное знание о реальном, вполне определенном, своеобразном предмете.

Констатирующий эксперимент (от лат. constat- известно) – этап (разновидность) эксперимента, в ходе которого исследователь экспериментальным путем устанавливает и регистрирует состояние изучаемой системы, констатирует факты связи и зависимости между явлениями.

Корреляционный анализ – раздел статистики, задача которого заключается в том, чтобы установить возможную связь между двумя показателями, полученными на одной и той же или на двух различных выборках. При этом устанавливается, приводит ли увеличение какого-либо показателя к увеличению или уменьшению другого показателя.

Корреляция (от лат. correlatio – соотношение, соответствие) – связь между двумя переменными. Эта связь может быть полной (при этом, зная значение одной переменной, можно точно предсказать

значение второй), неполной (при этом между двумя переменными существует лишь более или менее систематическая связь) или нулевой, если две переменные никак не связаны друг с другом. Корреляция может быть положительной, когда обе переменные изменяются в одном направлении, или отрицательной, если эти изменения противоположны.

Коэффициент корреляции (от лат. *coefficientis* – содействующий) – величина, принимающая значения от -1 до +1 и характеризующая степень корреляции между двумя переменными.

Критерий (от греч. *kriterion* – признак) – признак, по которому классифицируются, определяются, оцениваются явления, действия или деятельность (в частности, при их формализации).

Лонгитюдное исследование (англ. *longitude* от *long* – длительный) – разновидность повторного исследования; исследование одного и того же объекта на протяжении длительного времени. Применяется при изучении развития социальных отношений, складывающихся в группе на протяжении нескольких лет. В исследовании этого типа изменение одного и того же объекта рассматривается прежде всего как функция времени. В педагогическом исследовании объект может сохраниться лишь частично и изменения могут быть интерпретированы как связанные с изменением внешних условий.

Метод (от греч. *methodos* – путь, способ исследования, обучения, действия) – совокупность приемов, операций и способов теоретического познания и практического преобразования действительности, достижения определенных результатов. В основе любых научных методов лежат определенные принципы, теории и законы.

Метод Стьюдента (t-тест) – непараметрический метод, используемый для проверки гипотез о достоверности разницы средних при анализе количественных данных в популяциях с нормальным распределением (и с одинаковой дисперсией).

Методологическая рефлексия (от лат. *reflexio* – отражение) – размышления исследователя о применяемых им способах научного познания. Поскольку с помощью такой рефлексии он корректирует свое движение по избранному объекту, знания этого рода непосредственно включаются в состав методологического обеспечения. Анализ опыта и методологии научных исследований позволяет определить содержание рефлексии исследователя в виде минимального перечня методологических категорий, выступающих как характери-

стики педагогического исследования в процессе его проведения и в завершённом виде.

Методологические характеристики педагогического исследования – система методологических категорий, выступающих как характеристики педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования; предмет исследования, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения; новизна, теоретическая и практическая значимость исследования. В качестве синонима используется термин «методологический аппарат педагогического исследования».

Методология (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, теория, учение и *logos* – слово, понятие) -1) система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности; 2) учение о научном методе познания; 3) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке.

Методы исследования в педагогике – приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности, являющиеся орудием получения научных фактов. В зависимости от аспекта рассмотрения методы исследования в педагогике подразделяются на: общенаучные, собственно педагогические и методы других наук; констатирующие и преобразующие; эмпирические и теоретические; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формализованные; методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теорий; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках, методы обработки результатов исследования.

Моделирование – теоретический метод исследования различных явлений и процессов при помощи их реальных (физических) или идеальных (знаковых, математических) моделей. Посредством моделирования описываются структура объекта (статическая модель); процесс его функционирования и развития (динамическая модель).

Модель (от лат. *modulus* – мера, образец) -1) схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе, обществе; 2) образ, аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности. Система материальных или идеальных (выраженных в знаках) элементов, являющаяся подобием объекта исследу-

дования (оригиналу) и воспроизводящая структурно-функциональные, причинно-следственные и генетические связи между его элементами. Является заместителем изучаемого объекта и позволяет получить о нем информацию.

Надежность (теста) – характеристика измерительного инструмента; заключается в том, что его результаты воспроизводятся с хорошим постоянством у одного и того же испытуемого. Это возможно, однако, лишь в том случае, если при каждом тестировании все условия одинаковы, что достаточно трудно реализовать на практике.

Научный поиск – особый вид научного исследования, в результате которого получают принципиально новые результаты, которые имеют значение научных открытий новых закономерностей. Научный поиск отличается и от информационного поиска (исследовательской работы, не имеющей задачи увеличить научную информированность общества), и от разработки проблем (познавательной деятельности, направленной на определение возможных модификаций действия известных закономерностей в различных условиях).

Новизна исследования – методологическая характеристика исследования; предполагает конкретный ответ на вопросы «что сделано из того, что другими не было сделано? какие результаты были получены впервые?» Здесь проявляется соотнесенность основных методологических характеристик: чем конкретнее сформулирована проблема, выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем яснее самому исследователю, что именно он выполнил впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Обобщение педагогического опыта – специфический для педагогики метод изучения и анализа состояния практики, выявления новых тенденций, рождающихся в творческом поиске педагогов, а также эффективности и доступности рекомендаций науки. Объектом изучения может быть массовый опыт (для выявления ведущих тенденций), отрицательный опыт (для выявления характерных недостатков и ошибок), передовой опыт, найденный в массовой практике.

Объект исследования – методологическая характеристика исследования; процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию и избранное для изучения. Определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается?

Объяснительная гипотеза – тип гипотезы, в которой раскрываются те условия, факторы, при соблюдении которых причина обя-

зательно вызывает следствие как необходимости. Гипотезы этого типа обладают прогностической функцией.

Оптимальный (лат. *optimus* – наилучший) – лучший из возможного в конкретных условиях.

Оценка – вид суждения об определенном феномене; бывает количественной и качественной.

Параграф (греч. *paragraphe*) – часть текста внутри главы, раздела книги, статьи, имеющая самостоятельное значение, обычно отмечаемая знаком § и порядковым номером.

Параметр (греч. *parametron* – отмеривающий) – то же, что показатель.

Пилотажное исследование (от англ. *pilot* – опыт, установка) – пробно-поисковое исследование, проводящееся до начала активного применения разработанного методического аппарата с целью его доработки, уточнения. В процессе пилотажного исследования устанавливается необходимый объем выборки, уточняются детали анкет, тестов, организационные формы проведения исследования.

Показатель – наблюдаемая и измеряемая характеристика, величина, степень развития объекта (явления, процесса) в целом и составляющих его отдельных свойств, признаков, черт в их конкретном проявлении в данной среде. Выражает качественно-оценочную характеристику состояний объекта, указывает на меру интенсивности, другие особенности проявления качества. Результат измерения показателя – посредством индикаторов – имеет вербальное, знаковое, числовое значение (например, средняя арифметическая). Показатель позволяет переходить от понятия к средствам его фиксации; от определения явления к операциям, действиям по фиксации его действительного состояния в данный момент времени и пространства.

Понятие – форма научного знания, отражающая объективно существующее в вещах и явлениях и закрепляемая словом, специальным термином или обозначением (химические, математические знаки и т. п.).

Практическая значимость исследования – методологическая характеристика исследования; отражает представление о том, как и для каких практических целей можно применить результаты именно этой работы. Определяя значение проведенного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: какие конкретные недостатки

практической педагогической деятельности можно исправлять с помощью полученных в исследовании результатов?

Предмет исследования – методологическая характеристика исследования; все то, что находится в границах объекта исследования. Если, определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос «Что изучается?», то предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта рассматривает данное исследование.

Прикладное исследование – в педагогике: исследование, опирающееся на результаты фундаментальных исследований; решает вопросы, тесно связанные с практикой; его назначение - давать научные средства для решения этих вопросов. В прикладном исследовании теоретическая модель строится для того, чтобы через призму уже имеющейся, "старой", теории выявить и описать те недостатки в педагогической практике, которые нужно преодолеть (например, недостаточную эффективность имеющихся приемов обучения для выполнения определенных целей). К числу прикладных относится, например, большая группа исследований в области методик обучения отдельным предметам.

Проблема исследования – методологическая характеристика исследования. С определения проблемы начинается исследование. Ставя проблему, исследователь отвечает на вопрос: что надо изучить из того, что раньше, не было изучено? Решить практическую задачу средствами науки – значит, определить соотношение этой задачи с областью неизвестного в научном знании и в результате научного исследования получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности, направленной на решение данной задачи. Эта область неизвестного в научном знании, "белое пятно на карте науки" и есть научная проблема. "Знание о незнании" – в этом суть научной проблемы.

Программа исследования (от греч. программа – объявление, предписание) – план намеченной деятельности, работ; изложение основных задач и целей. Научный документ, в котором дается изложение и обоснование логики и методов изучения объекта в соответствии с решаемыми научными и практическими задачами.

Проект (лат. projectus – брошенный вперед) – план, замысел; прообраз (прототип) объекта, явления или процесса.

Проектирование – процесс создания проекта посредством специфических методов. Целью проектирования является такое преобразование действительности, когда создаются объекты, явления или процессы, которые отвечали бы желаемым свойствам.

Противоречие – взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении. Представляет собой источник саморазвития всех явлений, процессов. Источником развития научного познания служит сложная система противоречий – между теорией и экспериментом, альтернативными теоретическими объяснениями фактов, старыми и новыми теориями, наукой и практикой.

Ранжирование (нем. rangierung от франц. ranger – ставить в ряд) – упорядочение оцениваемых свойств объекта с помощью чисел (рангов) экспертом. С помощью “порядковой” шкалы значению переменной величины приписывается соответствующее место в ряду.

Резюме (фр. resume) – краткое изложение сути написанного, сказанного или прочитанного; краткий вывод, итог законченного смыслового отрезка текста (параграфа, главы).

Репрезентативность (от фр. representatif – представительный) – свойство выборки пропорционально воспроизводить все характеристики генеральной совокупности. Достигается с помощью такого построения выборочной совокупности (т. е. объекта непосредственного анализа), при котором она наилучшим образом представляет генеральную совокупность (т. е. объект в целом) и, следовательно, позволяет обоснованно переносить научные выводы, полученные при анализе выборочной совокупности, на генеральную совокупность.

Свойство – то, что присуще предметам, что отличает их от других предметов или делает их похожими на другие предметы. Свойства проявляются (но не появляются) в процессе взаимодействия предметов. Свойства делятся на существенные, без которых предмет существовать не может, и несущественные. Совокупность существенных свойств предмета выражает его качественную определенность. Различают свойства общие и специфические, необходимые и случайные, внутренние и внешние, совместимые и несовместимые и т. д.

Система (от греч. *systema* – целое; составленное из частей; соединение) – совокупность взаимосвязанных, образующих некоторую, способную к функционированию целостность. Зависит от элементов и от способа и характера их взаимосвязи. Будучи целым, в то же время входит в другие более широкие системы как их часть, элемент.

Системно-структурный анализ – метод, основанный на принципе системного подхода, состоящий из нескольких этапов: уточнение того, какой научный феномен берется для анализа как целое; выявление возможно большего числа элементов целого; группирование элементов в необходимое и достаточное число подструктур с согласованием их с имеющимися научными теориями; установление различных связей и отношений между элементами, подструктурами и целым.

Системный подход – позиция исследователя при анализе объектов, имеющих множество взаимосвязанных элементов, объединенных общностью функций и цели, единством управления и функционирования. Применяется к тем явлениям, которые относятся к категории системы. Исследователь должен выявить компоненты и системообразующие связи педагогического процесса или явления, определить основные факторы, влияющие на функционирование этой системы, оценить роль и место данной системы как целостного образования в системе других явлений, выявить отдельные элементы или группы, на которые будет осуществлено преобразующее влияние, изучить процессы управления, обеспечивающие достижение поставленных целей, создать систему с улучшенным функционированием, внедрить полученные результаты в практику.

Структура (лат. *structura*) – взаиморасположение и связь составных частей чего-либо; строение.

Структура научного исследования – общий путь (логика) исследования проблемы. Выделяются следующие основные общие этапы исследования: 1. Установление объекта изучения. 2. Исследование известного об объекте действительности. 3. Постановка и формулирование проблемы. Определение предмета исследования. 4. Определение цели и задач исследования. Выдвижение гипотезы. 5. Построение плана исследования (выбор методов и процедур). 6. Проверка гипотезы. 7. Определение сферы применения найденного решения. 8. Литературное оформление результатов исследования.

9. Проверка и уточнение выводов исследования в массовом опыте, в широком эксперименте (внедрение в практику).

Структурно-функциональный анализ – метод анализа каких-либо социальных явлений как целостных систем, представляющих собой определенное структурное соединение элементов, каждый из которых выполняет определенную функцию по отношению к другим элементам и системе в целом. Как метод познания предполагает: 1) выделение относительно устойчивых элементов; 2) их качественный и, по возможности, количественный анализ; 3) выявление их связей, функций внутри системы; 4) количественное определение силы, степени влияния каждого элемента, его воздействия на другие элементы и систему в целом; 5) синтез всего полученного знания в единую целостную картину.

Схема (от греч. schema – образ, вид, форма) – один из способов представления данных, полученных в исследовании; чертеж, изображающий систему, устройство или взаиморасположение, связь частей чего-либо.

Таблица (от лат. tabula – доска, таблица) – один из способов представления данных. Перечень сведений, цифровых данных, сгруппированных в виде нескольких столбцов (граф), отделенных друг от друга линейками и имеющих самостоятельные заголовки.

Тезаурус (от греч. thesauros – запас) – словарь языка с полной смысловой информацией; полный систематизированный набор терминов в какой-либо области знания.

Тема исследования (от греч. thema – предмет изложения, изображения, исследования, обсуждения) – методологическая характеристика исследования; формулировка, отражающая проблему исследования. Тема должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым.

Теоретическая значимость исследования – методологическая характеристика исследования; значение полученных результатов для науки. Определяется тем, в какие проблемы, концепции, отрасли знания вносятся изменения, направленные на развитие науки, дополняющие ее содержание. Не совпадает с такой методологической характеристикой, как новизна.

Теория (от греч. theoria – наблюдение, исследование) – высшая форма научного мышления, система понятий, категорий, законов,

отражающих существенные свойства, связи и отношения предметов действительности. Теория составляет основной структурный элемент науки, связывая в единое целое факты, проблемы, гипотезы, методы познания и др.; возникает на основе наблюдений, экспериментов, описания, классификации и обобщения фактов. Она предполагает не только констатацию фактов и их описание, но и объяснение, осмысление их во всей системе данной науки. Сущность теории заключается в достоверном обобщении фактов, в том, что за случайным она находит необходимое, закономерное, за единичным – общее и на этой основе осуществляет предвидение.

Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство и *logos* – понятие, учение) – 1) совокупность знаний о способах деятельности, методах осуществления деятельности; 2) совокупность операций, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности, из которых складывается процесс. Ключевые понятия технологии: метод, методика, техника, процедура, операция, алгоритм, управление, программа и т. д.

Технология педагогического исследования – система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур, связанных между собой единой целью: получить объективные, достоверные данные об изучаемом педагогическом явлении или процессе для их последующего использования в практике образования и воспитания.

Управление – функция организованных систем, обеспечивающая сохранение их структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы и цели деятельности. Рассматривается и как целенаправленное воздействие на сложную динамическую систему, благодаря которому последняя движется к некоторому заданному состоянию (цель управления) и достигает его путем соответствующих воздействий на внешнюю среду и перестроек своей внутренней структуры (программа управления).

Условие – 1) среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления; то, от чего зависит другое. В логике различают необходимые и достаточные условия. Необходимые условия – те, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие; достаточные условия – те, которые непременно вызывают данное действие; 2) та часть условного суждения, в которой выражается знание о том, что делает возможным существование чего-

нибудь другого, или знание о том, от чего зависит что-нибудь другое, что определяет собою что-нибудь другое.

Факт (от лат. *factum* – сделанное, совершившееся) – любое не зависящее от наблюдателя состояние действительности или свершившееся событие. В логико-гносеологическом плане фактами называют обоснованное знание, которое получено путем описания отдельных фрагментов реальной действительности в некотором строго определенном пространственно-временном интервале. Научные факты понимают как элементы научного знания. На основе научных фактов определяются закономерности явлений, строятся теории, выводятся законы. Научные факты характеризуются такими свойствами, как новизна, точность, объективность и достоверность.

Фактор (от лат. *factor* – производящий) – любое явление, ставшее движущей силой другого явления.

Факторный анализ – метод многомерной математической статистики, применяющийся для измерения взаимосвязей между признаками педагогических или социальных объектов и классификации признаков с учетом этих взаимосвязей (например, между стажем работы преподавателей, их квалификацией, возрастом и их информационными потребностями).

Формирующий эксперимент (от лат. *formare* – образовывать, порождать) – этап (разновидность) педагогического эксперимента, который не ограничивается регистрацией выявленных фактов, а позволяет раскрыть закономерности процессов обучения и воспитания, определить возможности их оптимизации. Педагог-исследователь включается в экспериментальную ситуацию, активно выступая инициатором создания или усовершенствования тех или иных педагогических методов, средств и подходов. Он целенаправленно преобразовывает экспериментальную педагогическую ситуацию в соответствии с предварительно выдвинутой научной гипотезой для проверки ее (ситуации) эффективности.

Функция (от лат. *functio* – исполнение) – 1) назначение, роль, обязанность; совокупность и способ действий, выполняемых теми или иными элементами, частями какой-то системы (чего-то целого) по отношению к другим частям, элементам или системе в целом и способствующих сохранению как самого элемента, так и всей системы; в рамках целого функция может выступать как функция-свойство или функция-связь; 2) в математике – зависимая перемен-

ная величина, т. е. величина, изменяющаяся по мере изменения другой величины.

Цель исследования – методологическая характеристика исследования; представление о результате. Ставя перед собой цель, исследователь представляет себе, какой результат он намерен получить, каким будет этот результат.

Шкала (от лат. *scala* – лестница) – последовательность чисел, служащая для количественной оценки каких-либо величин.

Шкалирование – совокупность методов измерения для оценки информации, собираемой в процессе опроса, наблюдения или анализа документов; шкалой является алгоритм, с помощью которого каждому наблюдаемому объекту присваивается некоторое число.

Эксперимент педагогический – метод исследования, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными (факторами) и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением в ход педагогического процесса принципиально важных изменений в соответствии с задачей исследования и его гипотезой. Эксперимент строится на сравнении контрольной и экспериментальных групп, позволяет определить взаимосвязь между зависимыми и независимыми переменными (методами и средствами обучения, например, и его результатами в строго фиксируемых условиях).

Экспериментальная группа – группа испытуемых, подвергнутых экспериментальному воздействию (в отличие от контрольной группы).

Экспертный метод – комплекс логических и математических процедур, направленный на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и выбора рациональных решений. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной или количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений.

Экстраполяция (от лат. *extra* – сверх и *polire* – делать гладким, отделять) – 1) процедура перенесения свойств, отношений и закономерностей с одной предметной области на другую; 2) метод науч-

ного исследования, заключающийся в распространении выводов, полученных при изучении одного предмета, на другой предмет на основании наличия общих признаков.

Этика исследований (лат. *ethica* от греч. *ethos* – обычай, характер) – распространение нравственных норм на процесс исследования (например, требование к общению исследователя и исследуемых: «Не навреди») и на его результаты (например, требование четкого описания результатов: «Выражайся ясно»).

Учебное издание

*Руднева Татьяна Ивановна,
Никулина Ирина Вячеславовна,
Стрекалова Наталья Борисовна*

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
44.04.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»,
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА
«ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

Учебное пособие

Редактор Н.С. Куприядова
Компьютерная верстка Л.Р. Дмитриенко

Подписано в печать 07.11.2018. Формат 60x84 1/16. Бумага
офсетная. Печ. л. 9,5.

Тираж 200 экз.(1 з-д 1-25). Заказ . Арт. – 6(Р4У)/2018

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АКАДЕМИКА С.П. КОРОЛЕВА»
(САМАРСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)
443086 Самара, Московское шоссе, 34.

Изд-во Самарского университета.
443086 Самара, Московское шоссе, 34.