ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

Диссертационный совет Д 212.027.02

А.А. ГЛЕБОВ

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ

АВТОРЕФЕРАТА ДИССЕРТАЦИИ

И АТТЕСТАЦИОННЫХ ДОКУМЕНТОВ

МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Волгоград

Издательство В ГПУ «Перемена» 2009u/

ББК 72.65

М545

Автор

А. А. Глебов, канд. пед. наук, проф., ученый секретарь диссертационного совета Д 212.027.02 в ГОУВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

Рецензент

Н. К. Сергеев, чл. -кор. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор, зав. кафедрой педагогики ВГПУ, член экспертного совета ВАК по педагогике и психологии, председатель диссертационного совета Д 212.027. 02.

Глебов, А. А.

М 545 Методика составления автореферата диссертации и аттестационных документов : метод, пособие / А. А. Глебов. — Волгоград : Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. — 112 с. 13ВИ 978-5-9935-0120-8

Показаны требования к структуре и содержанию автореферата диссертации и аттестационных документов, даны образцы.

Адресовано соискателям кафедр ВГПУ для подготовки автореферата и документов к защите диссертации, а также в ВАК РФ.

ББК 72.65 © Глебов А. А., 2009 © Волгоградский государственный педагогический университет, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Требования к структуре и содержанию автореферата

1. Заголовочная часть автореферата
2. Общая характеристика диссертации
3. Основное содержание диссертации
4. Список публикаций по теме исследования

Приложения

Приложение 1. Обложка автореферата

Приложение 2. Оборотная сторона обложки автореферата

Приложение 3. Образец выписки из протокола заседания кафедры на которой выполнялась диссертация

Приложение 4. Образец заявления соискателя о принятии диссертации к рассмотрению в совет

Приложение 5. Образец заключения экспертной комиссии по диссертации

Приложение 6. Образец сведений о соискателе

Приложение7. Порядок ведения диссертационного совета (образец)

Приложение 8. Образец обзора отзывов на диссертацию и автореферат

Приложение 9. Образец заключения диссертационного совета по диссертации

Приложение 10. Отзыв научного руководителя о соискателе

Приложение 11. Образец стенограммы заседания диссертационного совета по защите диссертации

Приложение 12. Справка о присуждении ученой степени доктора наук

Приложение 13. Справка о присуждении ученой степени кандидата наук

Приложение 14. Требования к рукописи автореферата для подготовки в печать

ВВЕДЕНИЕ

В практике работы соискателей ученых степеней часто возникают трудности при составлении автореферата. Рекомендации по реферированию текста диссертации в общем плане публиковали В.Г.Антипин, А.А.Вейзе, В.И.Горькова, Т В.Муранивский, В.И.Иванова, В.П.Леонов, В.И.Соловьев и др., однако обнаруживается дефицит работ, системно представляющих опыт подготовки автореферата по педагогическим исследованиям. В связи с этим обстоятельством возникает необходимость в методических указаниях. Соискатели нуждаются также в материалах, разъясняющих требования к подготовке аттестационных документов.

В данном пособии разъясняются требования к структуре и содержанию автореферата, методика его составления, в приложениях даны формы и образцы наиболее сложных документов, представляемых соискателем в диссертационный совет и ВАК. Основой пособия послужили нормативные документы Высшей аттестационной комиссии РФ, опыт работы диссертационного совета Д 212.027.02 при ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет».

ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ И СОДЕРЖАНИЮ АВТОРЕФЕРАТА

Структура автореферата содержит четыре раздела: заголовочная часть, общая характеристика диссертации, основное содержание диссертации, список публикаций по теме исследования.

1. Заголовочная часть автореферата

Этот раздел автореферата состоит из обложки (см. прил. 1) и ее оборота (см. прил. 2).

2. Общая характеристика диссертации

В данной части автореферата излагается научный аппарат исследования в следующей последовательности его рубрик (в тексте автореферата названия рубрик выделяются жирным шрифтом, внутри рубрик выделения текста курсивом и жирностью не рекомендуются).

1. Актуальность исследования.
2. Проблема исследования.
3. Тема исследования.
4. Объект исследования.
5. Предмет исследования.
6. Цель исследования.

7. Гипотеза исследования (в диссертациях по истории педагогики и сравнительной педагогике эта рубрика исключается).

1. Задачи исследования.
2. Методологическая основа исследования.
3. Методы исследования.
4. Этапы исследования.

12.База исследования (в диссертациях по истории педагогики и сравнительной педагогике эта рубрика исключается).

1. Положения, выносимые на защиту.
2. Научная новизна результатов исследования.
3. Теоретическая значимость результатов исследования.
4. Достоверность результатов исследования.
5. Практическая ценность результатов исследования.
6. Апробация результатов исследования.
7. Внедрение результатов исследования.
8. Объем и структура диссертации.

По сути, данный раздел автореферата является копией введения реферируемой диссертации, за исключением пункта «Объем и структура диссертации». Обратимся к характеристикам перечисленных рубрик, с примерами лишь тех, в которых соискатели чаще всего допускают типичные ошибки.

В рубрике «Актуальность исследования» нужно показать, что исследование необходимо в двух отношениях: во-первых, оно отвечает насущной потребности практики; во-вторых, полученные результаты заполнят пробел в науке. Причины актуальности исследования следует подавать классифицированно: социальные, профессиональные, личностные и др.; практические (потребности школьного или вузовского образования, системы повышения квалификации и др.), теоретические (недостаточность научного знания для решения актуальных задач практики, теории). В обзоре теории диссертант должен систематизировать источники по различным основаниям, определив главные направления в современном состоянии исследуемой темы. При этом нужно указывать лишь тех авторов, чьи работы были использованы в процессе исследования и оказали существенное влияние. Следует иметь в виду, что внутри классификации фамилии разных авторов принято перечислять в алфавитном порядке. Рекомендуется несколько вариантов раскрытия актуальности исследования по выбранной теме.

Вариант 1. Во-первых, соискатель показывает социальную, профессиональную или личностную ценность выбранного педагогического объекта, ссылаясь при этом на государственные, международные документы, потребности педагогической науки и практики. На пример, в работе Н. А. Ершовой «Формирование компетентности учителя начальных классов в области информационно-коммуникационных технологий в педагогическом колледже» эта часть представлена так: Перспективы развития современного общества и рынка труда связаны с разработкой и обоснованием новых технологий, среди которых наибольшее распространение получили информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Информационное общество диктует требования к личности, характеризующие умение использовать современные технические и программные средства, ориентироваться в информационном пространстве. Выполнение указанных требований — задача образования как социального института, что обусловило реализацию на федеральном уровне таких инициатив, как «Программа развития единой образовательной информационной среды» (2001— 2005). Результатом стало обеспечение школ средствами информации: компьютерами, программным обеспечением и т. д. Эти меры эффективны, только если педагог обладает компетентностью в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентностъю).

Во-вторых, раскрывается состояние педагогического явления в массовой педагогической практике. Здесь важно обратиться к результатам собственного диагностирующего или констатирующего эксперимента, а также к мнениям других ученых, опубликованным в литературе, периодической печати, официальных справках. Например, в работе Н. В. Поярковой «Педагогическое сопровождение профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже» эта часть представлена так: Однако в настоящее время результат профессионально-нравственного становления будущего учителя далеко не всегда удовлетворителен. Опрос 98 преподавателей и представителей администраций педагогических колледжей свидетельствует о том, что они в процессе профессионально-нравственного становления студентов как будущих специалистов либо напрямую руководствуются нормативными документами без каких-либо их теоретического осмысления (54%), что приводит к бессистемности деятельности, либо понимают профессионально-нравственное становление как присвоение будущими учителями норм педагогической этики (78%), что препятствует реализации их возможностей, либо рассматриваю понятия «профессиональное становление» и «нравственное становление» как слабо связанные друг с другом (32%), что разрушает целостность процесса профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже. Большинство педагогов (67%) используют средства, разработанные в рамках традиционной теории профессионального воспитания., которые всегда оказываются результативными в новой социокультурной ситуации, в условиях смены образовательных парадигм. Практически всем участвовавшим в опросе педагогам (91%) знакомо понятие «педагогическое сопровождение», однако лишь небольшая, их часть (19%) имеет четкое представление о его сущности и способах реализации.

С.В. Даржинова в работе «Формирование толерантности у будущих педагогов средствами художественно-творческой деятельности» описывает состояние исследуемого качества следующим образом: Опрос 513 педагогов школ Калмыкии свидетельствует о настороженном, а порой и негативном отношении некоторых педагогов к проблеме воспитания толерантности (32%), сомнениях в целесообразности провозглашения толерантности в качестве самостоятельной ценности и цели образования (54%). Практически всем участвовавшим в опросе педагогам (93%) знакомо понятие «толерантность», однако лишь небольшая часть (24%) имеет четкое представление о сущности и способах его реализации. В педагогическом сознании большинства респондентов (б9%>) существует довольно устойчивый стереотип, согласно которому толерантность — это «терпимость», понимаемая как насилие над собой вопреки собственным внутренним нормам и отождествляемая с конформизмом.

В-третьих, приводятся кроющиеся в массовой педагогической практике причины недостаточно удовлетворительного состояния того, что описывалось в предыдущем пункте. Они могут носить организационный, социально-педагогический, методический и другой характер. Распространенность причин должна также подтверждаться ссылками на другие источники. В работе С. А. Палатовой на тему «Проектирование содержания социально-педагогической работы с учащимися отклоняющегося поведения» анализ массовой практики представлен следующим образом: Анализ опыта организации социально-педагогической работы с учащимися отклоняющегося поведения в общеобразовательных школах № 40, 128, 97, 54, 57 г. Волгограда, № 1 г. Котово, N9 1 г. Урюпинска Волгоградской области позволил выявить ряд недостатков и проблем (несогласованность действий семьи и педагогов, социального педагога и педагогов-предметников, социальной и психологических служб образовательного учреждения, формальных подход к планированию социально-педагогической работы и др.), которые существенно снижают эффективность социально-педагогической работы и связаны, в той или иной мере, с неразработанностью единых подходов к содержанию социально-педагогических мероприятий, с отсутствием общей теории и технологии проектирования содержания социально-педагогической работы с учащимися определенного типа поведения.

В-четвертых, приводится обзор научной литературы с целью оценки теоретического осмысления обозначенного в теме исследования объекта психолого-педагогической реальности. Указываются направления осмысления реальности, фамилии исследователей. Например, в работе Е. А. Власова по теме «Повышение квалификации рабочих кадров в условиях учебно-производственного комплекса» эта рубрика раскрыта так: Первая группа предпосылок содержится в исследованиях процесса повышения квалификации в целом вне зависимости от профессии, а также теоретической основы подготовки рабочих кадров — в системе повышения квалификации содержание обучения отражает не только достигнутый уровень развития экономики, науки и культуры, но и тенденции и перспективы их развития. В отличие от базового образования, которое служит для того, чтобы снабдить человека основами знаний, процесс повышения квалификации направлен на оперативное удовлетворение новых потребностей в знаниях, умениях и навыках (ФИО исследователей). В данную группу входят также работы, посвященные системе повышения квалификации в области педагогики и психологии (ФИО исследователей).

Вторая группа исследований посвящена факторам повышения квалификации: самоактуализации, рефлексии и профессиональной самоорганизации. Регуляция профессиональной деятельности осуществляется системой психологических установок, сформированных предшествующим опытом, следовательно, процесс повышения квалификации—это процесс перестройки системы профессиональных установок, т. е. психологической перестройки определенных систем личности. Данный вопрос исследуется с позиции личностного подхода в работах (ФИО исследователей).

Третью группу составляют работы, посвященные конструированию учебного процесса (ФИО исследователей); закономерностям индивидуально-личностного становления и развития человека в процессе его профессионально-личностного самоопределения (ФИО исследователей); роли непрерывного профессионального образования в трудовом процессе (ФИО исследователей); самосовершенствованию человека как все более приоритетному направлению в формировании целей образования — рассматриваются различные аспекты формирования, компетентности личности (ФИО исследователей).

Четвертую группу составляют исследования о повышении качества подготовки специалистов, которые дают понимание путей управления качеством образования. Рассматриваются вопросы об уровнях возможных вариантов подготовки, переподготовки специалистов с учетом современных социально-экономических условий (ФИО исследователей).

Несмотря на всю ценность результатов исследования проблемы повышения квалификации, многие важные вопросы остаются мало разработанными. Необходимы существенное уточнение современного понимания квалификации рабочих кадров, ее определение как цели обучения. Требу ют рассмотрения вопросы об основных факторах, влияющих на повышение квалификации рабочих кадров, о его механизмах и связанных с ними организационных условиях в структуре учебно-производственного комплекса. Необходимо обосновать принципы повышения квалификации рабочих кадров в условиях УПК.

Вариант 2. Соискатель убеждает, что избранная тема относится к той части информационной сферы, в которой имеются «белые пятна». Признаком актуальности в этом случае является принадлежность исследования к программе исследовательской работы той или иной организации.

Вариант 3. Предпосылкой этого варианта служит вероятность получения новых результатов при проведении исследования на тему, которая не может быть отнесена к числу актуальных. Это возможно, если:

* представлена более современная методика;
* поставлен оригинальный эксперимент;
* использован более представительный массив информации.

Вариант 4. Основан на совокупной оценке важности темы и ожидаемых результатов исследования по критериям второго и третьего вариантов.

Вариант 5. Если исследование ставит целью развитие положений, выдвинутых той или иной научной школой, то актуальность следует оценивать с точки зрения того научного вклада, который диссертант вносит в разработку общей концепции.

Теперь, когда определено, какие научные знания необходимы чтобы решить практическую задачу, и что они отсутствуют в науке формулируются педагогические противоречия, которые приводят I определению научной проблемы, постановке цели и задач, конструированию гипотезы. Типичными для педагогического исследования являются противоречия между актуальным и потенциальным, необходимым и реально существующим уровнями знания; достигнутым уровнем знания и новыми задачами науки; процессами функционирования и развития систем; старыми и новыми знаниями и др. Этим завершается обоснование актуальности исследования.

В рубрике «Проблемы исследования» указывается то, что не познано человеком, и прогнозируются пути развития нового знания. Проблема есть разновидность вопроса, ответ на который не содержится в накопленном знании и поэтому требует соответствующих практических и теоретических действий, отличных от простого информационного поиска. Однако не каждая проблема носит вид явного вопроса. Например, проблема исследования — совершенствование системы организации научно-исследовательской деятельности студентов. Эту же проблему можно переформулировать в виде вопроса: «Каким образом совершенствовать систему организации научно-исследовательской деятельности студентов?».

Возможность найти истинное решение проблемы во многом определяется корректностью и оптимальностью ее формулировки. Корректность постановки проблемы обусловливается полнотой и истинностью всех ее предпосылок (противоречий). В педагогической действительности исследователь замечает не каждое противоречие, а среди осознанных не каждое приводит к формулировке проблемы исследования. Оптимальность проблемы предусматривает, с одной стороны, развернутость и полноту, а с другой стороны, краткость и четкость ее формулировки. Степень оптимальности может быть понята только относительно конкретной цели исследования и выводит на категорию структуры проблемы. Она может быть моносоставной или полисоставной. В моносоставном варианте структуры проблема состоит из одного тезиса. Например, проблема исследования заключается в совершенствовании системы научно-исследовательской деятельности студентов. При полисоставной структуре проблема может быть сконструирована из нескольких равнозначных тезисов, например: Обоснование целостного процесса формирования ИКТ-компетентности учителя начальных классов (тезис 1) и его проектирование в условиях педагогического колледжа (тезис 2). Другой вариант полисоставной структуры проблемы — один тезис и некоторое разъяснение к нему: Разработка процесса формирования толерантности в профессиональной подготовке у будущих педагогов (тезис) средствами художественно-творческой деятельности (разъяснение 1) в условиях вуза (разъяснение 2).

Формулировка темы исследования должна быть броской, яркой, выразительной, неординарной. Она, как правило, составляется из ключевых слов текста диссертации, исключая аббревиатуры, и содержит научную проблему. При этом тема конструируется в соответствии с требованиями ясности, полноты, непротиворечивости и краткости. В ее формулировке не должно быть придаточных предложений, причастных, деепричастных и фразеологических оборотов.

Объектом исследования выступает данная реальность, существующая вне и независимо от нашего сознания и подлежащая познанию субъектом в процессе научно-исследовательской деятельности. Объект включает в себя в качестве неотъемлемой части объекта предмет. Предмет исследования — дополнительная характеристика объекта, как то, что отыскивается, устанавливается. Например, в диссертации Е. С. Федосеевой объект — образовательный процесс в начальной школе, предмет — процесс формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Формулировка предмета исследования может пересекаться с формулировкой темы, что ориентирует исследователя на поиск. В частности, приведенные выше объект и предмет сформулированы в исследовании по теме «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками».

Цель исследования как ожидаемый результат еще более точно определяет и конкретизирует тему исследования. Так, если тема диссертации Ю. И. Поповой — «Психолого-педагогические идеи А. Г. Маслоу в современной теории и практике обучения и воспитания в США», то цель — «выявить сущность психолого-педагогических идей А. Г. Маслоу и показать актуальность их использования в теории и практике обучения и воспитания в США». Задачи должны логически расчленять цель на первичные элементы. Постановка задач обычно осуществляется с помощью глаголов «раскрыть», «выделить», «установить», «выявить», «обосновать», «определить», «разработать», «апробировать» и т. п. Общим требованием к формулировке задач являются ясность и конкретность, ибо описание их решения есть содержание глав диссертационной работы. Заголовки глав и параграфов рождаются именно из формулировки задач.

Следует отметить типичные ошибки в постановке исследовательских задач. Ими являются подмена задачи исследовательским методом. Например, «выполнить анализ...». Упомянутый здесь анализ есть средство поиска нового знания, но не само предвосхищаемое знаний заявку на которое включает задача. Не стоит признавать задачей в тезис, сформулированный именами существительными с процессуальным значением, но не результативно. Например, «разработка или выявление...».

Формой предвосхищения результата, определения в основных чертах итога работы выступает гипотеза. Все последующие этапы исследования будут представлять ступени движения к этому предвосхищен-] ному результату, его проверку, уточнение и конкретизацию. Гипотеза — достоверно недоказанное объяснение причин каких-либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование и являющееся ориентиром в формирующем эксперименте. В гипотезе имеются ранее известное в форме предпосылки и новое знание, связь между которыми осуществляется при помощи предположения в форме проблематичных суждений. Поэтому педагогическая гипотеза должна включать в себя некое утверждение, предположение и обоснование. Пункты предположения не должны дублировать, как это бывает, исследовательские задачи выполняемой диссертации. Один из вариантов схемы построения гипотезы может быть таким: процесс формирования такого-то качества будет осуществляться более эффективно, чем в массовой практике (утверждение), если будет (или сделать) то-то и то-то (предположение), потому что существуют следующие научные утверждения ... (обоснование).

Вариант гипотезы в части утверждения и предположения, но без обоснования хорошо представлен в автореферате Е. А. Власова: Основу гипотезы исследования составили предположения о том, что повышение квалификации рабочих кадров в условиях учебно-производственного комплекса будет проходить более эффективно, чем в массовой производственной практике, если:

1) квалификация как система профессиональных знаний, умений организованной деятельности и ценностно-смысловых ориентиров рабочих кадров рассматривается в структуре их профессионально-личностных характеристик;

2) в выявлении факторов и условий эффективности повышения квалификации основой будет являться уровневая модель квалификации, представляющая закономерный последовательный переход от конформиспского уровня через консалтинговый и персонифицированный уровни к креативному;

1. возможности учебно-производственного комплекса в процессе повышения, квалификации наиболее полно реализуются на этапах осознания работником необходимости повышения квалификации, собственно повышения квалификации на производстве, идентификации новых знаний, реализации нового опыта в трудовой деятельности;
2. в логике реализации принципов связи с практической деятельностью, непрерывности, системности и «обучающейся организации» в процессе повышения квалификации рабочих кадров на производстве идти от осознания работником необходимости повышения собственной профессиональной квалификации через теоретическое и практическое обучение к осознанию приобретенных знаний, присвоению нового опыта, творческому использованию полученной информации.

В рубрике «Методологическая основа» следует указывать научные школы и направления, в русле идей которых выполнено диссертационное исследование. Для каждой школы и направления целесообразно привести приоритетную идею и основных представителей. В этой рубрике не указывают официальные документы по вопросам образования, международный опыт и подобные документы. Недостатком в данной рубрике часто является формальное перечисление различных конкурирующих теорий, без пояснения того, как они могут быть согласованы в едином исследовании.

При презентации методов исследования не стоит ограничиваться простым перечислением. Здесь важно показать их системность, место, роль и специфичность каждого в системе других в рамках проведенного исследования.

Исследование обычно проводят в три-четыре этапа, и они могут представлять собой теоретическую разработку проблемы, опытно-экспериментальную проверку гипотезы, обработку опытно-экспериментальных данных, оформление текста диссертации и автореферата. К оптимальному описанию в этой рубрике можно отнести фрагмент работы Н. В. Поярковой: Исследование проводилось в 2003—2008 гг. и включало три этапа. На первом этапе (2003—2004 гг.) на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам профессионального и духовно-нравственного воспитания, подготовки будущего учителя в системе непрерывного образования, педагогического сопро-в0ж°еиия, опыта деятельности по профессионально-нравственному становлению будущего учителя в педагогическом колледже были выявлены основные подходы к пониманию и практическому осуществлению педагогического сопровождения профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже. Для построения исходной гипотезы был организован констатирующий эксперимент. \ Второй этап (2005—2006 гг.) был связан с построением стадийной модели профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже и обоснованием нормативной модели, ставшей основой для построения системы педагогического сопровождения профессионально-нравственного становления будущего учителя на базе ГОУСПО «Камышинский педагогический колледж:», организацией формирующего эксперимента.

Третий этап (2007 — 2008 гг.) включал разработку, апробацию и внедрение указанной модели и организацию на ее основе системы педагогического сопровождения профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже, анализ, систематизацию и обобщение результатов исследования, корректировку модели, завершение научного обоснования основных положений исследования, оформление текста диссертации.

В рубрике «База исследования» перечисляются учреждения, в которых проводился педагогический эксперимент. Не следует сужать базу до одного-двух школьных классов или одного учреждения. Такая выборка является недостаточно репрезентативной. Иллюстрацией правильного содержания данной рубрики может служить следующий вариант: Эмпирическую базу исследования составили Школа, искусств и детского творчества Дзержинского района г. Волгограда, ДМШ № 1 г. Волжского Волгоградской области и МОУ «Лицей № 9 им. А. Н. Неверова» г. Волгограда,. Всего в эксперименте приняли участие 75 преподавателей и около 500 подростков.

В исследованиях по истории и сравнительной педагогике данная рубрика посвящена описанию историковедческой базы.

Положения, выносимые на защиту, должны быть сформулированы в виде утверждений, в которых выражаются законы науки. Они являются ответами на исследовательские задачи, не содержат ссылок на другие исследования и не поясняют, какими методами соискатель вел поиск новых знаний.

Содержательная сторона исследования проверяется критерием научной новизны результатов. В определении новизны часто допускаются типичные ошибки. Во-первых, вместо характеристики новизны перечислятся результаты проделанной работы: вскрыты...; обоснована... и т. п. Во-вторых, отсутствует содержательное описание новизны, т. е. пишут: дополнено, уточнено, конкретизировано, но не указывают, в чем состояло дополнение, уточнение, конкретизация, в-третьих, указывается новизна не для всех результатов исследования.

Научная новизна результатов исследования должна быть представлена следующими параметрами:

— тип нового результата (концепция, классификация, закономерность, метод, модель, подход, понятие, принцип, тенденция, направление, терминология, система, правило, модель, рекомендация, средство, требование, методическая система и т. д.);

* уровень новизны результата (первый (высший) — впервые полученный результат характеризуется как принципиально новое в данной области знание по отношению к существующим положениям; второй — дополняет (расширяет) известные знания, вносит в них новые элементы без изменения их сути; третий — уточняет известные в науке данные, конкретизирует отдельные педагогические положения);
* отличительные характеристики результата по сравнению с полученными ранее.

Эти степени научной новизны результатов хорошо представлены в исследовании Е. С. Федосеевой: Научная новизна результатов исследования заключается в том, что уточнена значимость личностной саморегуляции младших школьников как системообразующего свойства личности, проявляющегося в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований; впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как целостная система ее основных компонентов и особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту (мотивационно - целевого, эмоционально-волевого, деятелъностно - практического, рефлексивно-оценочного); дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условие формирования личностной саморегуляции; конкретизированы этапы становления партнерских отношений и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

В рубрике «Теоретическая значимость» целесообразно указать, что результаты исследования могут быть направлены на объяснение, описание или прогнозирование педагогических процессов, обобщение педагогического опыта, сравнение педагогических систем различных стран, анализ, систематизацию, выявление закономерностей становления педагогической мысли и практики образовании. Поэтому значение результатов для теории может быть описано в нескольких вариантах. Первый: результаты исследования позволяют решать новые проблемы (указать одну-две), которые раньше не ставились или решались частично. Второй: результаты дают возможность объяснить и предсказать возникновение фактов и явлений, которые с прежних позиций было невозможно понять или объяснить. Третий: результаты открывают пути для разработки новых методов и подходов, исследовательских программ обучения и воспитания, способствуют развитию и уточнению новых идей, формулированию приоритетны исследовательских задач. Примером могут служить два пункта из соответствующей рубрики автореферата С. А. Палатовой по теме[ исследования «Проектирование содержания социально-педагогической работы с учащимися отклоняющегося поведения»:

* выявлены условия проектирования содержания, социально-педагогической работы с учащимися отклоняющегося поведения, что является вкладом в развитие целостного учебно-воспитательного процесса;
* обоснованы принципы проектирования содержания в условиях актуализации ценностных ориентации, что расширяет представление о построении содержания социально-педагогической работы с учетом типа поведения; разработанные теоретические основы могут служить базой для выделения педагогического потенциала социально-педагогической работы в образовательном учреждении.

Раздел «Достоверность...» необходим для того, чтобы подтвердить истинность результатов исследования. В связи с этим соискатель должен осмыслить корректность применения исследовательских методов, указать те ограничения, при которых защищаемые положения являются справедливыми, в противном случае они могут оказаться не только неверными, но и даже вредными.

Показателями практической ценности результатов исследования могут быть число и состав потребителей результатов научной работы (учителя, методисты, организаторы образования, учащиеся и др.); цели использования результатов исследования (для разработки программ, учебников, методических рекомендаций, организации компонентов учебно-воспитательного процесса и пр.); масштаб внедрения результатов (район, область, регион, республика); сферы использования результатов (система повышения квалификации работников образования, пропаганда педагогических знаний среди разных категорий населения, научных сотрудников, занимающихся изучением соответствующих проблем и др.). В работе Е. А. Власова практическая ценность результатов исследования состоит в том, что:

* разработано критериально-диагностическое сопровождение повышения квалификации, включающее критерии, показатели и уровневые характеристики сформированности квалификации (конформистский, консалтинговый, персонированный, креативный) и позволяющее кадровой службе предприятия осуществлять мониторинг процесса повышения квалификации рабочих кадров на производстве;
* на основе выявленной системы внутренних факторов и внешних условий, стимулирующих динамику повышения квалификации, разработан процесс повышения квалификации в условиях учебно-производственного комплекса;
* разработана модель процесса повышения квалификации в условиях учебно-производственного комплекса, включающая в себя этапы (осознание работником необходимости повышения квалификации, собственно повышение квалификации на производстве, идентификация новых знаний, реализация нового опыта), содержание которых определяется целями, задачами и адекватными каждому этапу методами и приемами, что способствует эффективной реализации возможностей учебно-производственного комплекса в стратегии его поступательного развития;

•реализация обоснованных принципов повышения квалификации обеспечила возможность подготовить методические рекомендации для кадровой службы предприятия по внедрению технологии повышения квалификации на производстве, проектировать мероприятия по развитию человеческих ресурсов предприятия.

К формам апробации результатов диссертационного исследования принято относить публикации, конференции, семинары, симпозиумы и другие научные мероприятия, в которых соискатель принимал участие. Их можно перечислить в хронологическом порядке или по статусу, важно в любом случае указать место и год проведения, издания. Пример рубрики из автореферата Н. А. Ершовой: Апробация результатов исследования осуществлялась в выступлениях на международных (Саратов, 2005) и российских (Михайловка, 2004, 2006, 2007; Волгоград, 2005, 2007) научно-практических конференциях, результаты исследования обсуждались на X, XI, XII, XIII региональных конференциях молодых исследователей Волгоградской области (Волгоград, 2005—2008); в процессе участия в региональном конкурсе профессионального мастерства «Преподаватель года в системе МПО-2008» Волгоградской области (победитель конкурса); в процессе выступлений на совете директоров ссузов Волгоградской области (Михайловка, 2007), через публикацию основных положений и результатов исследования (опубликовано 13 работ автора общим объемом более] 15 п. л., в том числе в периодических изданиях, рекомендованных ВАК] Министерства образования и науки РФ).

Описание внедрения результатов исследования предполагает перечисление организаций (учреждений), в которых имело место включение полученных соискателем знаний в программы учебных курсов;) использование методических материалов по рекомендации ученого или педагогического совета образовательно-воспитательного учреждения. В исследованиях по сравнительной педагогике и истории педагогики внедрением может считаться использование выводов диссертации в монографиях, статьях, учебниках, программах, проектах и других научных и научно-методических работах.

Объем и структура диссертации могут быть представлены указанием объема, наименований и краткой аннотацией каждой структурной составляющей диссертации, кроме введения. Например: Диссертация общим объемом 232 с. состоит из введения (12 с), двух глав (1-я гл. — 67 с. и 2-я гл. — 81 с), заключения (4 с.), библиографии (252 наименования) и 8 приложений с материалами опытно-экспериментальной работы, диагностическими методиками. Текст содержит 12 рисунков к экспериментальным учебным занятиям, 5 схем, отражающих сущность формируемого качества и модели педагогического процесса, 10 диаграмм, показывающих динамику изменения личностного свойства в экспериментальном процессе, 11 таблиц, систематизирующих теоретический и эмпирический материал. В первой главе (название главы) рассматриваются вопросы, связанные с.... Особое внимание уделяется... (5—6 строк текста). Во второй главе (название главы) определены..., сообщается .... (5—6 строк текста). Заключение содержит выводы исследования, намечает перспективные направления дальнейшей разработки проблемы.

3. Основное содержание диссертации

Эта часть состоит из информативного материала (словесный текст и иллюстрации) и заключения. Информации содержится столько, сколько нужно, чтобы дать полное представление о содержании реферируемой диссертации. Таблицы, диаграммы, схемы, чертежи, графики, зарисовки, фотоснимки, формулы и др. используются только в том случае, если позволяют сократить объем автореферата путем замены описательного изложения наглядностью. Все разновидности иллюстративного материала должны быть органически связаны с текстом, т. е. на каждую должна быть соответствующая ссылка.

В заключении целесообразно не перечислять общие выводы диссертации, фактически повторяющие уже сказанное ранее, а давать обобщенную итоговую оценку проделанной работы. При этом важно указать, в чем автор видит главный смысл своего труда; какие важные побочные результаты получены при выполнении диссертации; какие, с точки зрения автора, встают новые научные задачи и каковы возможные направления их решения. Пример из автореферата Н. В. Поярковой: В заключении диссертации изложены основные выводы, свидетельствующие о правомерности выдвинутой гипотезы и состоящие в следующем: выделение в качестве специальных задач профессионально-нравственного становления будущего учителя в условиях педагогического колледжа позволяет интегрировать в целях решения этих задач все элементы образовательного процесса в педагогическом колледже, выстроить целесообразную и научно обоснованную систему воспитательной работы в педагогическом колледже; педагогическое сопровождение профессионально-нравственного становления будущего учителя является особым видом педагогической деятельности, гуманитарный по своей природе; такая деятельность приобретает законосообразный характер, если базируется на нормативной модели, разработанной в рамках гуманитарной парадигмы с учетом достижений личиостно ориентированного подхода к моделированию педагогических процессов, и реализуется в рамках разнообразных педагогических ситуаций, в первую очередь профессиональной и квазипрофессиональной деятельности, имеющих в своей основе высшие абсолютные, социально-нравственные и профессионально-педагогические ценности.

Перспективы дальнейших исследований определяются, во-первых, необходимостью изучения проблематики, связанной с профессионально-нравственным становлением будущего учителя: обоснование диалогических и рефлексивных методов профессионально-нравственного становления будущего учителя, использования количественных и качественных диагностических методов в сфере нравственного воспитания будущих учителей. Во-вторых, это исследование проблем педагогического сопровождения: связь его с индивидуальным образовательных маршрутом обучающегося и, следовательно, с изучением проблем тьюторства в подготовке учителей, аспекты подготовки педагогических кадров к осуществлению педагогического сопровождения.

4. Список публикаций по теме исследования

Защита докторской диссертации может производиться не ранее чем через два месяца, а кандидатской — через месяц после публикации работ соискателя, отражающих основные научные результату исследования. Список работ имеет единую нумерацию, но по группам — в зависимости от жанра публикаций:

1) статья(и), опубликованная(ые) в ведущем (их) рецензируемое (ых) научном(ых) издании(ях), определенном(ых) ВАК;

1. монография (и);
2. статья (и) в сборниках научных трудов;
3. статья (и) в сборниках материалов научных конференций;

5) тезисы докладов на научных конференциях (только для кандидатских диссертаций, для защиты докторской диссертации к научным'  
публикациям не относятся);

6) учебники, учебные пособия, программы (к научным публикациям  
не относятся, но включить в список можно для доказательства факта внедрения результатов исследования).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ОБЛОЖКА АВТОРЕФЕРАТА

Форма

На правах рукописи

ФАМИЛИЯ, имя, отчество

НАЗВАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Шифр и наименование специальности

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата (доктора) педагогических наук

Город — год

Приложение 2

ОБОРОТНАЯ СТОРОНА ОБЛОЖКИ АВТОРЕФЕРАТА

Форма

ЕРШОВА Надежда Александровна

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

13.00.08 — теория и методика профессионального образования

Научный руководитель (консультант)

ученая степень, ученое звание,

фамилия, и., о., место работы

Официальные оппоненты:

ученая степень, ученое звание, фамилия, и., о., место работы

ученая степень, ученое звание, фамилия, и., о., место работы

ученом степень, ученое звание, фамилия, и., о., место работы

Ведущая организация :

название

Защита состоится на заседании

дата, время

диссертационного совета.

шифр совета, название организации.

в которой создан совет, адрес

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке.

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук название организации, в которой создан совет

Текст автореферата размещен на официальном сайте.

название организации

адрес сайта

Автореферат разослан.

Волгоград — 2009

Ученый секретарь Диссертационного совета

Образец

Работа выполнена в Государственном образовательном

учреждении высшего профессионального образования

«Волгоградский государственный педагогический университет».

Научный руководитель

доктор педагогических наук, профессор Арнаутов Владимир Владимирович (ГОУ СПО «Михайловский профессионально-педагогический колледж»). чл.-кор. РАО, доктор педагогических наук, профессор Монахов Вадим Макариевич (ГОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова»);

кандидат педагогических наук, Краснощекое Вячеслав Михайлович (ГОУ СПО «Волгоградский социально-педагогический колледж»).

ГОУ ВПО «Воронежский государственный педагогический университет».

Защита диссертации состоится 25 июня 2009 г. в 12.00 час. на заседании диссертационного совета Д 212.027.02 в Волгоградском государственном педагогическом университете по адресу: 400131, г. Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Волгоградского государственного педагогического университета.

Текст автореферата размещен на официальном сайте Волгоградского государственного педагогического университета: пир:. 22 мая 2009 г.

Автореферат разослан 22 мая 2009 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета А. А. Глебов

Приложение 3

ОБРАЗЕЦ ВЫПИСКИ ИЗ ПРОТОКОЛА ЗАСЕДАНИЯ КАФЕДРЫ, НА КОТОРОЙ ВЫПОЛНЯЛАСЬ ДИССЕРТАЦИЯ

УТВЕРЖДАЮ

Проректор по научной работе ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»

А. М. Короткое «22» апреля 2008 г.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета по диссертации соискателя кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета Зудиной Елены Владимировны по теме «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности», представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Тема диссертационного исследования утверждена кафедрой педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, протокол № 10 от 25 ноября 2003 г. Работа выполнялась с июля 2003 г. по июнь 2007 г. во время обучения в заочной аспирантуре Волгоградского государственного педагогического университета и была доработана соискателем с сентября 2007 г. по апрель 2008 г.

Научный руководитель: член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сергеев Николай Константинович.

ВЫПИСКА

из протокола № 23 заседания кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета от 22 апреля 2008 г. Присутствовали: заведующий кафедрой педагогики, член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сергеев Н. К., заместитель заведующего кафедрой педагогики, доктор педагогических наук, профессор Борытко Н. М., заместитель заведующего кафедрой педагогики, кандидат педагогических наук, профессор Глеч бов А. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сериков В. В., доктор педагогических наук, профессор Воробьев Н. Е., доктор педагогических наук, профессор Зайцев В. В., доктор педагогических наук, профессор Сахарчук Е. И., доктор педагогических наук, профессор Столярчук Л. И., доктор педагогических наук, профессор Соловцова И. А., доктор педагогических наук, профессор Корепанова М. В., доктор педагогических наук, профессор Николаева М. В., доктор педагогических наук, профессор Савин М. Ю., доктор педагогических наук, профессор Крюкова Е. А., доктор педагогических наук, профессор Сафронова Е. М., кандидат педагогических наук, доцент Богачинская Ю. С, кандидат педагогических наук, доцент Ястребова Г. А., кандидат педагогических наук, доцент Байбаков А. М., кандидат педагогических наук, доцент Грачев К. Ю., кандидат педагогических наук, доцент Донсков А. А., кандидат педагогических наук, доцент Чудина Е. Е., кандидат педагогических наук, доцент Козловцева Е. А., кандидат педагогических наук, доцент Макарова И. А., кандидат педагогических наук, доцент Ярико-ва С. Г., кандидат педагогических наук, доцент Думов С. Б., кандидат педагогических наук, доцент Ситникова Л. И., кандидат педагогических наук, доцент Тихоненков Н. И., кандидат педагогических наук, доцент Крюкова Т. А., кандидат педагогических наук, доцент Анисимова В. В., старший преподаватель Нагибина О. Г., старший преподаватель Сломова О. И., ассистент Сергеева Е. В., ассистент Чандра М. Ю., Лазарева Е. Г., старший преподаватель, аспиранты, соискатели (всего 34 чел.).

Повестка дня: обсуждение кандидатской диссертации соискателя Зудиной Елены Владимировны «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности».

Слушали: заместителя заведующего кафедрой педагогики, доктора педагогических наук, профессора Борытко Николая Михайловича о представленной на обсуждение диссертации соискателя Зудиной Елены Владимировны, выполненной под руководством члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Сергеева Николая Константиновича. Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор Соловцова Ирина Афанасьевна; доктор педагогических наук, профессор Корепанова Марина Васильевна.

Выступление соискателя Зудиной Елены Владимировны

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в деятельности педагога очень многое зависит от его способности к педагогической импровизации. Ведь известно, что поведение педагога зависит от его настроения и его ученика в ситуации, которую они в данный момент проживают, и иных, зачастую не запланированных, неожиданно возникающих обстоятельств, препятствующих либо, наоборот, дающих возможность для прорыва в педагогическом плане и т. д. Именно здесь бывает нужна удачная импровизация, новый поворот, решение. Вместе с тем в современной теории образования не достаточно разработаны теоретические и методические аспекты подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. В условиях множественности педагогических парадигм не обоснована целостная модель подготовки будущего учителя к импровизации в профессиональной деятельности, что затрудняет соответствующую его подготовку в вузе. Этим и обусловлена тема исследования: «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности».

Объект исследования — профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей в высшем учебном заведении.

Предмет исследования — процесс подготовки будущих учителей к импровизации в профессиональной деятельности.

Цель исследования — научно обосновать и проверить в условиях опытно-экспериментальной работы модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности.

Для достижения этой цели следовало решить четыре задачи. Первая из них — выявить сущностные характеристики педагогической импровизации как особого вида творческой профессиональной деятельности учителя. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме педагогической импровизации (В. И. Загвязин-°кий, В. Н. Харькин, В. А. Кан-Калик, Л. Ю. Берикханова и др.) позволил рассмотреть импровизацию как особый вид творческой педагогической деятельности, осуществляющийся на основе теоретических знаний и предшествующего опыта педагога, проявляющийся внешне как быстрое реагирование на педагогические проблемы и задачи, возникающие в том числе и спонтанно, в процессе педагогического взаимодействия, ведущий к субъективно новому творческому их решению.

К содержательным характеристикам педагогической импровизации относятся следующие: 1) она представляет собой своего рода метадеятельность, осуществляемую в контексте воспитания и обучения] 2) является целенаправленной; опирается на законы воспитания и обучения, т. е. имеет законосообразный характер; 3) представляет] собой вид творческой педагогической деятельности и включает вся этапы творческого процесса; 4) для нее характерны совпадение процессов создания и исполнения или их минимальный разрыв, их сиюминутность; 5) базируется, с одной стороны, на интуиции (иррациональная составляющая), с другой — на глубоких теоретических знаниях, развитых профессионально-педагогических умениях и анализе) опыта педагогической деятельности, для чего необходимы сформированные рефлексивные умения (рациональный компонент); 6) целесообразность и результативность педагогической импровизации во многом зависят от личностных качеств педагога.

Этот вывод дал нам основание для решения второй задачи — обосновать структурно-функциональные характеристики, критерии и уровни готовности будущих учителей к педагогической импровизации в профессиональной деятельности как особой цели профессиональной подготовки. Проанализировав различные исследования педагогической деятельности (как уже ставшие классическими работы С. Л. Рубинштейна, А. К. Марковой, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова и др., так и современные работы по проблемам подготовки учителя — И. А. Колесниковой, Н. К. Сергеева, Е. П. Белозерцева, М. В. Николаевой, А. И. Мищенко и др.) и проведя диагностический эксперимент, мы пришли к выводу, что готовность будущих учителей к педагогической импровизации представляет собой важнейшее условие успешной реализации возможностей личности педагога в профессионально-педагогической деятельности.

Основными функциями готовности будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности являются мотивационно-побудительная, коммуникативная, гностическая, или познавательная, рефлексивная. Компонентами готовности будущих учителей как цели и результата их подготовки к импровизации в профессионально-педагогической деятельности являются эмоционально-мотивациопный, обеспечивающий направленность личности учителя на импровизационную педагогическую деятельность; содержательно-смысловой, обеспечивающий понимание сущности и управления процессом педагогической импровизации; операционально-творческий, реализующий способность к импровизации в практической деятельности; личностно-рефлексивный, предполагающий осознание, оценку человеком своих знаний, умений, результатов деятельности. Выделены целостные показатели сформированное™ перечисленных компонентов, которые позволяют выделить три уровня готовности будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности: низкий — характеризуется мотивацией вынужденного решения педагогической задачи на основе импровизации, умением выполнять действия по образцу, в проблемных ситуациях чаще всего проявляется растерянность; средний — характеризуется устойчивой мотивацией, ядром которой выступает понимание необходимости педагогической импровизации, появляется желание импровизировать самостоятельно, в случае неудач идет анализ, импровизации с домашней заготовкой часто удаются; высокий — характеризуется ярко выраженной потребностью в педагогической импровизации, компоненты готовности объединены в единое целое, структура готовности четкая, в основе ее лежит потребность в использовании импровизации в педагогическом процессе.

Третья исследовательская задача предполагала разработку и экспериментальную проверку технологического инструментария формирования готовности будущих учителей к импровизации в профессиональной деятельности. Анализ различных концепций подготовки педагогов к реализации элементов творчества в профессиональной деятельности (А. А. Сляднев, Т. А. Фокина, С. А. Землякова и др.), а также опытно-экспериментальная работа, проводимая на факультете дошкольного воспитания института дошкольного, начального образования и специальной педагогики, факультете иностранных языков Михайловского филиала ВГПУ, дают основания для выявления педагогических средств, которые целесообразно использовать в процессе подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. Основные их группы сводятся к следующим: рефлексивные (метод драматизации, рефлексивное эссе), аналитические (традиционные методы обучения, анализ педагогических ситуаций, теоретическое решение педагогических задач), имитацион-но-моделирующие (ролевая игра, микропреподавание), проективные (тренинг, метод профессиональных проб, метод проектов).

Четвертая задача состояла в обосновании системы подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. Опираясь на положения системно-целостного подхода (В. С. Ильин, Н. К. Сергеев, А. М. Саранов и др.), мы разработали систему подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, на основе которой проводился формирующий эксперимент.

Данная система предполагает выделение этапов такой подготовки с определением для каждого этапа целей, педагогических среден и способов диагностирования результата. Это этапы стимулирования мотивационной деятельности, результатом которого выступав! возникновение интереса к проблеме педагогической импровизации освоения теоретических знаний, в качестве результата которого можно рассматривать понимание роли педагогической импровизации для оптимизации учебно-воспитательного процесса; операционально-деятельностный, результатом которого является совершенствование умений моделирования фрагментов педагогической деятельности и педагогической действительности; концептуализации собственной деятельности в сфере педагогической импровизации, результат которого — переосмысление будущими учителями накопленных знаний и сформированного» импровизационных умений и навыков на высоком уровне.

Сказанное дает возможность утверждать, что работа обладает научной новизной, которая состоит в том, что в нем впервые представлена модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, разработанная на основе концептуальных положений целостного подхода к исследованию и моделированию педагогических феноменов. Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена возможностью их использования в разработке научных основ процесса обучения в высшей школе в русле теории целостного подхода к образованию и многоуровневой системы подготовки педагога. Практическая ценность результатов исследования определяется тем, что они составляют основу для решения таких актуальных задач практики непрерывного образования педагога, как подготовка к эффективной профессиональной деятельности на творческом уровне, к конструированию разнообразных педагогических ситуаций и решению педагогических задач разного уровня сложности.

Соискателю были заданы вопросы

Воробьев Н. Е., доктор педагогических наук, профессор: Уточните тему вашего диссертационного исследования?

Зудина Е. В., соискатель: Тема нашего диссертационного исследования «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности».

Сахарчук Е. И., доктор педагогических наук, профессор: Поясните логику выделенных структурных компонентов и их функций.

Зудина. Е. В., соискатель: При выделении структурных компонентов и функций мы исходили из следующего: учитывали то общее, общепризнанное, что есть во всех наиболее авторитетных психолого-педагогических представлениях о структуре личности и личности учителя (С. Л. Рубинштейн, В. С. Мерлин, К. К. Платонов, Л. И. Божо-вич, В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина, В. С. Ильин и др.) и связано воедино в теории целостного подхода к личности и процессу ее формирования, разработанному волгоградской научной школой (В. С. Ильин, В. В. Сериков, Н. К. Сергеев, О. С. Гребешок и др.); ориентировались на диалектику взаимоотношений структуры и функций. В соответствии с ней функция первична при проектировании, построении целого, но она порождается структурой и в этом смысле структура целого должна быть адекватна представлениям о системе функций, которые нужно реализовать. Именно это мы и старались учесть в нашей диссертации.

Думов С. Б., кандидат педагогических наук, доцент: Каково содержательное наполнение выделенных вами компонентов? Что вы понимаете под направленностью личности?

Зудина Е. В., соискатель: Мы старались, чтобы наше представление о содержательном наполнении каждого компонента было отражено в их названиях. Например, содержание эмоционально-мотива-ционного компонента понятно из названия — это система мотивации и эмоциональные составляющие профессиональной деятельности. Направленность личности нами понимается как интегральное проявление устремленности личности на тот или иной вид деятельности, на тот или иной феномен, которая является итогом комплексного воздействия всей мотивационной системы, включая потребности личности, ее интересы, понимание значимости, устремление вынужденности и др. Человек может не только проявлять интерес к чему-либо, но и принимать его значимость, действовать не только вынужденно, но и проявлять потребность в этом, он может в своих представлениях смысл видеть адекватно, а может— неадекватно.

Николаева М. В., доктор педагогических наук, профессор: Какими личностными качествами должен обладать учитель, готовый к импровизации?

Зудина Е. В., соискатель: Это, прежде всего, качество, связанное с творчеством, стремлением к творчеству, установкой на творчество", опытом творчества. И очень важным личностным качеством является ответственность за результаты своего труда, за результаты импровизации.

Сафронова Е. М., доктор педагогических наук, профессор: Педагогическая импровизация и педагогические технологии — каково мея то импровизации в технологическом аспекте педагогической деятельности? Совместимы ли понятия педагогической импровизации и педагогической технологии?

Зудина Е. В., соискатель: Я думаю, что импровизация как специфический вид деятельности может быть подвергнута анализу с точки] зрения ее структуры, инвариантных компонентов, или «шагов», хоть бы общих — но условий эффективности и закономерностей протекания. А значит может быть представлена определенными моделями — моделями явления, процесса, условий и т. д. А это — путь к технологизации импровизационной деятельности. Нам кажется, что в наиболее «продвинутом» виде эта технологическая сторона импровизации нашла свое отражение в театральной педагогике, в теории педагогического мастерства. Хотя это только первые шаги в познании техно-1 логической стороны импровизации, и возможно ли продвинуться! дальше, не знаю. Нужны специальные исследования. Во всяком случае, считаю, что противоречия между этими сторонами педагогической деятельности нет.

Макарова И. А., кандидат педагогических наук, доцент: Разводите ли вы понятия готовности и подготовки?

Зудина Е. В., соискатель: В своем диссертационном исследовании готовность будущих учителей к педагогической импровизации мы рассматриваем не только как результат профессиональной подготовки к творческой педагогической деятельности, но и как цель профессиональной подготовки в педвузе. Подготовка — процесс, готовность — результат.

Крюкова Е. А., доктор педагогических наук, профессор: Что вы понимаете под метадсятельностью?

Зудина Е. В., соискатель: Педагогическая деятельность является по сути метадсятельностью, протекая на основе других деятельностей. Воспитывать можно через учение, труд, общение, художественное творчество, спорт и т. д., но не существует воспитания в чистом виде. Учитель должен быть готов к использованию этих видов деятельности в целях формирования личности ученика. В этих же целях необходимо использовать и импровизацию как особый вид творческой профессионально-педагогической деятельности, Важно при осуществлении импровизации ориентироваться на педагогически значимые цели и отбирать соответствующие педагогические средства в условиях дефицита времени. Педагогическая импровизация, таким образом, будучи неотъемлемой частью педагогической деятельности, представляет собой своего рода метадеятельность, осуществляемую в первую очередь в контексте творческого решения задач воспитания и обучения.

Столярчук Е. И., доктор педагогических наук, профессор: Не могли бы вы привести пример ситуации, показывающей, что у студентов сформирована готовность? В чем принципиальная новизна исследования?

Зудина Е. В., соискатель: Импровизировать учитель вынужден по разным поводам — это и реакция на конкретную ситуацию, и творческий поиск в конструировании процесса, когда внешние незапланированные факторы нарушают заранее обдуманный план действия и т. д. Например: планируя урок труда, тема которого — плетение из трех прядей, учитель сделал домашнюю импровизационную заготовку на случай, если кто-то из учеников забудет принести материал для работы. Заготовка взвешена и продумана. Она преследует цель: сдружить мальчиков и девочек. В классе, как заметил учитель, появились некоторые шероховатости в отношениях. Предвидение возможных ситуаций, удобных для подготовленной импровизации, учитель выстраивает, исходя из того, что один из учеников не был на предыдущем уроке труда и, возможно, не подготовил нужный материал. Предвидение сбылось. Не оказалось материала для плетения у мальчика (Сережи), отсутствовавшего накануне, и девочки (Светланы), которая забыла принести необходимое. Учитель: «После объяснения классу предстоящей работы я посмотрела на Свету и Сережу. «Что же мне с вами делать?» — сказала, как бы размышляя вслух. Обращаясь к Светлане, говорю: «Ведь вам нужен свой материал, чтобы не забывать, не надеяться, что кто-то принесет вместо тебя, а что, если... — и продолжаю обрадованно: — Да, конечно!». Пересаживаю Сережу к Свете на первую парту (так остальным их будет лучше видно) и предлагаю заплести Светлане две косички: с одной стороны — сама Светлана, а с другой — Сережа. Косички пришлось заплетать дважды. Для ребят это неожиданно и интересно, а учитель, мгновенно проанализировав \*0Д импровизации, решив, что ребята успешно окончат ее без него, продолжает вести урок. Но «эхо» удачной импровизации еще долго «звучит». Учительница впоследствии вспоминала: «После этого урока несколько дней слышала, как мальчики подходили к девочкам и просили: «Дай заплету». Казалось бы, ничего особенного, а сплачивает, помогает развитию дружеских отношений между мальчиком и девочкой. Принципиальная новизна исследования заключается в том что феномен импровизации как неотъемлемой части педагогической деятельности рассмотрен с позиций целостного подхода к процесс! подготовки будущих учителей. Те работы, которые до нас посвящались импровизации (а их совсем немного), выполнены на иной методологической и теоретической базе.

Зайцев В. В., доктор педагогических наук, профессор: Учитывали ли вы индивидуальные особенности студентов? Есть ли какая-то ко] реляция между типом темперамента студента и способностью его импровизации?

Зудина Е. В., соискатель: Специально не исследовали, но, работа со студентами, учитывали. Считаем, что этот аспект проблемы заслуживает специального исследования.

Выступления рецензентов на соответствии работы Положены о порядке присуждения ученых степеней, паспорту научной специальности и требованиям по оформлению

Реггензент доктор педагогических наук, профессор Соловцова И. А. отметила, что тема диссертационного исследования «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности» сформулирована грамотно в соответствии с паспортом заявленной специальности 13.00.08 —теория и методика профессионального образования. Актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разработки содержания подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. Формулировка проблемы противоречий между научными фактами и теоретическим осмыслением грамотна. Соотношение объекта, предмета, темы и цели исследования, соответствие задач цели исследования, их логика, ясность, конкретность соответствуют требованиям положения. Структурность гипотезы, ее соответствие цел\* и задачам исследования требуют доработки. Содержание гипотеза достаточно полно характеризует направление исследовательского поиска, однако ее необходимо структурировать в соответствии с задачами исследования. Защищаемые положения содержательны, однако положения 1, 2 слишком громоздки, а положение 3, напротив, следует изложить более подробно. Отметим грамотность выбора методологических оснований. Не все образовательные учреждения, являющиеся базой исследования (как это следует из текста диссертации), перечислены в рубриках «Введение» и «Внедрение». Научная новиз-теоретическая значимость и практическая ценность представлены грамотно. Осведомленность диссертанта в исследованиях по проблеме соответствует требованиям положения. Сам текст диссертации написан на хорошем научном языке. Обоснованность и содержательность выводов теоретического анализа, владение методом моделирования явления и процессов, грамотность планирования и реализации диагностического эксперимента, корректность проектирования педагогической деятельности, четкость описания формирующего эксперимента, анализ опытно-экспериментальной работы и нетривиальность выводов соответствуют требованиям положения. Условия тех-нологизации предполагаемых методик специально не прописаны и требуют, на наш взгляд, дополнительной аргументации. Отметим также внутреннее единство исследования, связь теоретических выводов с экспериментальной методикой. Методики обработки данных детально не описаны, хотя результаты такой обработки в диссертации представлены. Выводы по параграфам и главам, а также общее заключение по диссертации имеются. Нуждается в небольшой доработке оформление диссертации и автореферата в соответствии с требованиями ВАК. Не все источники, упомянутые в диссертации, имеются в списке литературы (в частности, работы А. В. Хуторского). Список литературы необходимо оформить в соответствии с последними ГОСТовскими требованиями. Грамотно применяется иллюстративный материал (рисунки, таблицы, приложения). Отметим также соответствие диссертации и автореферата требованиям по объему текста, основному содержанию диссертации. Считаю, что диссертацию можно рекомендовать к защите на диссертационном совете с незначительными доработками.

Рецензент доктор педагогических наук, профессор Николаева М. В. отметила, что тема диссертационного исследования «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности» сформулирована грамотно, в соответствии с заявленной специальностью 13.00.08 — теория и методика профессионального образования. Актуальность выбранной темы обусловлена Необходимостью разработки содержания подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности; теоретические положения, выводы и рекомендации аргументированы и обоснованы, полученные результаты достоверны. Методологический аппарат выверен, логичен, корректен.

Замечания по тексту диссертации:

1. защищаемые положения чрезмерно объемны, необходимо сократить излишнюю детализацию, что не повлечет за собой изменение смыслового аспекта положений;
2. выводы по главам необходимо переработать — убрать повторы в тексте параграфов; выделить существенные выводы, полученные в ходе исследовательской деятельности;
3. в описании формирующего эксперимента целесообразно при вести примеры (этап операционально-деятельностный) практической готовности к импровизации (например, в период педагогическое практики):

4) автореферат по объему сократить.

Диссертация Е. В. Зудиной отвечает требованиям ВАК предъявляемым к кандидатским диссертациям, и может быть представлена в диссертационный совет для официальной защиты на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования]

Обсуждение

Доктор педагогических наук, профессор Сахарчук Е. И.: Уважаемые коллеги, с работой Елены Владимировны я знакома не первый год. На заседаниях лаборатории управления качеством она выступала четыре раза на различных этапах своего исследования. За это время ясно обозначился рост Елены Владимировны как исследователя. Что меня привлекает в этом исследователе — это стремление к тща1 тельности, к тому, чтобы каждое слово в диссертации было обосно-^ вано. Я с удовлетворением услышала, что сегодня об этом говорили рецензенты — текст получился. Я полагаю, что исследование весьма актуально, потому что на самом деле без импровизации, без готовности к импровизации представить себе качественно работающего учиН теля в современной школе практически невозможно. Елена Владимировна в своей работе предложила систему педагогических средств формирования такой готовности к импровизации. В диссертации логика этого формирования показана. Четкий методологический аппарат, Я котором все хорошо прописано. Все задачи исследовательские в полН ной мере решены, поэтому я считаю, что Елена Владимировна готова к тому, чтобы защищать свою работу, я ее, безусловно, поддерживаю.

Доктор педагогических наук, профессор Сафонова Е. А/.: В выступлении соискателя очень хорошо прозвучали задачи исследования, особенно третья — разработать и экспериментально проверить технологический инструментарий формирования готовности будущих учителей к импровизации в профессиональной деятельности, и четвертая — обосновать систему подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. Не случайно возник вопрос о взаимосвязи импровизации и технологичности педагога, показать эту взаимосвязь — значит улучшить качество работы. Работу поддерживаю, считаю, что ее можно рекомендовать к защите.

Кандидат педагогических наук, доцент Донское А. А.: Исходя из описания работы — работа выполнена, актуальность выбранной темы обусловлена необходимостью разработки содержания подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности; теоретические положения, выводы и рекомендации аргументированы и обоснованы, полученные результаты достоверны. Методологический аппарат выверен, логичен, корректен. Работу поддерживаю.

Член-корреспондент РА О, доктор педагогических наук, профессор Сериков В. В.: Очень интересная работа. Работа педагога— импровизационная работа по природе. Обратите внимание, какая это профессия — учитель друг друга повторить не может, он не может повторить самого себя. У меня импровизация ассоциируется с музыкой. Дается тема — начинается импровизация. Педагог всегда пребывает в теме. Тема для педагога — цель. И вариативные способы решения задач, ведущих в совокупности к этой цели, представляют природу малоизученного в педагогике феномена «контекст». Если вспомнить свои уроки: заготовка не всегда срабатывает, конспект убирается в стол, начинается импровизация. Эта идея в диссертации просматривается при подготовке студентов — это нормально. Это можно делать технологично. Само обучение в вузе — технологично, как и подготовка студентов к неожиданным ситуациям, в которых приходится отходить от написанного и импровизировать. Личностно ориентированная модель предполагает изучение личности. Личность предполагает диалог, а в диалоге всегда есть неожиданные ответы. В диалоге возможна импровизация. Возникает вопрос: какими качествами Должен обладать учитель? Я считаю, что главное — это уверенность в себе. Только уверенный учитель-педагог может находиться в состоянии эффективной импровизации, уверенно «играть». Игра — это свобода мастера. Импровизация — это игра. Надо сразу студентов наце ливать на мастерство. Заявленная тема — очень перспективная, благодатная, очень актуальная. Работу поддерживаю.

Доктор педагогических наук, профессор Зайцев В. В.: Хотел бы от метить очень четкую логику: функции, компоненты, критерии, показатели, уровни, этапы. Трудно придраться., и модель отшлифована в лучших традициях волгоградской научной школы. Отмечу одну коллизию. Когда будущий учитель еще только учится, тогда и надо формировать способности к импровизации. Проходит 4—5 лет работы учителем и над ним уже начинают довлеть шаблоны, поведенческие стереотипы, и вот это качество — способность к импровизации — пропадает, поэтому надо развивать уверенность в себе. Уверенный учитель смелее идет на импровизацию, она получается у него чаще всего удачно. Работу поддерживаю, очень структурированная, четкая, логичная.

Кандидат педагогических наук, профессор Глебов А. А.: Может быть, 20 лет назад без импровизации учителю можно было работать. Сейчас — вряд ли. Диссертация написана в хорошем стиле, в русле целостного подхода. Считаю, что уже в этой редакции работу можно рекомендовать в диссертационный совет. В качестве пожелания: при описании сущностных характеристик педагогической импровизации нужно обратить внимание на ее внешние функции—ради профессиональной педагогической деятельности. Поддерживаю работу.

Зудина Е. В., соискатель: Относительно замечаний рецензентов хочу пояснить следующее. На замечание профессора И. А. Соловцовой о том, что содержание гипотезы достаточно полно характеризует направление исследовательского поиска, однако ее необходимо структурировать в соответствии с задачами исследования. В нашем диссертационном исследовании гипотеза достаточно полно характеризует направление исследовательского поиска, содержательно охватывает все задачи исследования. Гипотеза — общее представление исследования, и мы не сочли необходимым выдерживать пропорции между задачами и гипотезой. На предложение рецензента профессора М. В. Николаевой о том, что работа бы выиграла, если бы ! модель процесса подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности была бы проиллюстрирована наглядно. В нашей диссертационной работе модель подготовки носит описательный характер, что не снижает, на наш взгляд, ее эвристической ценности. Использование модели позволило по-но- | вому организовать опытно-экспериментальную работу. На замечание о том, что в описании формирующего эксперимента целесообразно привести примеры (этап операционально-деятельностный) практической готовности к импровизации (в период педагогической практики), поясняю, что нами описывались ситуации импровизации студентов в ходе их педагогической практики, отслеживались их возможности в этом плане. Контекст взаимодействия с детьми использовался для наблюдения проявлений у студентов способности к педагогической импровизации.

Соискатель поблагодарила научного руководителя, рецензентов, членов кафедры за вопросы и интересную дискуссию, заверила, что высказанные замечания и предложения будут учтены и отражены в диссертационном исследовании.

Слушали: заместителя заведующего кафедрой педагогики, доктора педагогических наук, профессора Борытко Н. М. Подводя итог, он отмстил, что в диссертации обоснованы актуальность исследования, теоретическая и практическая значимость для педагогической науки. Работа оценивается как завершенная и рекомендуется для представления в диссертационный совет. Поставил вопрос о голосовании.

Постановили: утвердить следующее заключение на диссертацию соискателя Зудиной Е. В. на тему: «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности».

Заключение

1. Актуальность исследования. Современная социокультурная ситуация в российском обществе предъявляет высокие требования к подготовке будущего учителя, его личностным и профессиональным качествам. Это связано с тем, что динамичные преобразования, происходящие в нашей стране во всех сферах жизни, усиливают потребность в деятельных, предприимчивых, творчески мыслящих людях, способных самостоятельно выдвигать и решать многообразные задачи в нестандартных условиях. Современной школе нужен учитель, не только обладающий высокой профессиональной компетентностью и педагогическим мышлением, но и способный творчески решать сложнейшие педагогические задачи, оперативно принимать решения и находить оптимальные пути их реализации. При этом необходимо ориентироваться на развитие целостного человека, являющегося главной ценностью и целью современного образования, опираться не только на его рациональную сферу, но и на иррациональную (эмоции, интуицию, инсайт, способность к «схватыванию» целостной ситуации) и формировать на этой основе способность действовать нестандартно, принимать и реализовывать неалгоритмизированные решения — иначе говоря, импровизировать.

Между тем можно утверждать, что в современной педагогике сложились определенные теоретические предпосылки для всестороннего! анализа и успешного решения проблемы подготовки будущих педагогов к импровизации в профессиональной деятельности. Одновременно с теоретическими сформировались и практические предпосылки, способствующие разработке целостной модели подготовки будущих учителей к применению импровизации в профессионально-педагогической деятельности. К ним относятся принятие Концепции модернизации российского образования до 2010 г., законов РФ «Об! образовании» 1992 г., «О высшем и послевузовском профессиональ4 ном образовании» 1996 г. и других нормативных документов, гд| обосновывается социальный запрос на учителя, творчески, нестандартно подходящего к своей деятельности, способного решать самые разнообразные педагогические задачи. В практике подготовки учителей все более широко применяются методы, методики, технологии, специально направленные на развитие нестандартного мышления, формирование опыта импровизации в профессиональной деятельности.

2. Результаты исследования. Педагогическая импровизация представляет особый вид творческой педагогической деятельности, осуществляющийся на основе теоретических знаний и предшествующего опыта педагога и проявляющийся внешне как быстрое реагирование на педагогические проблемы и задачи, возникающие в том числе и спонтанно в процессе педагогического взаимодействия, и ведущий] к субъективно новому творческому их решению. Готовность будущих учителей к педагогической импровизации представляет собой важнейшее условие успешной реализации возможностей личности педагога в профессионально-педагогической деятельности. Основны-1 ми функциями готовности к импровизации в профессионально-педагогической деятельности являются мотивационно-побудительная, коммуникативная, гностическая, или познавательная, рефлексивная. Компонентами готовности будущих учителей как цели и результата их подготовки к импровизации в профессионально-педагогической деятельности являются эмоционально-мотивационный, содержательно-смысловой, операционально-творческий, личностно-рефлексивный. В процессе обучения будущих учителей импровизации целесообразно использовать следующие педагогические средства: рефлексивные, аналитические, имитационно-моделирующие, проективные. Система подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности предполагает выделение этапов такой подготовки с определением для каждого целей, педагогических средств и способов диагностирования результата. В качестве таких этапов выделяются стимулирование мотивационной деятельности; освоение теоретических знаний; операционально-деятельностный; концептуализация собственной деятельности в сфере педагогической импровизации.

3. Достоверность результатов проведенного исследования. Обеспечивается целостным подходом к решению проблемы; теоретико-методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений, их соответствием тенденциям развития социокультурной и педагогической реальности; корректной организацией опытно-экспериментальной работы; устойчивой повторяемостью основных результатов исследования; применением адекватных предмету изучения методов исследования и обработки полученных в ходе эксперимента данных.

4. Научная новизна результатов исследования состоит в том, что в нем:

* впервые представлена модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, разработанная на основе концептуальных положений целостного подхода к исследованию и моделированию педагогических феноменов;
* уточнены и систематизированы сущностные характеристики педагогической импровизации;
* дополнены и уточнены структурно-функциональные характеристики и логика процесса подготовки учителей к педагогической импровизации;
* конкретизированы представления о совокупности технологических особенностей подготовки педагогов к педагогической импровизации.

5. Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их практического использования преподавателями психолого-педагогических и методических дисциплин педвузов для подготовки педагога к эффективной профессиональной деятельности на творческом уровне, при разработке научно-методического сопровождения. Материалы исследования, предложенные в нем спецкурс, тренинги, педагогические ситуации, диагностический инструмента- ] рий могут быть использованы также в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования.

1. Соответствие диссертации научной специальности. Диссертационное исследование, выполненное Е. В. Зудиной, по своему содержанию отвечает требованиям, предъявляемым к. кандидатским диссертациям пп. 6—7 паспорта научной специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.
2. Полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем.

Статья в журнале, входящем в список ВАК РФ

1. Зудина, Е. В. О сущности и функциях готовности будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности / Е. В. Зудина // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. — 2007. — № 1 (19). — С. 112—117 (0,4 п. л.). Статьи и тезисы докладов в сборниках научных трудов и материалов научных конференций

1. Зудина, Е. В. Становление понятия импровизации как педагогической категории / Е. В. Зудина // VII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области, г. Волгоград, ! 2— 15 нояб. 2002 г. : тез. докл. — Напр. 12 «Педагогика и психология». Секция «Педагогика». — Волгоград : Перемена, 2003. — С. 84—86 (0,3 п. л.).
2. Зудина, Е. В. Сущностная характеристика методологической культуры будущего учителя / Е. В. Зудина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. X годичного собр. Юж. отд-ния РАО и XXII регион, психол.-пед. чтений Юга России. — Ростов н/Д. : Изд-во РГПУ, 2003. — Ч. II. — С. 174 (0,1 п. л.).
3. Зудииа, Е. В. Подготовка будущего учителя на основе педагогической импровизации/Е. В. Зудина//VIII региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области, г. Волгоград, 11—14 нояб. 2003 г. : тез. докл. — Напр. 12 «Педагогика и психология». Секция «Педагогика». — Волгоград: Перемена, 2004. — С. 81— 82 (0,2 п. л.).
4. Зудина, Е. В. Об импровизации в профессиональной деятельности учителя / Е. В. Зудина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. XI годичного собр. Юж. отд-ния РАО и ХХШ психол.-пед. чтений Юга России. — Ростов н/Д-: Изд-во РГПУ, 2004. Ч. III. — С. 65 (0,1 п. л.).
5. Зудина, Е. В. Импровизация как вид творческой педагогической деятельности /Е. В. Зудина//Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона : тез. докл. XII годичного собр. Юж. отд-ния РАО и XXIV психол.-пед. чтений Юга России. — Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2005. Ч. 1. — С. 68—69 (0,2 п. л.).
6. Зудина, Е. В. Импровизация как компонент творческой индивидуальности педагога / Е. В. Зудина // Вестн. Волж. ин-та экономики, педагогики и права. Сер. 3, Педагогика и психология. — 2005. — Вып. 3. — С. 75—84 (0,7 п. л.).
7. Зудина, Е. В. Импровизация в педагогической деятельности: анализ понятия / Е. В. Зудина // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается : материалы методол. семинара памяти проф. В. С. Ильина / науч. ред. И. К. Сергеев. — Волгоград : Перемена, 2005. — Вып. 7. С. 63—70 (0,6 п. л.).

9. Зудина, Е. В. Подготовка будущих учителей к импровизации в  
профессионально-педагогической деятельности / Е. В. Зудина // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского ре  
гиона : сб. науч. тр. XV годичного собр. Юж. отд-ния РАО и XXVII Юж.-Рос. психол.-пед. чтениях. — Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2008. —Ч. 3. - С. 233—236 (0,4 п. л.).

Учитывая актуальность, научную, теоретическую и практическую значимость исследования, кафедра педагогики рекомендует диссертацию Зудиной Елены Владимировны «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности» к защите на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования в диссертационном совете Д 212.027.02 при Волгоградском государственном педагогическом университете. Результаты голосования за представление в диссертационный совет: «за» ~~ 34; «против» — нет; «воздержались» — нет.

Заведующий кафедрой педагогики,

Доктор педагогических наук,

Профессор Н. К. Сергеев

«22» апреля 2008 г.

Приложение 4

ОБРАЗЕЦ ЗАЯВЛЕНИЯ СОИСКАТЕЛЯ О ПРИНЯТИИ ДИССЕРТАЦИИ К РАССМОТРЕНИЮ В СОВЕТ

Председателю диссертационного совета Д 212.027.02 при ГОУ ВПо «Вол 10градский государственный педагогический университет» соискателя ученой степени кандидата педагогических наук Зудиной Е. В.

Заявление

Прошу принять к защите мою диссертацию на тему «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности», представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Работа выполнена в Волгоградском государственном педагоги\* ческом университете.

Научный руководитель — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор Сергеев Н. К.

Диссертация представлена к защите впервые.

Дата Подпись

Приложение 5

ОБРАЗЕЦ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ЭКСПЕРТНОЙ КОМИССИИ ПО ДИССЕРТАЦИИ

Форма

Заключение

экспертной комиссии диссертационного совета Д 212.027.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора (кандидата) педагогических наук в ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет» на диссертацию (ФИО соискателя, тем а диссертации), представленную на соискание ученой степени доктора (кандидата) педагогических наук по специальности (шифр и название специальности).

1. Актуальность выбранной темы.
2. Достоверность выводов.
3. Научная новизна результатов исследования.
4. Соответствие диссертации требованиям Положения ВАК. При

этом фиксируются:

* как положительные, так и отрицательные стороны работы;
* уровень значимости (теоретический и практический);
* возможности использования результатов диссертационного исследования в развитии педагогической теории и практики;
* степень завершенности работы в целом и качество оформления;
* соответствие (или несоответствие) основных результатов диссертации содержанию публикаций автора;

— соответствие содержания автореферата основным идеям и выводам диссертации.

Подписи председателя и членов экспертной комиссии 45

Образец

Заключение экспертной комиссии по диссертации Зудиной Е. В. «Подготовка бу дущих учителей к импровизации в профессионально-педагогическое деятельности», представленной к предварительному рассмотрению I диссертационном совете Д 212.027.02 по присуждению ученой степени кандидата педагогических наук в Волгоградском государственном педагогическом университете. Экспертная комиссия в составе:

председателя комиссии: члена-корреспондента РАО, доктора

педагогических наук, профессора Серикова Владислава Владиславовича;

членов комиссии: доктора педагогических наук, профессора Зайцева Владимира Васильевича; кандидата педагогических наук, профессора Глебова Александра Александ-ровича считает, что диссертация Е. В. Зудиной «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности» является завершенным самостоятельным исследованием.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в деятельности педагога очень многое зависит от его способности к педагогической импровизации. Ведь известно, что поведение педагога зависит от его настроения и его ученика в ситуации, которую они в данный момент проживают, и иных, зачастую не запланированных, неожиданно возникающих обстоятельств, препятствующих либо дающих возможность для прорыва в педагогическом плане и т. д. Именно здесь бывает нужна удачная импровизация, новый поворот, решение. Вместе с тем в современной теории образования недостаточно разработаны теоретические и методические аспекты подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности. В условиях множественности педагогических парадигм не обоснована целостная модель подготовки будущего учителя к импровизации в профессиональной деятельности, что затрудняет соответствующую его подготовку в вузе.

Объект исследования — профессионально-педагогическая подготовка будущих учителей в высшем учебном заведении.

Предмет исследования — процесс подготовки будущих учителей к импровизации в профессиональной деятельности.

Цель исследования — научно обосновать и проверить в условиях тно-экспериментальной работы модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности.

Задачи исследования:

1. выявить сущностные характеристики педагогической импровизации как особого вида творческой профессиональной деятельности учителя;
2. обосновать структурно-функциональные характеристики, критерии и уровни готовности будущих учителей к педагогической импровизации в профессиональной деятельности как особой цели профессиональной подготовки;
3. разработать и экспериментально проверить технологический инструментарий формирования готовности будущих учителей к импровизации в профессиональной деятельности;
4. обосновать систему подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности.

Достоверность результатов исследования обеспечивается целостным подходом к решению проблемы; теоретико-методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений, их соответствием тенденциям развития социокультурной и педагогической реальности; корректной организацией опытно-экспериментальной работы; устойчивой повторяемостью основных результатов исследования; применением адекватных предмету изучения методов исследования и обработки полученных в ходе эксперимента данных.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что в нем:

* впервые представлена модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, разработанная на основе концептуальных положений целостного подхода к исследованию и моделированию педагогических феноменов,
* уточнены и систематизированы сущностные характеристики педагогической импровизации;
* дополнены и уточнены структурно-функциональные характеристики и логика процесса подготовки учителей к педагогической импровизации;

конкретизированы представления о совокупности технологических особенностей подготовки педагогов к педагогической импровизации.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена его вкладом в современную теорию профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в высшей педагогической школе, существенно дополняющим научные представления о целостной модели подготовки учителя к педагогической импровизации в профессиональной деятельности, о логике, целях, средствах формирования готовности учителя к педагогической импровизации, условиях их эффективного применения.

Разработанные положения могут служить основанием для дальнейших научных исследований в области совершенствования преподавания дисциплин психолого-педагогического и методического блока в педвузе.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их практического использования преподавателями психолого-педагогических и методических дисциплин педвузов для подготовки педагога к эффективной профессиональной деятельности на творческом уровне, при разработке научно-методического сопровождения. Материалы исследования, предложенные в нем спецкурс, тренинги, педагогические ситуации, диагностический инструментарий могут быть использованы также в системе повышения квалификации и переподготовки работников образования. Апробация результатов исследования осуществлялась через выступления, публикацию тезисов, статей по проблеме исследования в| различных научных, научно-методических, периодических изданиях; выступления на аспирантских семинарах кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, на заседании лаборатории проблем качества образования Волгоградского государственного педагогического университета, на межвузовских) научно-практических конференциях в г. Ростове-на-Дону (2003,2004, 2005,2008 гг.), г. Волгограде (2005,2006, 2007, 2008 гг.), г. Волжском! (2005 г.), на региональных конференциях молодых исследователей в| г. Волгограде (2002, 2003 гг.). Внедрение результатов исследования в практику непрерывного образования педагогов осуществлялось путем публикации материалов в различных изданиях (всего опубликовано 9 научных и научно-методических статей и тезисов), а также через разработку и реализацию программы курса по выбору «Педагогическая импровизация» и рекомендаций по ее изучению в Волгоградском государственном педагогическом университете и его Михайловском филиале (2005—2008 гг.). Автореферат содержит основные положения диссертации, оформил в соответствии с требованиями, предъявленными к такого рода работам. Экспертная комиссия считает целесообразным назначить:

1) ведущей организацией — ГОУ ВПО «Самарский государственный педагогический университет»;

2) официальными оппонентами:

— доктора педагогических наук, профессора Ветрова Юрия Павловича (ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет);

— доктора педагогических наук, профессора Корепанову Мари ну Васильевну (ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет»).

Председатель экспертной комиссии:

доктор педагогических наук, профессор В. В. Сериков

Члены экспертной комиссии:

доктор педагогических наук, профессор В. В. Зайцев

кандидат педагогических наук, профессор А. А. Глебов

Приложение 6

ОБРАЗЕЦ СВЕДЕНИЙ О СОИСКАТЕЛЕ

Форма

В диссертационный совет поступили документы от

ФИО соискателя, год рождения

1. Образование: учебное заведение, год его окончания, специальность, научная специальность (для защищающих докторскую диссертацию).
2. Педагогический трудовой стаж: сроки и учреждения, в которых соискатель работал от окончания вуза до защиты диссертации.
3. Научно-исследовательская деятельность: год начала; название Учреждения, где проводилась работа; содержание исследуемых проблем; когда и где осуществлялось диссертационное исследование.
4. Экзамены кандидатского минимума: оценки по каждому экза-! мену.
5. Научные мероприятия: типы мероприятий (симпозиум, консилиум, конференция, семинар и др., в которых соискатель участвовал), год и место (город) проведения.

6. Публикации: виды и количество публикаций.

1. Характеристика соискателя: исследовательские свойства, проявленные соискателем в период написания диссертации.
2. Соответствие поданных соискателем в диссертационный совет документов требованиям ВАК.

Образец Сведения о соискателе

В диссертационный совет Д 212.027.02 Волгоградского государственного педагогического университета поступили документы соискателя ученой степени кандидата педагогических наук Федосеевой Елены Сергеевны 1979 года рождения. В 2001 г. Федосеева Е. С. окончила Волгоградский государственный педагогический университет по специальности «Дошкольная педагогика и психология» с присвоением квалификации «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии, педагог-психолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии».

В 2003 г. Елена Сергеевна, после профессиональной переподготовки на факультете дополнительного образования и присуждения квалификации «педагог-психолог», поступила в магистратуру в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» по направлению «Педагогика». Работала педагогом-психологом в МОУ СОШ № 44 Центрального района с 2001-го по 2003 г. В 2004 г. по окончании магистратуры поступила в аспирантуру под руководством доктора педагогических наук, профессора Ко-репановой М. В. Соискатель успешно выдержала экзамены кандидатского минимума: по педагогике — «хороню», по философии — «хорошо», по иностранному языку — «отлично». В период с 2003-го по 2006 г. работала старшим лаборантом на кафедре специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного педагогического университета. С января 2006 г. назначена на должность ассистента и с октября 2007 г. переведена на должность старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии. В периоде ноября 2007 г. по февраль 2009 г. Елена Сергеевна работала психологом и методистом в ГУСО «Центральный комплексный центр социального обслуживания населения».

Федосеева Е. С. принимала участие во всероссийской конференции (Волгоград, 2006 г.) и региональных научно-практических конференциях (Волгоград, 2005 г.). Материалы исследования публиковались в форме статьи в журнале «Начальная школа плюс до и после» (Москва, 2007 г.). Основные результаты исследования отражены в 5 публикациях автора, в их числе 1 публикация, включенная в реестр ВАК, общим объемом 0,79 п. л., тезисы четырех докладов на научно-практических конференциях.

В период написания диссертации Федосеева Елена Сергеевна проявила целеустремленность, настойчивость, творческую инициативу и самостоятельность.

Вес документы, представленные Федосеевой Еленой Сергеевной, соответствуют требованиям ВАК, соискатель может защищать диссертацию в совете.

Приложение 7

Порядок ведения диссертационного совета (образец)

дата

Профессор Сергеев Н. К.: В зале присутствуют членов совета, из них докторов наук по профилю рассматриваемой диссертации, что составляет кворум. Совет имеет право Принимать решения.

Повестка дня: Защита диссертации на соискание ученой степени кандидата (доктора) педагогических наук ФИО соискателя Ранта (соискателя, докторанта) кафедры название кафедры и организации -— на тему « » по специальности название шифри название специальности

Работа выполнена на кафедре Я название кафедры и организации

Научный руководитель {ученая степень, звание, ФИО): Официальные оппоненты {ученая степень, звание, ФИО): Ведущее учреждение {полное название организации):

Слово предоставляется ученому секретарю диссертационного со-1 вета Глебову Александру Александровичу.

Ученый секретарь Глебов А. А. излагает содержание представленных (ФИО соискателя) материалов и подтверждает их соответствие требованиям ВАК.

Профессор Сергеев Н. К.: Есть ли вопросы к ученому секретарю совета?

Слово для изложения существа и основных положений диссерта  
ционного исследования на тему

название

предоставляется .1

ФИО соискателя

Соискатель (ФИО) излагает существо и основные положения диссертационного исследования.

Профессор Сергеев Н. К.: Соискатель закончил изложение основных положений диссертации. Есть ли вопросы к диссертанту у чле-] нов совета? (Называет фамилии, имена, отчества чех, кто задает вопросы диссертанту.)

Соискатель (ФИО) отвечает на вопросы.

Профессор Сергеев Н. К.: Диссертант завершил ответы на поставленные вопросы. Слово предоставляется научному руководителю (ученая степень, звание, ФИО).

Научный руководитель (ФИО, звание) излагает свое суждение о соискателе.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово предоставляется ученому секретарю совета для оглашения заключения кафедры (название кафедры и организации), где выполнена диссертация, отзыва ведущей организации и отзывов, пришедших на автореферат.

Ученый секретарь Глебов А. А. зачитывает письменные отзывы.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово для ответов на замечания, содержащиеся в отзывах, предоставляется диссертанту (ФИО).

Соискатель (ФИО) отвечает на замечания, содержащиеся в отзывах-

Профессор Сергеев Н. К.: Диссертант закончил ответы на замечания, содержащиеся в отзывах, слово предоставляется официальному оппоненту (ученая степень, звание, ФИО).

Выступает (ФИО).

Профессор Сергеев Н. К.: Слово для ответа на замечания официального оппонента предоставляется соискателю (ФИО).

Соискатель (ФИО) отвечает на замечания официального оппонента.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово предоставляется официальному

оппоненту (ученая степень, звание, ФИО). Выступает (ФИО).

Профессор Сергеев Н. К.: Слово для ответа на замечания официального оппонента предоставляется соискателю (ФИО).

Соискатель (ФИО) отвечает на замечания официального оппонента.

Профессор Сергеев П. К.: Начинаем общую дискуссию, в которой имеют право принимать участие все присутствующие на защите.

Слово предоставляется (называет ФИО выступающих). Кто еще желает выступить? Нет желающих? Дискуссия окончена. Соискателю предоставляется заключительное слово. Соискатель (ФИО) выступает с заключительным словом. Профессор Сергеев Н. К.: Приступаем к процедуре тайного голосования, для этого следует избрать счетную комиссию. Слово для предложения по составу комиссии предоставляется ученому секретарю. Ученый секретарь Глебов А. А.: Предлагается следующий состав счетной комиссии (называет количество, ученые звания, ФИО).

Профессор Сергеев Н. К.: Кто за данные кандидатуры, прошу голосовать (счетная комиссия избирается единогласно или называется число голосов «за», «против», воздержавшихся). Объявляется перерыв для тайного голосования. Профессор Сергеев Н. К.: Слово для оглашения результатов тайного голосования предоставляется председателю счетной комиссии (ФИО).

Председатель счетной комиссии (ФИО, звание) зачитывает протокол (приводится текст протокола).

Профессор Сергеев Н. К.: Есть предложение утвердить протокол счетной комиссии. Кто «за», «против», воздержался? Протокол счетной комиссии утверждается.

Профессор Сергеев Н. К.: В соответствии с положением ВАК России нам предстоит принять заключение по исследованию открытым голосованием. Текст проекта заключения имеется у вас на руках. Есть ли замечания по тексту заключения? (Высказываются и обсуждаются замечания по проекту). Кто за то, чтобы утвердить в целом заключение с учетом высказанных замечаний, прошу голосовать (заключение принимается единогласно или называется число проголосовавших «за», «против», воздержавшихся).

Профессор Сергеев Н. К. (для докторской диссертации): На основании защиты диссертации и результатов тайного голосования диссертационный совет возбуждает ходатайство о присуждении ученой степени доктора педагогических наук по специальности (шифр и название специальности, ФИО соискателя); (для кандидатской диссертации): На основании защиты диссертации и результатов тайного голосования диссертационный совет присуждает ученую степень кандидата педагогических наук по специальности (шифр и название специальности, ФИО соискателя).

Приложение 8

ОБРАЗЕЦ ОБЗОРА ОТЗЫВОВ НА ДИССЕРТАЦИЮ И АВТОРЕФЕРАТ

Форма

Обзор заключений и отзывов, поступивших на диссертацию и автореферат (ФИО соискателя) по теме (название)

На диссертацию (ФИО соискателя) представлено положительное заключение кафедры (название кафедры и организации). В нем отмечается ... (приводится краткий, на 10 строк, обзор заключения).

Ведущая организация (название) в своем положительном отзыве, составленном (ученая степень, звание, ФИО) и подписанном (ученая степень, звание, ФИО), отмечает (приводится краткий, на одну страницу, обзор заключения с указанием актуальности исследования, научной новизны, теоретической значимости, практической ценности и рекомендаций по использованию результатов исследований).

Замечания по диссертации (приводятся в той редакции, в какой они даны в отзыве).

На автореферат поступили (называется количество отзывов; указываются ученая степень, звания, должности авторов, названия учреждений, где они работают).

Позитивные оценки на диссертацию и автореферат (из всех отзывов приводятся краткие выдержки, выражающие общую оценку работы).

Замечания по автореферату (приводятся в столбик с указанием авторов).

Авторы всех отзывов считают, что представленная диссертация является самостоятельным завершенным исследованием, выполненным на высоком научном уровне и отвечающим всем требованиям ВАК, а ее автор заслуживает присвоения ему ученой степени кандидата (доктора) педагогических наук по специальности (шифр и название).

Образец

Обзор отзывов, поступивших на диссертацию и автореферат Зудиной Елены Владимировны «Подготовка будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности»

На диссертацию Зудиной Елены Владимировны представлено положительное заключение кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, в котором отмечается, что выполненная работа вносит вклад в современную теорию профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в высшей педагогической школе, существенно дополняющий научные представления о целостной модели подготовки учителя к педагогической импровизации в профессиональной деятельности, о логике, целях, средствах формирования готовности учителя к педагогической импровизации, условиях их эффективного применения. Соискателем Успешно решены все запланированные исследовательские задачи. Содержание работы соответствует основным идеям и выводам диссертации, требованиям ВАК. Учитывая актуальность, законченность, теоретическую и практическую значимость результатов исследования, кафедра педагогики рекомендует диссертацию Е. В. Зудиной к защите и ходатайствует перед диссертационным советом Д 212.027.02 о Принятии диссертации к защите по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Ведущее учреждение — Самарский государственный педагогиче. ский университет — в своем положительном отзыве, составленном и подписанном заведующим кафедрой педагогики, членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук, профессором В. П. Бездуховым, отмечает актуальность работы, ее теоретическую значимость, практическую ценность, научную новизну, дает рекомендации по использованию результатов исследования.

Актуальность исследования обусловлена потребностью в подготовке будущих учителей, способных к быстрому реагированию на нестандартные педагогические ситуации и принятию эффективных решений, а также недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории.

Научная новизна результатов данного исследования состоит в том, что в нем впервые с позиций системно-целостного подхода представлена концептуально обоснованная модель подготовки будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, на основе целостных характеристик педагогической импровизации уточнены и систематизированы содержательные и процессуальные характеристики подготовки будущих учителей к педагогической импровизации, систематизированы и представлены в логике их развертывания педагогические средства подготовки будущих учителей к педагогической импровизации.

Значимость для науки результатов исследования обусловлена разработкой целостной модели подготовки учителя к педагогической импровизации в профессиональной деятельности, что является вкла\* дом в развитие системно-целостного подхода в сфере профессиональной подготовки, в научное обоснование процесса обучения в высшей школе в условиях многоуровневой системы подготовки педагога, в разработку содержания, методов и форм преподавания педагогических дисциплин в высшем педагогическом учебном заведении.

Практическая ценность результатов работы определяется тем, что они составляют основу для решения таких актуальных задач практики непрерывного образования педагога, как подготовка к профессиональной деятельности на творческом уровне, к конструированию разнообразных педагогических ситуаций и решению педагогических задач разного уровня сложности. Разработанная и экспериментально проверенная в исследовании модель подготовки учителя к импровизации в профессионально-педагогической деятельности может служить основой для поиска новых педагогических решений в современной образовательной практике. Апробированные педагогические средства имеют практическую ценность при решении проблем становления профессиональной позиции и технологических умений будущих педагогов.

Результаты проведенного исследования рекомендуется использовать в практике подготовки учителей в системе высшего педагогического образования.

Поставленная соискателем цель достигнута, выдвинутые задачи логично раскрываются в параграфах диссертационной работы, гипотеза исследования подтверждена. Основное содержание автореферата и опубликованных работ соответствует диссертации. Замечания ведущего учреждения по диссертации и автореферату

1. В исследовании не нашел должного отражения вопрос о специфике формирования рациональной и иррациональной составляющих педагогической импровизации.

2. Некоторые выводы автора носят чисто теоретический характер и недостаточно подтверждены экспериментальными данными (это  
касается, в частности, выявленных уровней готовности будущих учителей к импровизации в профессионально-педагогической деятельности).

3. Анализ выводов исследователей, занимавшихся проблемой импровизации, иногда носит излишне подробный характер (глава 1 диссертации).

На автореферат диссертационного исследования Е. В. Зудиной поступило 11 отзывов:

* доктора педагогических наук, профессора, члена-корреспондента РАО, главного редактора журнала «Педагогика» А. Я. Данилюка;
* доктора педагогических наук, профессора, директора Автономной некоммерческой организации «Агентство "КОМЕНИУС"» И. А. Колесниковой;
* доктора педагогических наук, профессора Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского А. В. Тимушкина;
* доктора педагогических наук, профессора Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского» Г. И. Железовской;

— доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики и педагогической психологии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Воронежский государственный университет» Н. И. Вьюновой;

* доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой СППО Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области» О. В. Заславской;
* доктора педагогических наук, профессора Южного федерального университета И. Э. Куликовской;
* доктора педагогических наук, профессора, зав. кафедрой педагогики Пензенского государственного педагогического университета А. И. Влазнева;
* кандидата педагогических наук, доцента, директора ИПК СО г. Алматы С. К. Исламгуловой;
* кандидата педагогических наук, доцента, заведующей кафедрой педагогики Северо-Восточного государственного университета О. А. Леоновой;
* кандидата педагогических наук, доцента Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов — Волгоградского государственного института повышения квалификации и переподготовки работников образования Н. Н. Рождественской.

Авторы всех отзывов отметили положительные стороны представленной работы: исследование актуально в связи с потребностью общества в современном учителе, готовом к творческой импровизации, и недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории (проф. Заславская О. В.); опирается на прочную теоретико-методологическую базу, использует многообразный арсенал исследовательских методов, что позволяет достичь логико-содержательной целостности и глубины (проф. Куликовская И. Э.); субъективное пространство учителя рассматривается как непременное условие успешной профессиональной деятельности (проф. Данилюк А. Я.); идея технологизации процесса подготовки к импровизации полностью отвечает вызовам времени (проф. Колесникова И. А.); удалось показать логику и процедуры построения процесса подготовки будущего учителя к импровизации в профессиональной деятельности (проф. Ветров Ю. П.); авторский замысел направлен на исследование проблемы подготовки учителя нового типа, обладающего профессиональными качествами, способностью к импровизации (проф. ТимуШкин А. В.); модель функционирует на основе концептуальных положений целостного подхода (проф. Железовская Г. И.); работа вписывается в научную парадигму дискуссий о предметном, деятельност-ном и ценностном содержании образования, о технологических методиках профессионального обучения (канд. пед. наук Исламгулова С. К.). Замечания по автореферату диссертации:

1. из текста автореферата не достаточно понятно, обязательно ли будущему учителю проходить все описанные в работе этапы подготовки к импровизации в профессионально-педагогической деятельности, чтобы готовность к ней была сформирована (проф. Заславская О. В.);
2. включение в рефлексивную функцию готовности учителя к быстрой организации деятельности и общения учащихся во время импровизации дублирует аналогичное положение в содержании коммуникативной функции, что, разумеется, следует исключить (канд. пед. наук Исламгулова С. К.);
3. указано на необходимость специального анализа соотношения импровизации и технологизации образовательного процесса в вузе (проф. Куликовская И. Э.)',
4. отмечена необходимость разработки системы контрольно-оценочных средств, альтернативных современным методам оценивания подготовленности студентов и соответствующих сути педагогической импровизации (проф. Данилюк А. Я.);
5. стремление диссертантки «алгеброй поверить гармонию», в данном случае связанное с проявлениями у студентов способности к импровизации, для данного исследования является избыточным; вывод о том, что «большое количество студентов с низким уровнем сформированное™ готовности и небольшое — с высоким объясняется тем, что овладение педагогической импровизацией — процесс длительный», подкрепленный табличными данными (с. 20—21), очевиден (проф. Колесникова И. А.);
6. результативность процесса рождения специалиста, готового импровизировать, не требует количественного подтверждения, здесь нУжны какие-то иные параметры (проф. Колесникова И. А.).

Авторы всех отзывов считают, что представленная диссертация является самостоятельным, завершенным научным исследованием, выполненным на высоком научном уровне и отвечающим всем требованиям ВАК, а ее автор заслуживает присвоения ему ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 — теория и методика профессионального образования.

Приложение 9

ОБРАЗЕЦ ЗАКЛЮЧЕНИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА ПО ДИССЕРТАЦИИ

Форма

ЗАКЛЮЧЕНИЕ диссертационного совета Д 212.027.02 в ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет» по диссертации (ФИО соискателя, тема диссертации), представленной на соискание ученой степени (кандидата или доктора) педагогических наук по специальности (шифр и название специальности)

1. Актуальность исследования.
2. Результаты исследования.
3. Научная новизна результатов исследования.
4. Теоретическая значимость результатов исследования.
5. Достоверность результатов исследования.
6. Практическая ценность результатов исследования.
7. Рекомендации об использовании результатов исследования.
8. Общая оценка диссертации с позиций требований Положения ВАК:

* п. 13 (для докторских диссертаций): «Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть научной квалификационной работой, где на основании выполненных автором исследований разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как новое крупное достижение в развитии соответствующего научного направления, либо осуществлено решение научной проблемы, имеющей важное социально-культурное, народнохозяйственное или политическое значение, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические решения, внедрение которых вносит значительный вклад в ускорение научно-технического прогресса»;
* п. 14 (для кандидатских диссертаций): «Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научной квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач».

ФИО председателя членов экспертной комиссии

Образец

Проект ЗАКЛЮЧЕНИЕ

диссертационного совета Д 212.027.02 при Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» по диссертации Федосеевой Елены Сергеевны «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками» (Волгоград, 2009), представленной на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Актуальность исследования определяется усилением значимости личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте и необходимостью разработки и обоснования партнерских отношений со сверстниками как условия, позволяющего оптимизировать процесс ее формирования в практике образовательных учреждений.

Основные, результаты исследования

1. Выявлено, что личностная саморегуляция младшего школьника — это системообразующее свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований. Основными структурными компонентами личностной саморегуляции младших школьников являются мотивационно-целевой, характеризующийся постановкой цели совместной деятельности; эмоционально-волевой, проявляющийся в эмоциональном отношении к процессу совместной деятельности, умении мобилизировать собственные усилия для достижения цели; деятельностно-практический, характеризующийся целенаправленностью и согласованностью совместных действий в группе; рефлексивно-оценочный, предполагающий оценку результатов совместной деятельности и собственных усилий в процессе достижения цели. Специфика формирования личностной саморегуляции проявляется через постепенное обогащение ее уров-невых характеристик от осознания целей совместной деятельности и овладения способами ее осуществления к регуляции отношений и Поведения в условиях партнерских отношений со сверстниками.
2. Установлено, что партнерские отношения со сверстниками являются условием, обеспечивающим формирование личностной саморегуляции младших школьников. Они понимаются как отношения, организованные в процессе совместной деятельности и направленные на достижение общих целей, на основе равноправного взаимодействия, демократического стиля общения, добровольном признании личности партнера как свободного, неповторимого субъекта жизнедеятельности. Партнерские отношения регулируются нормами и правилами, принятыми в группе сверстников, и принимаются участниками отношений безусловно.

3. Выявлено, что процесс формирования личностной саморегуляции носит поэтапный характер и соотносится с логикой становления партнерских отношений: на первом этапе в процессе первичной идентификации ученика с коллективом сверстников формируется способность принимать цели совместной деятельности; на втором осуществляются присвоение опыта конструктивных отношений, устанавливаемых взрослым в процессе решения учебной задачи, и формирование эмоциональной устойчивости и волевой регуляции поведения младшего школьника; на третьем происходит осознание своих возможностей в процессе самостоятельной организации партнерских отношений со сверстниками; на четвертом этапе на основе соотнесения своих действий, поступков, мотивов, переживаний с ценностями, нормами и правилами, принятыми в группе, формируется способность к критическому анализу и оценке общих результатов деятельности.

Научная новизна результатов исследования: впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как свойство личности, являющееся предпосылкой формирования основ нравственного поведения младших школьников в процессе учебной деятельности, и как целостная система ее основных компонентов, особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту (моти-вационно-целевого, эмоционально-волевого, деятельностно-практи-ческого, рефлексивно-оценочного); дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условии формирования личностной саморегуляции; этапы становления партнерских отношений научно обоснованы и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для исследования процесса формирования личностной саморегуляции на следующем возрастном этапе.

Достоверность результатов исследования определяется методологической обоснованностью основных теоретических позиций; применением комплекса методов, соответствующих цели и задачам работы; комплексом диагностических методик; широкой апробацией результатов исследования.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Разработан комплекс диагностических методик, рекомендаций по организации и проведению уроков с младшими школьниками для применения методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса.

Результаты исследования рекомендуется использовать для повышения уровня профессиональной подготовки учителей к практической реализации в своей деятельности специальных условий для формирования личности младшего школьника. Работа также может быть продолжена другими исследованиями в аспекте разработки содержания, методов и форм работы с детьми на этапе их перехода в среднее звено школы.

Диссертация Е. С. Федосеевой является законченным самостоятельным исследованием, содержащим теоретически и эмпирически обоснованные условия формирования личностной саморегуляции младших школьников, и имеет важное научно-практическое значение; внедрение её результатов вносит значительный вклад в дальнейшее развитие теории личностно ориентированного образования, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции детей младшего школьного возраста. По своему содержанию исследование соответствует требованиям к кандидатским диссертациям по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

(13.00.01) (13.00.08)

Председатель экспертной комиссии: д-р пед. наук, проф. Л. И. Столярчук Члены экспертной комиссии: д-р пед. наук, проф. О. Д. Мукаева канд. пед. наук, проф. А. А. Глебов.

Приложение 10

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ О СОИСКАТЕЛЕ

В отзыве научного руководителя раскрываются:

— отношение соискателя к работе над своей диссертацией;

* оценка готовности соискателя ученой степени ставить и решать научные задачи;
* качества соискателя, проявленные в ходе диссертационного исследования;

— перспективность исследователя.

Приложение 11

ОБРАЗЕЦ СТЕНОГРАММЫ ЗАСЕДАНИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА ПО ЗАЩИТЕ ДИССЕРТАЦИИ

СТЕНОГРАММА

заседания диссертационного совета Д 212.027.02

при Государственном образовательном учреждении высшего

профессионального образования «Волгоградский

государственный педагогический университет»

29 мая 2009 г. Протокол № 10

Присутствуют 15 членов диссертационного совета:

Бондаревская Евгения (13.00.01) Васильевна

Борытко Николай (13.00.08) Михайлович

Воробьев Николай (13.00.01) Егорович

Данильчук Валерий (13.00.08) Иванович

Корепанова Марина (13.00.01) Васильевна

Короткое Александр (13.00.01) Михайлович

Куликова Светлана (13.00.01) Вячеславовна

Мукасва Очир Джогаевна

Сахар чу к Елена Ивановна

Столярчук Людмила (13.00.01) Ивановна

Сучилин Анатолий (13.00.08) Александрович

Сергеев Николай Константинович

Зайцев Владимир (13.00.01)

Васильевич

4. Глебов Александр (13.00.0!) Александрович доктор педагогических наук, профессор, зам. председателя диссертационного совета кандидат педагогических наук, профессор, ученый секретарь диссертационного совета.

Председатель диссертационного совета, профессор Сергеев Н. К.:

В зале присутствуют 15 членов диссертационного совета, из них 8 Докторов наук по профилю рассматриваемой диссертации, что составляет кворум. Совет имеет право принимать решение.

Повестка дня: защита диссертации Федосеевой Елены Сергеевны, аспиранта кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета на тему «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками», представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — об-Щая педагогика, история педагогики и образования.

Работа выполнена на кафедре педагогики Волгоградского государственного педагогического университета.

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор Корепанова Марина Васильевна.

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор Николаева Марина Владимировна, кандидат педагогических наук Герасименко Светлана Викторовна.

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского».

Слово предоставляется ученому секретарю диссертационного совета Глебову Александру Александровичу.

Ученый секретарь Глебов А. А.: В диссертационный совет Д 212.027.02 Волгоградского государственного педагогического университета поступили документы соискателя ученой степени кандидата педагогических наук Федосеевой Елены Сергеевны, 1979 года рождения. В 2001 г. Федосеева Е. С. окончила Волгоградский государственный педагогический университет по специальности «Дошкольная педагогика и психология» с присвоением квалификации «Преподаватель дошкольной педагогики и психологии, педагог-психолог для работы с детьми дошкольного возраста с отклонениями в развитии».

В 2003 г. Елена Сергеевна, после профессиональной псреподгО' товки на факультете дополнительного образования и присуждения квалификации «Педагог-психолог», поступила в магистратуру в Го-су дарственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» по направлению «Педагогика». Работала педагогом-психологом в МОУ СОШ № 44 Центрального района с 2001-го по 2003 г. В 2004 г. по окончании магистратуры поступила в аспирантуру под руководством доктора педагогических наук, профессора Ко-репановой М. В. Успешно выдержала экзамены кандидатского минимума: по педагогике — «хорошо», по философии — «хорошо», по иностранному языку — «отлично». В период с 2003-го по 2006 г. работала старшим лаборантом на кафедре специальной педагогики И психологии Волгоградского государственного педагогического университета. С января 2006 г. назначена на должность ассистента и с октября 2007 г. переведена на должность старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии. В период с ноября 2007 г. по февраль 2009 г. Елена Сергеевна работала психологом и методистом в ГУ СО «Центральный комплексный центр социального обслуживания населения».

Федосеева Е. С. принимала участие во Всероссийской (Волгоград, 2006 г.) и региональной (Волгоград, 2005 г.) научно-практических конференциях. Материалы исследования публиковались в форме статьи в журнале «Начальная школа плюс до и после» (Москва, 2007 г.). Основные результаты исследования отражены в 5 публикациях автора, в их числе 1 публикация, включенная в реестр ВАК, общим объемом 0,79 п. л.

В период написания диссертации Федосеева Елена Сергеевна проявила целеустремленность, настойчивость, творческую инициативу и самостоятельность.

Все документы, представленные Федосеевой Е. С, соответствуют требованиям ВАК, соискатель может защищать диссертацию в совете.

Профессор Сергеев Н. К.: Есть ли вопросы к ученому секретарю совета? Слово для изложения существа основных положений диссертационного исследования на тему «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками» предоставляется соискателю Федосеевой Елене Сергеевне.

Соискатель Федосеева Е. С: На современном этапе развития общества успешная деятельность человека зависит от его способности критически оценивать свои действия, управлять собственным психическим состоянием и поведением на основе осознания и принятия общественных требований. Личностная саморегуляция является необходимым свойством субъекта, осуществляющего активную целенаправленную деятельность.

Проблема формирования личностной саморегуляции имеет особую специфику в младшем школьном возрасте. Неумение управлять собой проявляется в дезадаптивном поведении, снижении успеваемости в школе, ухудшает психосоматическое здоровье (Я. Л. Коломин-ский, А. С. Новоселова, Е. И. Рогов). В то же время, по мнению многих исследователей, формирование личностной саморегуляции наиболее эффективно происходит в младшем школьном возрасте. На протяжении всего этого периода ребенок учится управлять своим поведением, его деятельность становится более осознанной.

Значимым положением для обоснования сущности личностной саморегуляции является утверждение Л. И. Божович о том, что предметом личностной регуляции являются действия, направленные на преобразования не столько в предметном мире, сколько в отношениях человека (отношение к другим людям, самому себе и тем видам Деятельности, к которым он оказывается приобщенным).

С учетом исследований Л. И. Божович для нашей работы пред. ставляется актуальным обоснование роли партнерских отношений со сверстниками как условия формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Именно в этом возрасте появляется стремление к выполнению общественно значимой деятельности — учебной, что перестраивает отношение младшего школьника к сверстникам. Результат деятельности требует признания деловых качеств сверстника, таких как умение работать в команде, рационально распределять функции с учетом возможностей каждого ученика, доводить работу до конца. Отношение к сверстнику становится эмоциональным фоном учебного процесса в начальной школе.

Таким образом, актуальность исследования определяется усилением значимости личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте и необходимостью обоснования роли партнерских отношений со сверстниками как условия, позволяющего оптимизировать процесс ее формирования в практике образовательных учреждений.

Все более явными становятся противоречия между:

* потребностью общества в личности, способной к осознанному управлению своей деятельностью, поведением и эмоциональным состоянием, и недостаточностью теоретико-методологических знаний для организации процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников;
* объективной возможностью формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте и недостаточной ориентацией образовательного процесса начальной школы на работу в данном направлении;

— потенциальными возможностями партнерских отношений  
младших школьников со сверстниками как условия формирования  
личностной саморегуляции и отсутствием методического обоснова  
ния их организации в учебном процессе.

Эти противоречия объясняют актуальность проблемы, заключающейся в неразработанности научно-педагогических основ процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками.

Понимание важности выделенной проблемы определило тему нашего исследования: «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками».

Объект исследования — образовательный процесс в начальной школе.

Предмет исследования — процесс формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками.

Цель исследования — научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками.

Теоретико-методологическую основу исследования составили психолого-педагогические теории о развитии личности (Л. И. Анцыфе-рова, Л. С. Выготский, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн); концепции осознанной саморегуляции личности (О. А. Конопкин, Ю. А. Миславский, В. И. Моросанов, А. К. Осницкий); положения теории деятельности и субъектно-дея-тельностного подхода к развитию личности (Н. М. Борытко, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн); концепция целостного подхода в образовании (Ю. К. БабанскиЙ, Н. М. Борытко, В. С. Ильин, В. В. Краевский, Н. К. Сергеев); концепция личност-но ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Зайцев, В. В. Давыдов, В. И. Данильчук, В. В. Сериков, Е. А. Крюкова и др.); теория развития личности младших школьников (Н. Ф. Виноградова, В. В. Давыдов, Н. Б. Истомина, Д. Б. Эльконин); идеи развития личности в условиях партнерских отношений (Л. И. Божович, И. А. Зимняя, Г. А. Цукерман). В ходе нашей работы были поставлены и решались следующие задачи.

1. Уточнить научное знание о сущности личностной саморегуляции младших школьников. Решение этой задачи было призвано подтвердить положение гипотезы о том, что личностная саморегуляция младшего школьника будет рассматриваться как системообразующее свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований; структурными компонентами, определяющими специфику ее формирования, выступят мотивационно - целевой, эмоционально-волевой, деятельностно - практический, рефлексивно-оценочный.

2. Выявить педагогические возможности партнерских отношений со сверстниками как условия, влияющего на формирование личностной саморегуляции младшего школьника. Мы предполагали, что партнерские отношения со сверстниками будут рассматриваться в качестве условия, обеспечивающего самоорганизацию учащихся на основе добровольной ответственности, равенства в достижении общих целей и результатов деятельности. Выделение этапов становления партнерских отношений и соотнесение их с основными компонентами личностной саморегуляции позволили нам смоделировать процесс ее формирования и обозначить основные функции педагога в данном процессе.

Партнерские отношения понимаются как отношения, организованные в процессе совместной деятельности и направленные на достижение общих целей, на основе равноправного взаимодействия, демократического стиля общения, добровольного признания личности партнера как свободного, неповторимого субъекта жизнедеятельности- Партнерские отношения регулируются нормами и правилами, принятыми в группе сверстников, и принимаются участниками отношений безусловно.

3. Разработать критерии оценки уровней сформированности компонентов личностной саморегуляции младших школьников. Решение этой задачи было призвано подтвердить положение гипотезы о том, что для выявления уровней сформированности личностной саморегуляции младших школьников будут служить критерии, выделенные на основе ее структурных компонентов.

С учетом специфики данного возраста были определены критерии выделения уровней ее сформированности.

Мотивационно-целевой компонент включает устойчивое осознанное отношение к себе как к школьнику, ориентацию на содержательные аспекты деятельности, планирование хода ее реализации; сформированность эмоционально-волевого компонента определяется способностью к осмыслению эмоций и произвольному управлению ими в процессе выполнения совместной деятельности с партнером, к регуляции внутреннего эмоционального состояния, а также пониманию эмоционального состояния партнера, проявлению эмоционального отношения к совместной с ним деятельности; деятельностно-практический компонент проявляется в выполнении действий, направленных на достижение общих целей деятельности, способности к самоконтролю и взаимоконтролю; рефлексивно-оценочный компонент определяется умением осуществлять критический анализ целей совместной деятельности, способностью к осмыслению эмоций, адекватной оценке своих эмоциональных реакций и партнера, к анализу результата совместной деятельности с позиции соответствия намеченной цели и достигнутого результата.

Отбор диагностических методик проводился в соответствии со структурными компонентами личностной саморегуляции. На основе результатов диагностики нами были выделены три уровня: низкий, средний, высокий.

4. Обосновать и экспериментально проверить эффективность процесса формирования личностной саморегуляции в условиях партнерских отношений со сверстниками. Мы предположили, что личностная саморегуляция будет проходить в процессе своего формирования ряд этапов, которые соотносятся с этапами становления партнерских отношений: от первичной идентификации младшего школьника с коллективом сверстников и присвоения опыта конструктивных отношений к осознанному управлению собственным состоянием и поведением.

Педагогический процесс представлен в целостности и последовательности четырех этапов. Цель первого этапа — включение ребенка в систему партнерских отношений со сверстниками с целью формирования потребности в совместном целеполагании. Стимулирование активности младших школьников осуществлялось благодаря системе педагогических средств: дидактические игры, тематические беседы, работа с «Картой роста». Цель второго этапа — формирование у младших школьников эмоциональной устойчивости и волевой регуляции своего поведения в условиях партнерских отношений со сверстником. Основные средства: проигрывание этюдов, игровые ситуации, упражнения, беседы, рисование эмоций, работа с «Азбукой эмоций», цветопись. Цель третьего этапа — стимулирование партнерских отношений младших школьников для реализации волевых процессов в деятельностно-практической сфере. Основными средствами третьего этапа выступили взаимная проверка письменных самостоятельных работ, устная взаимопроверка усвоения теоретического материала, редактирование творческих работ, составление вопросов и заданий партнеру по теме. Цель четвертого этана — формирование способности у младших школьников анализировать свои действия, поступки, мотивы, переживания и соотносить их с нормами, правилами и ценностями группы. Формирование рефлексивно-оценочного компонента осуществлялось с использованием таких средств, как коллективный выбор эталона, создание общественного мнения, выработка общих критериев оценки, организация коллективной оценочной деятельности.

Таким образом, научная новизна результатов исследования заключается в том, что уточнена значимость личностной саморегуляции младших школьников как системообразующего свойства личности, проявляющегося в управлении своей целенаправленной активностыо, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований; впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как целостная система ее основных компонентов и особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту (мотивационно - целевого, эмоционально-волевого, деятельностно - практического, рефлексивно-оценочного); дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условие формирования личностной саморегуляции; этапы становления партнерских отношений научно обоснованы и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Значимыми для теории начального образования являются описание сущности личностной саморегуляции младших школьников, структурирование основных ее компонентов, выделение критериев и уровней. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для осуществления научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции в подростковом возрасте.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для анализа эффективности и совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Разработанный в исследовании комплекс диагностических методик, рекомендаций по организации и проведению уроков с младшими школьниками, предложенная и экспериментально проверенная модель процесса формирования личностной саморегуляции могут быть использованы учителями начальной школы в организации учебного процесса, методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса.

Таким образом, в результате проведенного исследования была достигнута поставленная цель, подтверждена выдвинутая гипотеза й получены положительные результаты в решении поставленных задач. Исследование позволило нам выявить новые аспекты изучаемой проблемы и обратить внимание на вопросы, которые могут быть решены в дальнейшем, среди которых следующие: повышение уровня профессиональной подготовки учителей к практической реализации в своей деятельности специальных условий для формирования личности младшего школьника, разработка содержания, методов и форм работы с детьми на этапе их перехода в среднее звено школы.

Профессор Сергеев Н. К.: Соискатель закончил изложение основных положений диссертации. Есть ли вопросы к диссертанту у членов совета?

Профессор Столярчук Л. И.: Приведите, пожалуйста, пример личностной саморегуляции, в чем она проявилась у младшего школьника? Второй вопрос: на конференции, посвященной тендерному подходу в образовании, Н. И. Куиджи привела пример, что мальчики в начальной школе бывают с первого класса активны, а к четвертому классу становятся более пассивными, инфантильными, менее проявляют интерес к учебной деятельности. Не это ли есть проявление саморегуляции? Третий вопрос: поскольку у мальчиков и девочек разная активность, не мешает ли это партнерским отношениям учителя в развитии их активности?

Соискатель Федосеева Е. С: Отвечая на первый вопрос, приведем следующий пример. Так как интегративным компонентом личностной саморегуляции является рефлексивно-оценочный, мы попросили младшего школьника оценить свою работу. Данное задание вызвало у него затруднения, он не мог самостоятельно поставить себе оценку, говоря: «Я не знаю, что ставить». Когда он понял, что данную работу за него никто не выполнит, он перевернул несколько тетрадных листков назад и посмотрел предыдущую свою работу, отметил, что там за пять ошибок он поставил себе оценку «3», затем перевернул листы назад и, увидев, что ошибок стало меньше, поставил себе более высокую оценку. Таким образом, он выделил критерии оценки своей работы, провел ее критический анализ и поставил адекватную оценку. Отвечая на второй и третий вопросы, хотим сказать, что мы не ставили отдельной задачи выявить, каким образом уровень активности мальчиков и девочек влияет на учебную деятельность и партнерские отношения учителя с детьми. Однако эмпирическим путем мы установили, что изначально дети приходят в школу с разным уровнем мотивации. Данные диагностики показывают, что и среди мальчиков наблюдается высокий уровень интереса к учебной деятельности, который сохраняется до конца обучения в начальной школе. Также мы отметили, что в начале исследования младшие школьники не проявляли активности, т. к. они адаптировались к группе, к тем нормам и правилам, которые в ней приняты. Постепенно включение в партнерские отношения, принятие цели совместной деятельности, участие в совместном планировании хода решения учебной задачи, согласование своих действий с действиями сверстников усиливали активность как мальчиков, так и девочек. Получение результата деятельности, а также видение своего продвижения, успеха значительно повысили активность младших школьников и помогли учителю организовать партнерские отношения.

Профессор Куликова С. В.: Что вы понимаете под сущностью? Второй вопрос: какое научное знание вы уточняли и что в результате получили? Третий вопрос: какими методами вы пользовались?

Соискатель Федосеева Е. С: Иод сущностью мы понимаем теоретические подходы, теории, концепции, которые существуют в настоящее время, определение понятия, его функции, структуру, особенности, критерии оценки, уровни. Основными научными теориями, которые составили методологическую основу исследования, явились теория О. А. Конопкина, первым определившего сущность понятия «саморегуляция», и теория Л. И. Божович, которая отметила, что предметом личностной регуляции являются действия, направленные на преобразования не столько в предметном мире, сколько в отношениях человека (отношение к другим людям, самому себе и тем видам деятельности, к которым он оказывается приобщенным). Основными методами исследования выступили теоретические (анализ литературы по проблеме исследования, моделирование общей и частных гипотез исследования, проектирование результатов и процессов их достижения на различных этапах поисковой работы и др.) и эмпирические (беседы, экспертная оценка, изучение педагогической документации, анализ выполнения учебных заданий, наблюдение, диагностический, формирующий и контрольный эксперименты, обработка результатов исследования).

Профессор Мукаева О. Д.: Личностная саморегуляция — это больше педагогическое или психологическое понятие? Второй вопрос: вы определили личностную саморегуляцию в общении с партнерами, а почему не с окружающими людьми, не в общении со взрослыми, с учителем? Личностная саморегуляция больше относится к самостоятельности. Тогда где грань при разработке критериев, когда вы показываете эффективность ваших методов, средств, исходя из определения? Четвертый вопрос: в чем будет проявляться личностная саморегуляция, если не в учебной деятельности?

Соискатель Федосеева Е. С: В настоящее время и педагогика, и психология пользуются данным понятием. Однако в нашем исследовании мы оперировали педагогическими методами, приемами, формами обучения и воспитания детей, что позволяет отнести данное понятие к педагогическому. Отвечая на второй вопрос, мы хотим отметить, что основывались на исследованиях Д. И. Фельдштейна, который говорит о том, что ребенок изначально противостоит миру взрослых и тем самым больше ориентируется на сверстников, т. к. чувствует себя в их кругу на равных. Партнерские отношения обеспечивают то равноправие в процессе взаимодействия, которое так необходимо младшему школьнику. Именно в партнерских отношениях он получает возможность проявить свои деловые качества, работать в команде, рационально распределять функции с учетом возможностей каждого ученика, добиваться положительного результата, доводить работу до конца, что приближает его к миру взрослых. Отвечая на третий вопрос, можем сказать, что самостоятельность является качеством личности, которое формируется в результате действия механизма саморегуляции. Младший школьник, способный самостоятельно поставить цель деятельности, планировать ход ее реализации, выполнять действия по решению учебной задачи и объяснять партнеру ход выполнения задания, обладает высоким уровнем саморегуляции. По четвертому вопросу можно сказать, что учебная деятельность является ведущей в младшем школьном возрасте, поэтому новообразования наиболее эффективно формируются именно в ней. Формирующееся свойство сначала носит автономный характер и проявляется в ведущей деятельности, а затем начинает приобретать обобщенный характер и постепенно включается во все виды активности младшего школьника.

Профессор Бондаревская Е. В.: Почему вы рассматриваете понятие «партнерские отношения» по отношению к младшим школьникам; почему не межличностные отношения? От каких личностных качеств зависит способность к формированию личностной саморегуляции? Что препятствует в младшем школьном возрасте проявлению саморегуляции? Как вы соотносите понятия «саморегуляция» и «воспитанность»?

Соискатель Федосеева Е. С: В нашем исследовании мы рассматриваем партнерские отношения, потому что они, в отличие от межличностных отношений, предполагают равноправное распределение обязанностей в группе сверстников. Каждый участник партнерских отношений берет на себя функции наравне с другими детьми и работает сообща для достижения общей цели. Отвечая на второй вопрос, отметим, что формирование личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте зависит от таких личностных качеств, как уме. ние детей сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, способность сознательно управлять своим поведением, выполнять действия, направленные на достижение цели, самостоятельно поставленной или предложенной кем-то, подчинять свою деятельность отдаленному мотиву, удерживать цель.

В младшем школьном возрасте препятствием к проявлению саморегуляции является отсутствие ориентации на содержательные аспекты школьной действительности, внутренней мотивации учебной деятельности, когда цель, заданная учителем, не принимается ребенком. Также препятствием может быть несформированность предпосылок к проявлению личностной саморегуляции, таких как оценка собственных действий, произвольная регуляция действий, эмоциональное предвосхищение результата деятельности.

Мы считаем, что воспитанность определяется в первую очередь следованием личности нравственным ценностям, которые регулируют ее поведение и сознание во всех без исключения сферах общественной жизни, в том числе в личных и внутригрупповых отношениях. Осознанный нравственный выбор возможен в том случае, когда нравственные нормы прочно усвоены и пережиты ребенком, устойчиво направляют его поведение и осмыслены им как нравственные принципы и убеждения. Жизнь в обществе сверстников стимулирует усвоение правил. Важно, чтобы дети убедились, что выполнение правил помогает им успешнее достигать результата в любой деятельности. Профессор Сахарчук Е. И.: Почему вы подчеркиваете, что речь идет о личностной саморегуляции, а не просто о регуляции в учебной деятельности. Что это дает? Как соотносятся партнерские отношения и отношения между учащимися как членами коллектива?

Соискатель Федосеева Е. С: Личностная саморегуляция проявляется в отношениях с другими людьми и чем больше участников, партнеров по общению, тем тяжелее ребенку управлять своими действиями, поведением. Данное новообразование необходимо формировать в начале младшего школьного возраста, т. к. в настоящее время активно внедряются в практику работы учителей групповые формы работы, методы проектов, которые не могут быть эффективно реализованы, если дети не владеют навыками партнерских отношений, не способны работать в команде, равноправно распределять функции, выслушивать мнение партнера и отстаивать собственную точку зрения. В младшем школьном возрасте, когда ребенок только начинает осваивать общественно значимую деятельность, мы не можем говорить о коллективе. Он не способен на данном возрастном этапе поставить перед сверстниками общественно значимую цель деятельности. Поэтому в нашем исследовании мы говорим о партнерских отношениях, когда цель задается учителем, а ученик, работая с партнером, делит эту цель на подцели.

Профессор Борытко Н. М.: Поясните качественное отличие уровней сформированное™ личностной саморегуляции. Какие результаты вашего исследования вносят вклад в теорию личностно ориентированного образования?

Соискатель Федосеева Е. С: В нашем исследовании мы выделили три уровня сформированное™ личностной саморегуляции — высокий, средний и низкий. Качественное отличие одного уровня от другого заключается в их различном содержательном наполнении по каждому выделенному компоненту личностной саморегуляции. Например, мотивационно-целевой компонент имеет следующие уровне-вые характеристики: высокий уровень характеризуется способностью ребенка к пониманию и принятию основной цели деятельности, ее значимости; на среднем уровне учащийся принимает общую цель, включается в ее реализацию, но самостоятельно поставить цель не способен; на низком уровне общую цель деятельности не принимает.

Сущность личностно ориентированного образования заключается не в формировании личности с заданными свойствами, а в создании условий для их полноценного проявления. В нашем исследовании условием выступили партнерские отношения со сверстниками. В концепции В. В. Серикова саморегуляция является одной из базовых личностных функций и обоснование ее сущности применительно к детям младшего школьного возраста является дополнением данной теории.

Профессор Сергеев Н. К.: Диссертант завершил ответы на поставленные вопросы. Слово предоставляется научному руководителю, доктору педагогических наук, профессору Корепановой Марине Васильевне.

Научный руководитель Корепанова М. В.: Занимаясь исследовательской работой, Елена Сергеевна проявила ответственное отношение к работе, зарекомендовала себя как активный, самостоятельный, творческий исследователь, проявила умение глубоко анализировать не только психолого-педагогические источники, но и документы, позволяющие делать глубокие выводы о динамике становления современного образования России. Способность к аналитической и прогностической деятельности позволила соискателю сделать обстоятельное заключение о проблемах и достижениях в современном начальном школьном образовании.

Елена Сергеевна, работая на факультете социальной и коррекци-онной педагогики, умеет видеть проблемы в образовательной деятельности со студентами, в частности первокурсниками. Елена Сергеевна пользуется авторитетом и уважением у коллег По кафедре специальной педагогики и психологии, педагогов школ. Следует отметить её высокую эрудированность, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию. Всё это позволяет судить о Елене Сергеевне как о состоявшемся исследователе. Она принимала участие в российских и региональных научных и научно-методических конференциях. Вышесказанное позволяет заключить, что Федосеева Елена Сергеевна является перспективным исследователем, обладающим большим научным потенциалом.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово предоставляется ученому секретарю диссертационного совета Глебову А. А. для оглашения заключения заседания кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, отзыва ведущей организации и отзывов, пришедших на автореферат.

Ученый секретарь Глебов А. Л.: На диссертацию Федосеевой Елены Сергеевны представлено положительное заключение кафедры педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, в котором отмечается, что выполненная работа вносит вклад в разрешение одной из актуальных проблем отечественной педагогики — развитие личности младшего школьника, формирование личностной саморегуляции младшего школьника в процессе партнерских отношений со сверстниками. Соискателем успешно решены все запланированные исследовательские задачи. Содержание работы соответствует основным идеям и выводам диссертации, требованиям ВАК. Учитывая актуальность, законченность, теоретическую и практическую значимость результатов исследования, кафедра педагогики рекомендует диссертацию Е. С. Федосеевой к защите и ходатайствует перед диссертационным советом Д 212.027.02 о принятии диссертации к защите по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Ведущее учреждение — ГОУ ВГЮ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского» — в своем положительном отзыве, составленном и подписанном кандидатом педагогических наук, доцентом Турчиным Г. Д., отмечает актуальность работы, ее научную новизну, теоретическую значимость, практическую ценность, рекомендации по использованию результатов исследования.

Актуальность исследования обусловливается потребностью современного общества в формировании личности ребенка, готового не только к обучению в школе как новому для него виду деятельности, но и к регуляции своего поведения в системе отношений с окружающими людьми, управлению собственным эмоциональным состоянием, принятию норм и правил взаимодействия в группе, критической оценке своих действий. Именно овладение личностной саморегуляцией является необходимым свойством субъекта, осуществляющего активную целенаправленную деятельность.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как целостная система ее основных компонентов и особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту (мотивационно - целевого, эмоционально-волевого, деятельностно - практического, рефлексивно-оценочного); дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условии формирования личностной саморегуляции; этапы становления партнерских отношений научно обоснованы и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

Теоретическая значимость заключается в том, что внесен вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрыты научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции на следующем возрастном этапе.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для анализа эффективности и совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Разработанный в исследовании комплекс диагностических методик, рекомендаций по организации и проведению уроков с младшими школьниками, предложенная и экспериментально проверенная в исследовании модель процесса формирования личностной саморегуляции могут быть использованы учителями начальной школы в организации учебного процесса, методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса.

Замечания ведущего учреждения по диссертации и автореферату 1. Диссертант указывает, что в основе формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте рассмотрена произвольность поведения. В данном контексте необходимо уточнить характеристики, указывающие на признаки сформированности произвольности.

2. Какова авторская позиция при определении интегративного компонента личностной саморегуляции, на каких методологических основаниях он был выделен?

3. Исходя из логики организации процесса формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте, каждый из четы рех этапов предполагает конкретное дидактическое обеспечение. Какое дидактическое обеспечение на каждом из этапов?

На автореферат диссертационного исследования Е. С. Федосеевой поступило 11 отзывов:

1. доктора педагогических наук, профессора Саратовского государственного социально-экономического университета Тельтевской Н. В.;
2. доктора педагогических наук, профессора Поволжской академии государственной службы Жуковского В. П.;
3. доктора педагогических наук, профессора Саратовского госу-1 дарственного университета Железовской Г. И.;
4. доктора педагогических наук, профессора Московского педагогического государственного университета Землянской Е. Н.;
5. доктора педагогических наук, профессора Смоленского государственного университета Лыковой В. Я.;
6. кандидата педагогических наук, доцента Вольского педагогического колледжа Фроловой СВ.;
7. кандидата педагогических наук, доцента Поволжской государственной социально-гуманитарной академии Севенюк С. А.;
8. кандидата педагогических наук, доцента Смоленского государственного университета Лукиной Т. Н.;
9. кандидата педагогических наук, доцента Тульского государственного педагогического университета Калининой 3. Н.;
10. кандидата педагогических наук, доцента Мичуринского государственного педагогического института Никульшина В. Я.;
11. кандидата психологических наук, доцента Ставропольского государственного педагогического института Евмененко Е. В.

Во всех отзывах дана положительная оценка выполненной работы, отмечается, что она «имеет несомненную научную ценность, за-ключающуюся в постановке и решении вопросов, отвечающих запросам современного общества, связанных с подготовкой ребенка к жизни, с эмоционально устойчивым отношением к себе и другим людям» (доц. Евмененко Е. В.); «существенным достижением, вносящим вклад в развитие педагогической теории, является рассмотрение и обоснование партнерских отношений со сверстниками как условия формирования личностной саморегуляции. Организация учебной деятельности и достижение результата при ее осуществлении требуют признания деловых качеств сверстника, таких как умение работать в команде, рационально распределять функции с учетом возможностей каждого ученика, желание добиться положительного результата, довести работу до конца» (доц. Лукина Т. Н.); «к числу несомненных достижений автора диссертации можно отнести разработку процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Соотнесение в исследовании этапов становления партнерских отношений с основными компонентами личностной саморегуляции позволило автору оптимизировать процесс ее формирования в практике образовательных учреждений» (проф. Тельтевская Н. В.); «существенным достижением является обоснование автором логики этапов формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте, а также системы педагогических средств ее формирования. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для осуществления научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции в подростковом возрасте» (доц. Калинина 3. Н.).

Замечания, вопросы и пожелания по автореферату

1. В автореферате хотелось бы более четкого выделения интегративного компонента личностной саморегуляции младших школьников (доц. Евмененко Е. В., доц. Севенюк С. А.).
2. В автореферате не нашел отражения вопрос о том, каким образом повышение уровня сформированности личностной саморегуляции отразилось на результативности учебной деятельности младших школьников (доц. Лукина Т. Н.).
3. В автореферате не нашел отражения анализ современных программ обучения младших школьников (доц. Фролова С. В.).
4. В автореферате следует уделить внимание описанию роли партнерских отношений со сверстниками в формировании личности младшего школьника (проф. Землянская Е. Н.).

5. В автореферате желательно в формулировках цели и четвертой задачи подчеркнуть их отличия (проф. Тельтевская Н. В.).

Авторы всех отзывов считают, что представленная диссертация является самостоятельным завершенным научным исследованием, выполненным на высоком научном уровне и отвечающим всем требованиям ВАК, а ее автор заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности [3.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово для ответов на замечания, содержащиеся в отзывах, предоставляется диссертанту Федосеевой Елене Сергеевне.

Соискатель Федосеева Е. С: По замечанию ведущей организации о том, что необходимо уточнить характеристики, указывающие на признаки сформированности произвольности, поясним, что в нашем исследовании при определении данных признаков мы опирались на исследования Д. Б. Эльконина, Г. Г. Кравцова, К. Н. Поливановой, которые относят к ним умения детей сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований, способность сознательно управлять своим поведением, не отвлекаясь на посторонние раздражители, выполнять действия, направленные на достижение цели, самостоятельно поставленной или предложенной кем-то. Данные положения послужили основанием для определения основных характеристик произвольности как личностного образования.

По вопросу о том, какова авторская позиция при определении интегративного компонента личностной саморегуляции, на каких методологических основаниях он был выделен, можем сказать, что мы базировались на методологических позициях Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, которые считали, что рефлексия сопровождает обучающегося на каждом этапе организации учебной деятельности и обеспечивает требуемый уровень достижения цели. Рефлексия помогает переопределить цели дальнейшей работы, посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения (мо-тивационно-целевой компонент). Н. И. Гуткина, А. Б. Холмогорова полагают, что личностная рефлексия — это деятельность человека, направленная на осмысление не только собственных действий, но и внутренних состояний, чувств, переживаний, это анализ и формулирование соответствующих выводов (эмоционально-волевой компонент). Рефлексивно-оценочные умения включают в себя осознание того, что человек делает, переосмысление собственных действий для построения новых образцов (деятедьностно-практический компонент)- Таким образом, рефлексивно-оценочный компонент является интегративным (от лат. тхе§ег целый, объединение частей в целое), обеспечивает согласованность основных компонентов личностной саморегуляции, позволяет целостно выстроить процесс ее формирования.

Отвечая на вопрос о том, какое дидактическое обеспечение необходимо на каждом из этапов формирования личностной саморегуляции, хотим отметить, что в нашем исследовании этапы соответствовали выделенным в ее структуре компонентам. Для каждого этапа были подобраны адекватные методы, формы и приемы обучения, такие как индивидуальные, групповые формы работы, в которых создавалась возможность для работы с партнером, взаимоконтроля, самоконтроля. Помимо этого, для формирования мотивационно-целевого компонента нами была разработана «карта роста» ученика, дневник личных достижений. Проигрывание этюдов, игровые ситуации, упражнения, «рисование эмоций», работа с «Азбукой эмоций», цветопись способствовали осознанию своего эмоционального состояния и состояния партнера и управлению ими в ходе взаимодействия со сверстниками. Проверка письменных самостоятельных работ, устная взаимопроверка усвоения теоретического материала, редактирование творческих работ, составление вопросов и заданий для партнера по теме, коллективный выбор эталона, создание общественного мнения, выработка общих критериев оценки способствовали формированию деятельностно-практического и рефлексивно-оценочного компонентов. Таким образом, представленное дидактическое обеспечение сопровождало личностную саморегуляцию на каждом из ее этапов формирования.

Отвечая на пожелание кандидатов педагогических наук, доцентов Евмененко Е. В., Севенюк С. А. о более четком выделении интегративного компонента личностной саморегуляции младших школьников, хотим пояснить, что учитывая ограниченность объема автореферата, мы не сочли возможным раскрыть этот компонент, однако его содержание достаточно полно представлено на страницах диссертации, где показана его связь с другими компонентами и его влияние на постановку цели, выполнение учебных действий, проявление самоконтроля.

На вопрос кандидата педагогических наук, доцента Лукиной Т. Н. о том, каким образом повышение уровня сформированности личностной саморегуляции отражается на результативности учебной деятельности младших школьников, хотим ответить, что в нашем исследовании мы не ставили целью отследить, каким образом повышение уровня сформированное личностной саморегуляции отразилось на результативности учебной деятельности младших школьников. Данный аспект может стать предметом дальнейших исследований. Однако в процессе эксперимента мы констатировали повышение у младших школьников интереса к учебной деятельности, формирование учебной мотивации (внутренние познавательные и социальные мотивы), способности оценить свою работу, найти ошибки, проанализировать результат деятельности с позиции намеченной цели и достигнутого результата, что оказывает влияние на повышение результативности учебной деятельности.

Отвечая на замечание кандидата педагогических наук, доцента Фроловой С. В. о том, что в автореферате не нашел отражения анализ современных программ обучения младших школьников, хотим отметить, что целью нашего исследования стали научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Поэтому мы не ставили отдельной задачи проанализировать существующие модели и технологии обучения в начальной школе. Однако эмпирическим путем нами были детально изучены технология деятельности педагогов и технология учебно-познавательной деятельности учащихся, а также объяснительно-иллюстративный способ обучения, личностно ориентированные технологии обучения, которые базируются на общей теории учебной деятельности, единства психического развития и деятельности, технологии полного усвоения знаний, разноуровневого обучения, коллективного взаимообучения, модульного обучения, а также дидактическая система Л. В. Занкова, теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Не умаляя значимости существующих авторских технологий, мы полагаем, что результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы для совершенствования процесса обучения младших школьников.

На пожелание доктора педагогических наук, профессора Землян-ской Е. Н. о том, что в автореферате следует уделить внимание описанию роли партнерских отношений со сверстниками в формировании личности младшего школьника, можем сказать, что в нашем исследовании партнерские отношения выступают условием формирования личностной саморегуляции. Д. И. Фельдштейн говорит о том, что ребенок изначально противостоит миру взрослых и тем самым

больше ориентируется на сверстника, т. к. чувствует себя в его кругу среди равных. Партнерские отношения обеспечивают то равноправие в процессе взаимодействия, которое так необходимо младшему школьнику. Именно в партнерских отношениях он получает возможность проявить свои деловые качества, работать в команде, рационально распределять функции с учетом возможностей каждого ученика, добиваться положительного результата, доводить работу до конца, что приближает его к миру взрослых.

Отвечая на пожелание доктора педагогических наук, профессора Тельтевской Н. В. о том, что в автореферате желательно в формулировках цели и четвертой задачи подчеркнуть их отличия, хотим сказать, что цель исследования формулировалась нами как научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка эффективности процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками и. предполагала решение совокупности задач. В исследовании наряду с анализом теоретических исследований, определяющих сущность понятия «личностная саморегуляция» и партнерских отношений со сверстниками, была осуществлена экспериментальная проверка эффективности процесса формирования личностной саморегуляции в условиях партнерских отношений со сверстником. Четвертая задача раскрывает этапы опытно-экспериментальной работы, их содержание, средства реализации. Также в рамках четвертой задачи представлен констатирующий и контрольный эксперименты, которые показали эффективность процесса формирования личностной саморегуляции в условиях партнерских отношений со сверстником.

Профессор Сергеев II. К.: Диссертант закончила ответы на замечания, содержащиеся в отзывах. Слово предоставляется официальному оппоненту — доктору педагогических наук, профессору Николаевой Марине Владимировне.

Выступает доктор педагогических наук, профессор Николаева М. В. (отзыв прилагается).

Профессор Сергеев II. К.: Слово для ответа на замечания официального оппонента предоставляется соискателю Федосеевой Елене Сергеевне.

Соискатель Федосеева Е. С: Отвечая на замечание оппонента о том, что требует более убедительных доказательств вывод об определении личностной саморегуляции младшего школьника как системообразующего свойства личности, т. к. в исследовании не исследова-ны корреляционные связи между компонентами личностной саморегуляции младшего школьника и другими свойствами личности, хотим ответить, что личностную саморегуляцию мы определили как системообразующее свойство, основными характеристиками которого выступают целостность, структурность, иерархичность. Человек как «элемент» в системе общества становится носителем совокупности социальных системных свойств, которые порождаются в ходе его жизнедеятельности в обществе. Личность — это целостность, не набор отдельных качеств или свойств. С позиции целостного подхода, в котором целостность понимается как гармония, имеющая определенную структуру — иерархическую соподчиненность элементов, главным из которых в младшем школьном возрасте выступает личностная саморегуляция как системообразующее свойство человека. Мы выделили основные ее структурные компоненты применительно к детям младшего школьного возраста. В нашем исследовании мы не ставили задачу установления корреляционных связей между компонентами личностной саморегуляции и другими свойствами личности. Однако результаты диагностики показывают, что несформированность одного компонента влечет за собой отставание в формировании другого. Учитывая, что в структуре личности каждое из свойств выступает не изолированно, а во взаимосвязи, между ними возникают закономерности, которые обеспечивают ее развитие. Формирование одного свойства способствует активизации другого и наоборот. Отвечая на замечание о том, что недостаточно полно и обоснованы, и представлены содержание и структура учебной деятельности, в рамках которой организуются партнерские отношения, отметим, что в нашем исследовании мы опирались на сущность понятия учебной деятельности, определенную в исследованиях Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова как особая форма активности младших школьников, побуждающая их к усвоению способов получения теоретических знаний. Структуру учебной деятельности составляют цель, мотив, действие, средство, результат, оценка, рефлексия. Обучающийся выступает субъектом учебной деятельности, если осознает ее цели, осмысливает и внутренне принимает мотивы (потребность в учебной деятельности, ориентация на способы получения знаний, а не на результат), выбирает ее средства, решает учебные задачи, производит самооценку, осуществляет самоконтроль. Учитывая, что формирование личностной саморегуляции в нашем исследовании велось на основе учебной деятельности, использование потенциала партнерских отношений и построение процесса ее формирования также осуществлялись в ее рамках. Партнерские отношения организовывались на основе содержания учебной деятельности. В нашем исследовании мы не представили детального анализа содержания и структуры учебной деятельности, т. к. для нас было важным изучить влияние партнерских отношений со сверстниками на формирование личностной саморегуляции младших школьников.

Отвечая на вопрос о том, как исследование дополняет существующие модели и технологии обучения в начальной школе, отметим, что в ходе эксперимента нами были изучены современные модели и технологии обучения (личностно ориентированные, разноуровневое обучение, коллективное взаимообучение, модульное обучение), а также дидактическая система Л. В. Занкова, теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. Мы полагаем, что результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы для совершенствования процесса обучения младших школьников.

Профессор Сергеев Н. К.: Слово предоставляется официальному оппоненту, кандидату педагогических наук Герасименко Светлане Викторовне.

Выступает кандидат педагогических наук Герасименко С. В. (отзыв прилагается).

Профессор Сергеев Н. К.: Слово для ответа на замечания официального оппонента предоставляется соискателю Федосеевой Елене Сергеевне

Соискатель Федосеева Е. С: Отвечая на вопрос оппонента, как субъектный опыт дошкольника в плане управления собой и своими поступками, который имеет свои особенности, влияет на формирование личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте, хотим отметить, что формирование произвольного поведения как основы личностной саморегуляции начинается в дошкольном возрасте, в процессе игровой деятельности ребенка. По мнению А. Н. Леонтьева, в дошкольном возрасте складывается соподчинение мотивов, появляется возможность подчинять свою деятельность отдаленному мотиву, удерживать цель. Также возникает оценка воспринимаемой ситуации в форме эмоционального предвосхищения, которая позволяет ребенку заранее почувствовать смысл действий и представить результаты. В старшем дошкольном возрасте складывается система произвольной регуляции действий как основа дальнейшего формирования личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте. Отвечая на замечание о том, что в теоретической части дано схематичное описание структурных компонентов и критериев, трсбущих обоснования, хотим отметить, что в теоретической части нашего исследования при обосновании структурных компонентов личностной саморегуляции даны ссылки на ведущих педагогов, раскрыты основные положения их теорий. В практической части каждый компонент рассматривается через систему критериальных характеристик, позволяющих более детально описать сущность личностной саморегуляции и подобрать комплекс диагностических методик.

Отвечая на вопрос о том, в каких образовательных программах, технологиях обучения в начальной школе предложенная модель процесса формирования личностной саморегуляции на основе партнерских отношений может быть реализована наиболее успешно, можем сказать, что она успешно использовалась на основе программ Л. В. Зан-кова, Р. Н. Бунеева. Также мы считаем, что она может быть реализована в рамках любой существующей программы для начальной школы, т. к. формирование личностной саморегуляции не касается учебного плана школы, содержания образования. Партнерские отношения выступают условием, позволяющим учителю эффективно реализовать содержание образования.

Профессор Сергеев Н. К.: Выступления официальных оппонентов закончены. Начинаем общую дискуссию, в которой имеют право принимать участие все присутствующие на защите.

Профессор Сахарчук Е. И.: В настоящее время наблюдается общая тенденция повышения качества начального образования. Технология, представленная в данном диссертационном исследовании, необходима, т. к. при переходе в среднее звено школы содержание образования усложняется, что требует от ребенка более высокого уровня личностной саморегуляции, положительного отношения к учебной деятельности. Данное исследование привлекает логичностью, четкостью, стройностью. Елена Сергеевна в ходе выступления показала высокий уровень владения материалом, что позволяет говорить о ней как о состоявшемся исследователе. Полагаю, что представленные компоненты личностной саморегуляции больше касаются саморегуляции деятельности и диссертанту необходимо было при выделении их специфики отметить нравственный аспект данного понятия. Говоря о партнерских отношениях, мы не можем не согласиться с тем, что эти отношения можно назвать отношениями между членами коллектива. В целом логика вашего исследования ясна, исследование состоялось, все задачи решены в полном объеме, поэтому я поддерживаю диссертацию и считаю, что Елена Сергеевна заслуживает звания кандидата педагогических наук.

Профессор Бондаревская Е. В.: Автор диссертации является исследователем, который обладает фундаментальными психологическими знаниями, умеет соединять педагогику и психологию, использовать психологию на пользу педагогике, Елена Сергеевна прекрасно отвечала на вопросы, ориентируясь на тот уровень исследовательского решения проблем, который в диссертации имеется. Вместе с тем данная работа вызывает множество размышлений, которые могут быть развиты с целью совершенствования педагогической науки. Тема диссертации чрезвычайно актуальна, потому что значение саморегуляции в современной жизни возрастает и именно саморегуляция является характеристикой качества жизни современного человека, т. к. он живет в условиях ограничений: политических, экономических, ресурсных, религиозных. Второе обстоятельство связано с изменениями, происходящими в социокультурной сфере, в которую все больше вторгается, занимает необходимое место религия с кодексами морали, где центральное место занимают запреты. Мы в своем стремлении развить активность, самостоятельность, творчество забываем эту сторону воспитания что человек должен ориентироваться на запреты. Таким образом, это одна из актуальных задач современного воспитания. По вопросу взаимодействия саморегуляции и воспитанности диссертант совершенно правильно отметила, что саморегуляция является свойством воспитанности, что нравственная воспитанность — это внутренний механизм саморегуляции. Это означает, что развитие способности к саморегуляции осуществляется в единстве с формированием ключевых нравственных качеств, таких как ответственность, коллективизм, способность к сопереживанию, совесть. Поэтому, несмотря на то, что диссертант правильно понимает это соотношение, необходимо было гораздо больше уделить внимания развитию нравственных качеств. Далее хотелось бы отметить, что саморегуляция — это свойство, которое имеет возрастные ограничения. В данном исследовании идет речь о саморегуляции в младшем школьном возрасте, поэтому характеристике возможностей саморегуляции в этом возрасте надо было уделить больше внимания. Бывают разные уровни и виды саморегуляции, такие как личностная саморегуляция, саморегуляция деятельности, поступков, отношений и целостного поведения. Важно определить: что из перечисленных видов саморегуляции доступно младшему школьнику. Ему доступна саморегуляция деятельности, поступков, но говорить о том, что личностная саморегуляция доступна в данном возрасте, не представляется возможным. Следующим пунктом хотелось бы отметить, что саморегуляция — функция сознания, поэтому здесь уместно задать вопрос о том, как педагог работает с сознанием ребенка. Последнее, на что хотелось бы обратить внимание, — уровни саморегуляции. Диссертант в качестве уровней выбирает не сами уровни саморегуляции, а компоненты. Говорить о том, что можно изучить проявление каждого компонента на трех уровнях, и ничего не сказать в целом о характеристике уровня саморегуляции данного ребенка представляется некорректным. Саморегуляция младшего школьника складывается из усилий самого ребенка в регулировании поведения и усилий педагога в выборе правильных стратегий деятельности. В связи с этим уровень это мера педагогической помощи, которая необходима ребенку для того, чтобы он принимал то или иное решение. Вы за формализировали уровни саморегуляции.

Профессор Сериков В. В.: Хотелось бы отметить, что с момента предзащиты Елены Сергеевны мы детально обсуждали работу, в ходе ее анализа возникало множество дополнительных вопросов. Некоторые вещи, которые сначала с трудом принимались, Елена Сергеевна смогла убедительно аргументировать. Защита данной диссертации — это крупное событие в научной школе М. В. Корепановой. Вместе с тем необходимо поставить несколько вопросов: что такое саморегуляция — это когда не меня регулируют извне, это я делаю себя сам. Личность выступает в первозданном смысле — как самопричина поведения, как внутреннее основание. Вначале смутило партнерство, потому что мы привыкли, что в начальной школе фактор развития ребенка — это учебная деятельность. Она задающая,по Д. Б. Эльконину,и полагаю, что партнерство и взаимодействие придут позднее, в подростковом возрасте, но Елена Сергеевна смогла меня в этом убедить. Потому что, что такое учебная деятельность, как не коллективный способ вхождения ребенка в социум. Он попал в пространство, в котором учатся другие дети, и это не может не быть важнейшим фактором развития ребенка. Саморегуляция носит вначале интерактивный, внещнепрсдмстный, деятельностиый характер и только потом, в процессе усвоения опыта, ребенок интериоризирует ситуацию саморегуляции. Данная работа вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования, т. к. мы видим дальнейшее развитие идеи саморегуляции как категории опыта ребенка, показаны условия, среда, в котором данный опыт формируется.

Профессор Борытко Н. М.: Елена Сергеевна с полным знанием дела доложила о результатах своего исследования, поэтому считаю, что она является состоявшимся кандидатом педагогических наук. Не сколько смущает механистичность отдельных моментов исследования. Первое — это названия уровней, выделенных шаблонно, без описания их существенных различий, условно, без обоснования шкалы оценки. Второе замечание касается этапов формирующего эксперимента, которые не представлены в их целостности. Данное обстоятельство можно оценить как небрежность, т. к. в защищаемых положениях эта целостность отражена в полной мере. В целом данное исследование состоялось, результаты получены, они обоснованы и являются достоверными.

Профессор Куликова С. В.: Начальная школа на современном этапе предъявляет к младшему школьнику высокие требования. Серьезное отношение к учебной деятельности является заслугой учителя начальных классов. Создание партнерских отношений педагогом способствует повышению уровня ответственности каждого ученика и личностной саморегуляции младших школьников. Необходимо отметить, что в работе недостаточно представлены нравственные основы саморегуляции. Далее: в последнее время часто первая задача касается сущности, уточнения ее характеристик. Говоря о сущности, мы забываем, что это прежде всего особенность изучаемого явления. Но когда мы читаем первое защищаемое положение, там, как правило, указываются определение и компоненты, а в чем особенность этого явления, что подчеркивает сущностную характеристику, не показано. Однако данное замечание не снижает ценности исследования.

Профессор Мукасва О. Д.: Необходимо отметить выступления оппонентов и диссертанта. Николаева М. В. и Герасименко С. В. обстоятельно, грамотно изложили основные моменты, достоинства диссертации. По вопросу о том, является личностная саморегуляция педагогическим или психологическим понятием, Елена Сергеевна отметила, что она связана с внутренними процессами, самоанализом, а внешним ее проявлением является поступок человека. Формирование личностной саморегуляции является сложным и длительным процессом. Сейчас очень много говорят о воспитании толерантности, но при этом забывают, что ее воспитание начинается с саморегуляции, когда дети в процессе выполнения задания сталкиваются с разными мнениями. Им приходится терпимо относиться друг к другу. Именно партнерские отношения позволяют получить общее удовлетворение от результата деятельности. Работа самостоятельная, научная, поисковая, является завершенным исследованием.

Профессор Сергеев Н. К.: Кто еще желает выступить? Нет желающих. Дискуссия закончена. Соискателю предоставляется заключительное слово.Соискатель Федосеева Е. С: Отвечая на замечания проф. Сахар, чук Е. И., Куликовой С. В. и Бондаревской Е. В. о том, что при выделении и описании компонентов личностной саморегуляции необходимо было отметить нравственный аспект данного понятия, можем сказать, что на страницах диссертации нами были рассмотрены понятие нравственности и ее роль в формировании личностной саморегуляции. Объем автореферата не позволил нам прописать данный аспект более подробно.

По замечанию проф. Бондаревской Е. В. о необходимости уделить большее внимание характеристике возможностей младшего школьника в саморегуляции своей личности поясним, что, по мнению Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. С. Выготского, ребенок младшего дошкольного возраста способен к проявлению саморегуляции, т. к. у него формируются произвольная регуляция действий, оценка собственных способностей, а также потребность занимать общественно значимую позицию среди сверстников. Появление данной потребности связано со сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, которая носит социально значимый характер.

По замечанию проф. Бондаревской Е. В. о том, что саморегуляция является функцией сознания и в этой связи важно определить, как педагог работает с сознанием ребенка, хотим отметить, что усилия педагога на первом этапе направлены на установление норм и правил взаимодействия в группе, участие в постановке перед учащимися общей цели деятельности, формирование интереса к предстоящей деятельности, потребности в целеобразовании, фиксацию целей, которые ставят перед собой учащиеся, и участие в составлении совместного перспективного плана деятельности по реализации поставленных целей. На втором этане в функции педагога входят создание положительного эмоционального микроклимата в группе, отслеживание и регуляция эмоционального состояния детей в процессе деятельности. На третьем этапе педагог создает и реализует программу деятельности, участвует в выборе средств для достижения целей, побуждает детей к активности, участвует в оценке результатов деятельности. Также важным являются отслеживание конечных и промежуточных результатов деятельности младших школьников и развитие навыков самоконтроля и взаимоконтроля.

По замечанию проф. Борытко Н. М. о шаблонности уровней, отсутствии качественных различий, шкалы их оценки можем пояснить, что уровни личностной саморегуляции были определены как низкий, средний и высокий, т. к. авторы методик диагностики основных компонентов личностной саморегуляции Т. А. Нежнова, Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, Н. А. Цыркун предлагают обработку результатов в соответствии с данными тремя уровнями. В нашем исследовании была проведена качественная и количественная обработка данных, выделены качественные характеристики, отличающие один уровень от другого и показывающие динамику в становлении личностной саморегуляции.

Отвечая на замечание проф. Борытко Н. М. о том, что этапы формирующего эксперимента не носят целостного характера, можем сказать, что в нашем исследовании целостный процесс формирования личностной саморегуляции был основан на концепции волгоградской научной школы и представлен как определенная последовательность этапов, подвигающих детей на более высокий уровень личностной саморегуляции. Это потребовало от нас выделения на каждом из этапов приоритетного новообразования, формирование которого осуществлялось наиболее интенсивно.

На замечание проф. Куликовой С. В. о том, что сущность, особенность личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте недостаточно раскрыты в ее компонентах, отзетим, что выделение компонентов осуществлялось на основе теории учебной деятельности, основными составляющими которой являются учебные мотивы, планирование учебных задач и способов действий, учебные действия, контроль, оценка, и выявление основных особенностей осуществлялось именно в рамках данной ведущей, деятельности. Необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте особенностями, определяющими сущность личностной саморегуляции, являются формирование ориентации на содержательные аспекты действительности, интерес к новой социально значимой деятельности, способность к планированию, реализации программы действий совместно с партнером, появление рефлексии.

Профессор Сергеев Н. К.: Приступаем к процедуре тайного голосования, для этого следует избрать счетную комиссию. Слово для предложения кандидатур предоставляется ученому секретарю Глебо-ву А. А.

Ученый секретарь Глебов А. А.: Предлагается следующий состав счетной комиссии: доктор педагогических наук, профессор Мука-ева О. Д., доктор педагогических наук, профессор Сучилин А. А., доктор педагогических наук, профессор Столярчук Л. И.

Профессор Сергеев Н. К.: Кто за данные кандидатуры, прошу голосовать. Счетная комиссия избирается единогласно. Объявляется перерыв для тайного голосования.

Проводится тайное голосование. Профессор Сергеев Н. К.: Слово для оглашения результатов тайного голосования предоставляется председателю счетной комиссии, доктору педагогических наук, профессору Мукаевой О. Д.

Профессор Мукаева О. Д. оглашает результаты голосования.

Протокол № 10 заседания счетной комиссии, избранной диссертационным советом Д 212.027.02 от 29 мая 2009 г.

Состав избранной комиссии: доктор педагогических наук, профессор Мукаева О. Д. (председатель), доктор педагогических наук, профессор Сучилин А. А., доктор педагогических наук, профессор Столярчук Л. И.

Комиссия избрана для подсчета голосов при тайном голосовании по диссертации Федосеевой Елены Сергеевны на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Состав диссертационного совета утвержден в количестве 18 человек.

Присутствовало на заседании 15 членов совета, в том числе докторов наук по профилю рассматриваемой диссертации — 8.

Роздано бюллетеней — 15.

Осталось нерозданных бюллетеней — 3.

Оказалось в урне бюллетеней — 15.

Результаты голосования по вопросу о присуждении ученой степени кандидата педагогических наук Федосеевой Елене Сергеевне:

За — 15,

Против — нет,

недействительных бюллетеней — нет.

Имеются подписи всех членов счетной комиссии.

Профессор Сергеев Н. К.: Есть предложение утвердить протокол счетной комиссии. Кто за, против, воздержался? Протокол счетной комиссии утверждается, нам предстоит принять заключение открытым голосованием. Текст проекта заключения имеется у вас на руках. Есть ли замечания по тексту заключения?

Высказываются и обсуждаются замечания по проекту.

Профессор Сергеев И. К.: Кто за то, чтобы утвердить в целом заключение с учетом высказанных замечаний, прошу голосовать. Заключение принимается единогласно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

диссертационного совета Д 212.027.02 при Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» по диссертации Федосеевой Елены Сергеевны «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками» (Волгоград, 2009), представленной на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Актуальность исследования определяется усилением значимости личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте и необходимостью разработки и обоснования партнерских отношений со сверстниками как условия, позволяющего оптимизировать процесс ее формирования в практике образовательных учреждений.

Основные результаты исследования

1. Выявлено, что личностная саморегуляция младшего школьника — это системообразующее свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований. Основными структурными компонентами личностной саморегуляции младших школьников являются мотивационно-целевой, характеризующийся постановкой цели совместной деятельности; эмоционально-волевой, проявляющийся в эмоциональном отношении к процессу совместной деятельности, умении мобилизировать собственные усилия для достижения цели; деятельностно-практический, характеризующийся целенаправленностью и согласованностью совместных действий в группе; рефлексивно-оценочный, предполагающий оценку результатов совместной деятельности и собственных усилий в процессе достижения цели. Специфика формирования личностной саморегуляции проявляется через постепенное обогащение ее уров-невых характеристик от осознания целей совместной деятельности и овладения способами ее осуществления к регуляции отношений и поведения в условиях партнерских отношений со сверстниками.
2. Установлено, что партнерские отношения со сверстниками являются условием, обеспечивающим формирование личностной саморегуляции младших школьников. Они понимаются как отношения, организованные в процессе совместной деятельности и направленные на достижение общих целей, на основе равноправного взаимодействия, демократического стиля общения, добровольного признания личности партнера как свободного, неповторимого субъекта жизнедеятельности. Партнерские отношения регулируются нормами и правилами, принятыми в группе сверстников, и принимаются участниками отношений безусловно.

3. Выявлено, что процесс формирования личностной саморегуляции носит поэтапный характер и соотносится с логикой становления партнерских отношений: на первом этапе в процессе первичной идентификации ученика с коллективом сверстников формируется способность принимать цели совместной деятельности; на втором этапе осуществляются присвоение опыта конструктивных отношений, устанавливаемых взрослым в процессе решения учебной задачи, и формирование эмоциональной устойчивости и волевой регуляции поведения младшего школьника; на третьем этапе происходит осознание своих возможностей в процессе самостоятельной организации партнерских отношений со сверстниками; на четвертом этапе на основе соотнесения своих действий, поступков, мотивов, переживаний с ценностями, нормами и правилами, принятыми в группе, формируется способность к критическому анализу и оценке общих результатов деятельности.

Научная новизна результатов исследования: впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как свойство личности, являющееся предпосылкой формирования основ нравственного поведения младших школьников в процессе учебной деятельности, и как целостная система ее основных компонентов, особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту (моти-вационно-целевого, эмоционально-волевого, деятельностно-практи-ческого, рефлексивно-оценочного); дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условие формирования личностной саморегуляции; этапы становления партнерских отношений научно обоснованы и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для осуществления научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции на следующем возрастном этапе.

Достоверность результатов исследования определяется методологической обоснованностью основных теоретических позиций; применением комплекса методов, соответствующих цели и задачам работы; комплексом диагностических методик; широкой апробацией результатов исследования.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Разработанный в исследовании комплекс диагностических методик, рекомендаций по организации и проведению уроков с младшими школьниками может применяться методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса.

Результаты исследования рекомендуется использовать для повышения уровня профессиональной подготовки учителей к практической реализации в своей деятельности специальных условий для формирования личности младшего школьника, а также для разработки содержания, методов и форм работы с детьми на этапе их перехода в среднее звено школы.

Диссертация Е. С. Федосеевой является законченным самостоятельным исследованием, содержащим теоретически и эмпирически аргументированные основания формирования личностной саморегуляции младших школьников и имеет важное научно-практическое значение; внедрение её результатов вносит значительный вклад в дальнейшее развитие теории личностно ориентированного образования, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младшего школьного возраста. По своему содержанию исследование соответствует требованиям к кандидатским диссертациям по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Профессор Сергеев Н. К.: На основании защиты диссертации и результатов тайного голосования Федосеевой Елене Сергеевне присуждается ученая степень кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Председатель диссертационного совета Н. К. Сергеев

Ученый секретарь диссертационного совета А. А. Глебов

10 июня 2009 г.

Приложение 12

СПРАВКА О ПРИСУЖДЕНИИ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

СПРАВКА

защитил в совете, созданном при полное название организации (если соискатель окончил докторантуру, то указывается год ее окончания и название организации, в которой она создана), работает в должность название структурного подразделения, полное название организации, о присуждении степени доктора защиты диссертации (\*) в виде

ученой фамилия, имя, отчество (полностью) наук на основании отрасль науки название диссертации ведомственная принадлежность, почтовый индекс, адрес организации с по настоящее время. Диссертация выполнена в название учебного или научного структурного подразделения, полное название организации, рукописи, научного доклада, опубликованной монограф!, (\*) с грифом по специалыюсти(ям) шифр и наименование специалыюсти(ей) в диссертационном совете при полное название, организации, ведомственная припадлел почтовый индекс, адрес организации решение диссертационного совета от 20 г. №

Диссертация принята к защите ., протокол №. Дата . 19 года рождения, фамилия, имя, отчество (полностью) гражданство кандидат отрасль науки диссертацию ведомственная принадлежность, почтовый индекс, адрес организации (\*) Научный консультант — доктор наук отрасль науки ученое звание, фамилия, имя, отчество работает в должность полное название организации, город.

Соискатель имеет опубликованных работ, в том числе по количество теме диссертации работ, опубликованных в ведущих – количество рецензируемых научных журналах и изданиях, определенных Высшей аттестационной комиссиейколичество (приводится краткая характеристика научных работ соискателя с указанием вида, авторского вклада и объема научных изданий, а также наиболее значительные работы, в первую очередь из числа включенных в ведущие рецензируемые научные журналы и издания, определенные Высшей аттестационной комиссией, с указанием выходных данных согласно ГОСТу).

Официальные оппоненты:

фамилия, имя, отчество. .

название диссертации

ученая степень

ученое звание

должность

место работы

название структурного подразделения,

полное название организации, город '

дали положительные (отрицательные) отзывы на диссертацию

Ведущая организация

полное название, город

в своем положительном (отрицательном) заключении, подписанном ученая степень, ученое звание, должность, фамилия, имя, отчество указала, что (приводятся выводы из отзыва ведущей организации и рекомендации по использованию полученных результатов).

Результаты работы использованы (приводятся названия и адреса организаций, в которых достигнут наибольший эффект использования).

На диссертацию и автореферат поступили отзывы (приводится обзор отзывов с обязательным отражением содержащихся в них критических замечаний).

В дискуссии приняли участие:

фамилия, и., о., ученые степени

При проведении тайного голосования диссертационный совет в

количестве человек (из них докторов наук по специальности(ям)рассматриваемой диссертации), участвовавших в заседании, из человек, входящих в состав совета, проголосовал: за , против , недействительных бюллетеней .

Затем приводится заключение диссертационного совета в соответствии с п. 31 Положения о присуждении.

Председатель

диссертационного совета

фамилия, и., о.

Ученый секретарь

диссертационного совета

фамилия, и., о.

Дата

Печать организации, при которой создан диссертационный совет

Приложение 13

СПРАВКА О ПРИСУЖДЕНИИ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

Форма

СПРАВКА

к делу № о выдаче \_\_\_\_\_ диплома кандидата наук фамилия, имя, отчество (полностью) Решение диссертационного совета, шифр совета созданного при. полное название организации, ведомственная принадлежность почтовый индекс, адрес организации, адрес официального сайта организации от 20 г., № о присуждении фамилия, и., о. ученой степени кандидата наук на основании отрасль науки защиты диссертации название диссертации(\*) в виде рукописи, научного доклада, опубликованной монографии (\*) с грифом — по специальности(ям) шифр и наименование специальностей) Диссертация принята к защите ., протокол № дата года рождения, фамилия, имя, отчество (полностью) гражданство

В 19 г. окончил(а) полное название вуза (если соискатель окончил аспирантуру, указывается год ее окончания, вид аспирантуры, название организации, в которой она создана), работает должность

В наименование структурного подразделения, полное название в своем положительном (отрицательном) заключении, подписанном ведомственная принадлежность, почтовый индекс, адрес организации с г. по настоящее время.

Диссертация выполнена в название учебного или научного структурного подразделения, полное название организации ведомственная принадлежность, почтовый индекс, адрес организации.

Научный руководитель — доктор (кандидат) наук отрасль науки ученое звание, фамилия, имя, отчество работает в должность полное название организации, город

Соискатель имеет опубликованных работ, в том числе количество по теме диссертации работ, опубликованных в ведущих количество рецензируемых научных журналах и изданиях, определенных Высшей аттестационной комиссией количество (приводится краткая характеристика научных работ соискателя с указанием вида, авторского вклада и объема научных изданий, а также наиболее значительные работы, в первую очередь из числа включенных в ведущие рецензируемые научные журналы и издания, определенные Высшей аттестационной комиссией, с указанием выходных данных согласно ГОСТу).

Официальные оппоненты:

фамилия, имя, отчество

гражданство

ученая степень

ученое звание

должность

место работы

ученая степень, ученое звание, должность, фамилия, имя, отчество

указала, что (приводятся выводы из отзыва ведущей организации и рекомендации по использованию полученных результатов).

Результаты работы использованы (приводятся названия и адреса организаций, в которых достигнут наибольший эффект использования).

На диссертацию и автореферат поступили отзывы (приводится обзор отзывов с обязательным отражением содержащихся в них критических замечаний).

В дискуссии приняли участие: .—

фамилия, и., о., ученые степени

При проведении тайного голосования диссертационный совет в

количестве человек (из них докторов наук по специальности(ям) рассматриваемой диссертации), участвовавших в заседании, из человек, входящих в состав совета, проголосовал: за ,

против , недействительных бюллетеней

Затем приводится заключение диссертационного совета в соответствии с п. 31 Положения о присуждении.

Председатель диссертационного совета фамилия, и., о.

Ученый секретарь диссертационного совета фамилия, и., о.

Дата

Печать организации, при которой создан диссертационный совет название структурного подразделения, полное название организации, город дали положительные (отрицательные) отзывы на диссертацию.

Ведущая организация полное название, город

Образец

СПРАВКА к делу № о выдаче Федосеевой Елене Сергеевне диплома кандидата наук

Решение диссертационного совета Д 212.027.02, созданного в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» Федерального агентства по образованию (400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27, пир://\у\у\у.у$ри.ш), от 29 мая 2009 г., № 10 о присуждении Федосеевой Елене Сергеевне ученой степени кандидата педагогических наук на основании защиты диссертации «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками» в виде рукописи по специальности 13.00.01 —общая педагогика, история педагогики и образования. Диссертация принята к защите 26 марта 2009 г., протокол № 5.

Федосеева Елена Сергеевна, 1979 года рождения, гражданка Российской Федерации, в 2001 г. окончила Волгоградский государственный педагогический университет, в 2008 г. окончила заочную аспирантуру при кафедре педагогики Волгоградского государственного педагогического университета, работает в должности старшего преподавателя кафедры специальной педагогики и психологии в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» Федерального агентства по образованию (400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27) с октября 2007 г. по настоящее время.

Диссертация выполнена на кафедре педагогики в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» Федерального агентства по образованию (400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27).

Научный руководитель — доктор педагогических наук Корепа-нова Марина Васильевна, профессор, заведующая кафедрой педагогики дошкольного образования Волгоградского государственного педагогического университета.

Соискатель имеет 5 опубликованных работ, все по теме диссертации, из них одна научная статья, опубликованная в ведущем рецензируемом научном журнале, определенном Высшей аттестационной комиссией (Начальная школа: плюс до и после. 2007. № 11), четыре статьи, опубликованные в сборниках материалов всероссийских и региональных научно-практических конференций.

Общий объем публикаций — 0,79 п. л., 99% работ единолично, остальные выполнены в нераздельном соавторстве.

Из них наиболее значительные:

1. Федосеева, Е. С. Современные подходы к проблеме личностной саморегуляции младших школьников / Е. С. Федосеева // Нач. шк.: плюс до и после. — 2007. — № 11. — С. 44—49 (0,4 п. л.).
2. Федосеева, Е. С. Основные компоненты личностной саморегуляции младших школьников / Е. С. Федосеева // Модернизация российского образования: проблемы, опыт, перспективы: материалы науч. конф. г. Волгоград 30 янв. — 2 февр. 2007 г. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2007. — С. 18 — 20 (0,1 п. л).

Официальные оппоненты: Николаева Марина Владимировна, гражданка Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования Волгоградского государственного педагогического университета; Герасименко Светлана Викторовна, гражданка Российской Федерации, кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Волгоградского социально-педагогического колледжа, дали положительные отзывы о диссертации.

Ведущая организация — ГОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского» — в своем положительном заключении, подписанном кандидатом педагогических наук, доцентом Турчиным Г. Д., указала на актуальность работы, обусловленную потребностью современного общества в формировании личности ребенка, готовой не только к обучению в школе как новому для него виду деятельности, но и к регуляции своего поведения в системе отношений с окружающими людьми. Научная новизна результатов исследования заключается в том, что впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как свойство личности, являющееся предпосылкой формирования основ нравственного поведения младших школьников в процессе учебной деятельности, и как целостная система ее основных компонентов, особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту; дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условии формирования личностной саморегуляции; этапы становления партнерских отношений научно обоснованы и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Результаты исследования могут служить теоретическим основанием для осуществления научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции на следующем возрастном этапе. Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для анализа эффективности и совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Результаты исследования могут быть использованы учителями начальной школы в организации учебного процесса, методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса.

Результаты исследования использованы в МОУ СОШ № 84 г. Волгограда (400005, г. Волгоград, ул. Коммунистическая, 60).

На автореферат диссертационного исследования Е. С. Федосеевой поступило 11 отзывов: доктора педагогических наук, профессора Саратовского государственного социально-экономического университета Тельтевской Н. В., доктора педагогических наук, профессора Поволжской академии государственной службы Жуковского В. П.; доктора педагогических наук, профессора Саратовского государственного университета Железовской Е. И.; доктора педагогических наук, профессора Московского педагогического государственного университета Землянской Е. Н.; доктора педагогических наук, профессора Смоленского государственного университета Лыковой В. Я.; кандидата педагогических наук, доцента Вольского педагогического колледжа Фроловой С. В.; кандидата педагогических наук, доцента Поволжской государственной социально-гуманитарной академии Севенюк С. А.; кандидата психологических наук, доцента Ставропольского государственного педагогического института Евмененко Е. В.; кандидата педагогических наук, доцента Смоленского государственного университета Лукиной Т. Н.; кандидата педагогических наук, доцента Тульского государственного педагогического университета Калининой 3. Н.; кандидата педагогических наук, доцента Мичуринского государственного педагогического института Никулынина В. Я.

Авторы всех отзывов считают, что представленная диссертация является самостоятельным завершенным научным исследованием, выполненным на высоком научном уровне и отвечающим всем требованиям ВАК, а ее автор Федосеева Е. С. заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Замечания по автореферату: хотелось бы более четкого выделения интегративного компонента личностной саморегуляции младших школьников (доц. Евмененко Е. В., доц. Севенюк С. А.); не нашел отражения вопрос о том, каким образом повышение уровня сформированное™ личностной саморегуляции отразилось на результативности учебной деятельности младших школьников (доц. Лукина Т. Н.); не нашел отражения анализ современных программ обучения младших школьников (доц. Фролова С. В.): следует уделить внимание описанию роли партнерских отношений со сверстниками в формировании личности младшего школьника (проф. Землянская Е. Н.); желательно в формулировках цели и четвертой задачи подчеркнуть их отличия (проф. Тельтевская Н. В.).

В дискуссии приняли участие: Сахарчук Е. И., доктор педагогических наук; Куликова С. В., доктор педагогических наук; Сериков В. В., доктор педагогических наук; Бондаревская Е. В., доктор педагогических наук; Борытко Н. М., доктор педагогических наук. При проведении тайного голосования диссертационный совет в количестве 15 человек (из них 8 докторов наук по профилю рассматриваемой диссертации), участвовавших в заседании, из 18 человек, входящих в состав совета, проголосовал: «за» — 15, «против» — нет, недействительных бюллетеней — нет.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

диссертационного совета Д 212.027.02 при Еосударственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Волгоградский государственный педагогический университет» по диссертации Федосеевой Елены Сергеевны «Формирование личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками» (Волгоград, 2009), представленной на соискание учёной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования.

Актуальность исследования определяется усилением значимости личностной саморегуляции в младшем школьном возрасте и необходимостью разработки и обоснования партнерских отношений со сверстниками как условия, позволяющего оптимизировать процесс ее формирования в практике образовательных учреждений.

Основные результаты исследования:

1. Выявлено, что личностная саморегуляция младшего школьника — это системообразующее свойство личности, проявляющееся в управлении своей целенаправленной активностью, внутренней регуляции поведения на основе осознания и принятия общественных требований. Основными структурными компонентами личностной саморегуляции младших школьников являются мотивационно-целевой, характеризующийся постановкой цели совместной деятельности; эмоционально-волевой, проявляющийся в наличии эмоционального отношения к процессу совместной деятельности, умении мобилизировать собственные усилия для достижения цели; деятельностно-практический, характеризующийся целенаправленностью и согласованностью совместных действий в группе; рефлексивно-оценочный, предполагающий оценку результатов совместной деятельности и собственных усилий в процессе достижения цели. Специфика формирования личностной саморегуляции проявляется через постепенное обогащение ее уровневых характеристик от осознания целей совместной деятельности и овладения способами ее осуществления к регуляции отношений и поведения в условиях партнерских отношений со сверстниками.

1. Установлено, что партнерские отношения со сверстниками являются условием, обеспечивающим формирование личностной саморегуляции младших школьников. Они понимаются как отношения, организованные в процессе совместной деятельности и направленные на достижение общих целей, на основе равноправного взаимодействия, демократического стиля общения, добровольном признании личности партнера как свободного, неповторимого субъекта жизнедеятельности. Партнерские отношения регулируются нормами и правилами, принятыми в группе сверстников, и принимаются участниками отношений безусловно.
2. Выявлено, что процесс формирования личностной саморегуляции носит поэтапный характер и соотносится с логикой становления партнерских отношений: на первом этапе в процессе первичной идентификации ученика с коллективом сверстников формируется способность принимать цели совместной деятельности; на втором этапе осуществляется присвоение опыта конструктивных отношений, устанавливаемых взрослым в процессе решения учебной задачи, и формирование эмоциональной устойчивости и волевой регуляции поведения младшего школьника; на третьем этапе происходит осознание своих возможностей в процессе самостоятельной организации партнерских отношений со сверстниками; на четвертом этапе на основе соотнесения своих действий, поступков, мотивов, переживаний с ценностями, нормами и правилами, принятыми в группе, формируется способность к критическому анализу и оценке общих результатов деятельности. Научная новизна результатов исследования: впервые в педагогической теории личностная саморегуляция раскрыта как свойство личности, являющееся предпосылкой формирования основ нравственного поведения младших школьников в процессе учебной деятельности, и как целостная система ее основных компонентов, особенностей их трактовки применительно к младшему школьному возрасту; дополнено научное знание о партнерских отношениях со сверстниками как условие формирования личностной саморегуляции; научно обоснованы этапы становления партнерских отношений и соотнесены с основными компонентами личностной саморегуляции, на основе которых смоделирован процесс ее формирования и обозначены основные функции педагога в данном процессе.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теорию личностно ориентированного образования в начальной школе, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младших школьников в условиях партнерских отношений со сверстниками. Полученные результаты исследования могут служить теоретическим основанием для осуществления научных исследований процесса формирования личностной саморегуляции в подростковом возрасте.

Достоверность результатов исследования определяется методологической обоснованностью основных теоретических позиций; применением комплекса методов, соответствующих цели и задачам работы; комплексом диагностических методик; широкой апробацией результатов исследования.

Практическая ценность результатов исследования определяется возможностью их использования учителями начальной школы для совершенствования процесса обучения и воспитания младших школьников. Разработанный в исследовании комплекс диагностических методик, рекомендаций по организации и проведению уроков с младшими школьниками, методическими службами образовательных учреждений и органов управления образования для повышения эффективности педагогического процесса. Результаты исследования рекомендуется использовать для повышения уровня профессиональной подготовки учителей к практической реализации в своей деятельности специальных условий для формирования личности младшего школьника, а также может быть рекомендовано продолжить другими исследованиями в аспекте разработки содержания, методов и форм работы с детьми на этапе их перехода в среднее звено школы.

Диссертация Е. С. Федосеевой является законченным самостоятельным исследованием, содержащим теоретически и эмпирически обоснованные основания формирования личностной саморегуляции младших школьников, и имеет важное научно-практическое значение; внедрение ее результатов вносит значительный вклад в дальнейшее развитие теории личностно ориентированного образования, раскрывая научные основы процесса формирования личностной саморегуляции младшего школьного возраста. По своему содержанию исследование соответствует требованиям к кандидатским диссертациям по специальности 13.00.01 —общая педагогика, история педагогики и образования.

Председатель

диссертационного совета Н. К. Сергеев

Ученый секретарь

диссертационного совета А. А. Глебов

10 июня 2009 г.

Приложение 14

ТРЕБОВАНИЯ К РУКОПИСИ АВТОРЕФЕРАТА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ В ПЕЧАТЬ

Текст автореферата печатается через 1 интервал. Размер полей: сверху 20 мм, снизу — 20 мм. справа— 10 мм, слева — 25—30 мм. Размер абзацного отступа— 5 знаков, отбивка заголовка — 3 интервала. Объем автореферата кандидатской диссертации допускается до 20 с, докторской — до 40 с. Последняя страница текста должна быть полной. Счет страниц начинается с обложки, последняя сторона обложки не считается. ГЛЕБОВ Александр Александрович

МЕТОДИКА СОСТАВЛЕНИЯ АВТОРЕФЕРАТА ДИССЕРТАЦИИ И АТТЕСТАЦИОННЫХ ДОКУМЕНТОВ

Методическое пособие

Подписано к печати 12.10.2009 г. Формат 60x84/16. Печать офс. Бумага офс. Физ. нсч. л. 7,0. Уч.-изд. л. 7,5. Тираж 150 экз. Заказ,^5^ .

ВШУ. Издательство «Перемена»

Типография издательства «Перемена»

400131, Волгоград, пр. им. В. И. Ленина, 27