

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

А.Н. Пронина

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО НАПИСАНИЮ
МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Часть 2.

Елец – 2017

УДК 001.891
ББК 72.5
П 78

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета им. И.А.Бунина
от 31.01. 2017 г., протокол №1

Рецензенты:

М.В. Дюжакова, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального образования Воронежского государственного педагогического университета;

В.Н. Мезинов, доктор педагогических наук, профессор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина

А.Н. Пронина

П 78 Методические рекомендации по написанию магистерских диссертаций: учебно-методическое пособие. – Часть 2. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина», 2017. – 33 с.

Данное пособие раскрывает организацию экспериментальной работы, применение методов и методик проведения экспериментального исследования, описание процесса и результатов данной работы в магистерских диссертациях, организацию самостоятельной работы магистрантов над диссертацией, а также может быть рекомендовано магистрантам направлений психолого-педагогической направленности.

УДК 001.891
ББК 72.5

© Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина, 2017

Определение и организация экспериментальной работы, проводимой в процессе написания магистерской диссертации

Работа с магистрантами показывает, что зачастую такие понятия как экспериментальная, опытно-экспериментальная работа применяются в различном смысловом контексте.

Опытно-экспериментальная работа – это научно организованное мероприятие необходимое для проверки гипотезы.

В основу опытно-экспериментальной работы положен эксперимент, в котором исследователь фиксирует, измеряет наличное состояние объекта исследования, в соответствии с задачами исследования (констатирующий эксперимент), а также создаёт условия для развития объекта, обеспечения его эффективного функционирования (формирующий) и организует специальный контроль в виде управления переменными (контрольный), которые оказывают влияние на протекание того или иного процесса.

Определение вида эксперимента зависит от темы магистерской диссертации. Формулировка тем типа «Особенности появления тревожности...», «Особенности типов темперамента...», «Характеристика профессионального выгорания...» предполагает организацию, проведение и описание результатов констатирующего эксперимента. Формулировка тем типа «Формирование...», «Психолого-педагогические условия развития...», «Организация психологической работы...» требует проведения констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

В науке и практике существует и так называемый пилотажный эксперимент (pilot experiment) – пробное экспериментальное исследование, в котором проверяется работоспособность методики, в частности оценивается адекватность выбранного варианта уровней независимой переменной и способов регистрации зависимой переменной. Он проводится на небольшой выборке, без строгого контроля переменных. Пилотажный эксперимент позволяет устранить грубые ошибки в формулировке гипотезы, конкретизировать цель, уточнить методику проведения эксперимента.

Экспериментальную работу следует организовывать и проводить по срокам как можно раньше (особенно, где требуется проведение всех трёх видов экспериментов). Это объясняется тем, что, во-первых, требуется время для проведения диагностики, при этом многие методики реализуются индивидуально для каждого испытуемого, во-вторых, требуется тщательная математическая обработка, в третьих, необходимо описание количественных и качественных результатов экспериментов. Практика научного руководства показывает, что организация, проведение экспериментальной работы многими магистрантами затягивается и в итоге эта часть магистерской диссертации получается слабой в описательном плане, слабой проработки критериев, уровней проявления изучаемого факта, явления и т.д. Так как магистерская диссертация по срокам выполняется в течение 2-2,5 лет, на экспериментальную работу должно планиро-

ваться 1,5-2 года. Экспериментальная работа требует от исследователя владения знаниями особенностей проведения психодиагностики, методами математической статистики.

Планирование экспериментальной работы должно осуществляться с учетом цели, предмета, гипотезы, задач исследования.

В соответствии с этим разрабатывается программа экспериментальной работы, включающая в качестве основных компонентов цель и задачи экспериментальной работы, гипотезу, критерии, показатели, уровни и средства оценивания ожидаемых результатов.

При организации экспериментальной работы необходимо учитывать такие условия эффективности ее проведения, как:

- анализ состояния проблемы в теории и практике;
- конкретизация гипотезы на основе изучения состояния проблемы в теории и практике;

Проведение экспериментальной работы предполагает следующую ее организацию:

- разработка программы экспериментальной работы;
- определение этапов экспериментальной работы;
- разработка критериально-уровневой шкалы;
- формирование экспериментальных и контрольных групп.

В основу проведения экспериментальной работы должны быть положены принципы:

- объективность (т.е. независимость от субъективного мнения исследователя, хотя, можно описывать некоторые предположения как исследования о том или ином факте);
- адекватность выбранных методов и методик целям, задачам исследования;
- учет непрерывного изменения, развития исследуемых элементов;
- принцип системности изучения исследуемого процесса, явления, объекта.

Магистранту вместе с научным руководителем следует определиться с базами проведения экспериментальной работы и количеством испытуемых. Так как в первой части нашего пособия мы писали, что магистерская диссертация отличается большей выборкой (примерно 80 испытуемых, а в некоторых работах и больше), то по всей вероятности такого количества испытуемых, например, одного возраста, в одной организации не наберётся, поэтому следует брать два или даже три организации в качестве базы проведения эксперимента.

Понятие диагностических методик, особенности отбора и применения диагностических методик исследования

Методом исследования мы обозначает широкий класс методик и техник, объединенных родством основного технологического приема и общими теоретическими принципами. Кратко общенаучные методы научного исследования (сравнение, анализ, классификация, обобщение и др.) нами представлены в 1 части пособия. Общенаучные методы научного исследования применяются на всех этапах написания магистерской диссертации (как при написании теоретической части работы, так и при проведении экспериментальной работы). Вместе с тем при планировании и организации констатирующего эксперимента возникает важная проблема определения именно диагностических методик, направленных на выявление особенностей состояния предмета исследования. В нашем пособии мы будем их обозначать эмпирическими методами и методами обработки экспериментальных данных.

Эмпирические методы служат для непосредственного сбора фактов и объединяет довольно большую группу методов: *обсервационные* (все виды наблюдения и самонаблюдения); *экспериментальные* (естественный, лабораторный и др.); *психодиагностические* (тесты стандартизованные и проективные, анкеты, социометрия, интервью, беседа); *праксиметрические* (приемы анализа процессов и продуктов деятельности – хронометрия, циклография, профессиография, качественная оценка изделий и выполненных работ); *биографические* (анализ фактов, дат, событий жизненного пути, документации, свидетельств и т.п.).

Для магистерских работ психологического направления в при отборе экспериментальных методик можно воспользоваться классификацией психодиагностическими методиками – это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психологических особенностей людей.

В настоящее время разработана классификация методов психодиагностики которая призвана облегчить исследователю, магистранту который работает в области психологии выбор методики, максимально соответствующей его задаче. К.М. Гуревич, Е.М. Борисова все психодиагностические методики разделяют на две группы: методики высокого уровня формализации и методики малоформализованные.

К формализованным методикам относятся тесты, опросники, проективная техника и психофизиологические методики. Для них характерна жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает

возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

К малоформализованным методикам следует отнести такие приемы, как наблюдения, опросы, анализ продуктов деятельности. Эти способы дают очень ценные сведения об испытуемом, особенно когда предметом изучения выступают такие психические явления, которые плохо поддаются объективизации (например, субъективные переживания, личностные смыслы) или являются чрезвычайно изменчивыми (динамика целей, состояний, настроений и т.д.). Малоформализованные методики очень трудоемки (например, наблюдения за обследуемым осуществляются иногда в течение нескольких месяцев) и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста. Только высокий уровень культуры проведения психологических наблюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования.

Мало формализованные диагностические средства не следует противопоставлять строго формализованным методикам. Как правило, они взаимно дополняют друг друга. В полноценном диагностическом обследовании необходимо гармоничное сочетание формализованных методик с малоформализованными.

При выборе и отборе диагностических методик для проведения эмпирического исследования следует руководствоваться следующими основаниями и учитывать следующие факторы.

1. Если у вас недостаточно сформированы умения и навыки по применению и обработке диагностических методик из всего подобранного перечня выбирайте более простые и несложные по процедуре и обработке.

2. Если у вас недостаточно сформированы умения и навыки по применению и обработке диагностических методик, то к выбранным несложным в процедуре и обработке, добавьте одну сложную.

3. При выборе диагностических методик следует ориентироваться на цель исследования – чтобы цель диагностики – в большей степени отражала её.

4. Следует брать только известные в науке и практике диагностические методики, так как они отвечают всем необходимым требованиям. Не следует брать те диагностические методики, автор которых неизвестен, так как они будут искажать результаты констатирующего эксперимента.

5. Внимательно изучите – для какого возраста предназначена методика, дополнительно читайте цель, задачи и содержание методики, если сомневаетесь внимательно прочитайте содержание данной методики, и можно провести пробную диагностику, чтобы убедиться в том, что испытуемые того или иного возраста справятся с предложенными заданиями.

6. Выбранные для диагностики методики должны иметь полное и подробное описание: цель или задачи, материалы и оборудование, инструкцию,

ход обследования, обработка и анализ полученных результатов (интерпретация, ключ).

Диагностические методики можно взять из

Представим лишь некоторые диагностические методики, которые можно использовать при проведении экспериментального исследования:

- Для диагностики детей дошкольного возраста:

Тест Керна-Йерасика

Методика Н.И. Гуткиной «Домик»

Цветовой тест Люшера

Рисуночный тест Дж. Бука «Дом. Дерево. Человек»

Методика «Кактус» М.А. Панфиловой

Социометрическая методика «Секрет» Т.А. Репиной

Рисуночный тест «Рисунок семьи» Т.Г. Хоментаскас

Методика определения самооценки (В.Г. Щур)

Тест тревожности Тэммл, Дорки, Амен

- Для диагностики детей младшего школьного возраста

Тест школьной тревожности Филлипса

Метод рисуночной фрустрации Розенцвейга

Методика «Мозаика» О.А. Смирновой, Холмогоровой

Тест тревожности Тэммл, Дорки, Амен

Интеллектуальный тест Р. Кеттелла

Нейропсихологическое обследование детей младшего школьного возраста

та

Тест умственного развития. Экспресс-диагностика для учащихся 3-4 классов (ТУР)

- Для диагностики старшеклассников и подростков:

Тест тревожности Ч.Л. Спилбергера-Ю.Л. Ханина

Тест школьной тревожности Филлипса

Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири

Личностный опросник Кеттелла

Личностный опросник Г. Айзенка

Опросник Басса-Дарки

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (Тест Спилбергера, модификация А.Д. Андреевой)

- Для диагностики взрослых:

Методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко

Методика диагностики межличностных отношений Т.Лири

Методика «Анализ семейных взаимоотношений (АСВ) Э. Эйдемиллера,

В. Юстицкого

Методика «Диагностика родительского отношения» А.Я. Варга и В.В. Столина

Методы обработки экспериментальных данных разделяют на *количественные* и *качественные*. К первым относится математико-статистическая обработка, ко вторым – описание типичных проявлений или исключений из общего правила. Для того, чтобы грамотно провести количественную обработку результатов эксперимента необходимо определиться с выборкой или выборочной совокупностью – это множество случаев (испытуемых, объектов, событий, образцов), с помощью определённой процедуры выбранных из генеральной совокупности для участия в исследовании.

К математико-статистической обработке следует отнести все процедуры перевода качественных данных в количественные показатели: экспертная оценка по шкале, рейтинг, нормирование, а также все формы статистического анализа – корреляционный, регрессионный, факторный, дисперсионный, кластерный и т.д. При выборе методов математической статистике можно также ориентироваться на тему магистерской. Если, например, темы звучат как «Влияние...» «Особенности взаимосвязи...», то это предполагает применение корреляционный анализ.

Особенности организации констатирующего и формирующего экспериментов

Организация констатирующего и формирующего экспериментов требует определения групп испытуемых – контрольной и экспериментальной. Каждый из приведённых выше методов предполагает наличие экспериментальных и контрольных групп. Контрольные группы – это группы испытуемых, в которых ничего не меняется в процессе проведения экспериментальной работы. Экспериментальные группы – это группы испытуемых, в которых внедряются новое содержание, новые методы, новые методики, технологии, условия и др.

При определении групп испытуемых следует ориентироваться на тему и цель исследования. Формулировка тем типа «Особенности появления тревожности...», «Особенности типов темперамента...», «Характеристика профессионального выгорания...» предполагает организацию констатирующего эксперимента и выбор контрольной группы испытуемых. Формулировка тем типа «Формирование...», «Психолого-педагогические условия развития...», «Организация психологической работы...» требует проведения констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, а, следовательно, предполагает определение контрольной и экспериментальной групп испытуемых. В том случае, если тема магистерской диссертации предполагает исследование различных возрастных групп, различного стажа работы и т.д. то берутся испытуемые каждого признака.

Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития (напр., уровня развития абстрактного мышления, морально-волевых качеств личности и т.п.). Таким образом, получается первичный материал для организации формирующего эксперимента. Большое значение при организации

констатирующего и формирующего эксперимента имеет определение выборки испытуемых. При этом следует ориентироваться как на математическую обработку, представленную в методиках диагностики, так и на формы статистического анализа – корреляционный, регрессионный, факторный, дисперсионный, кластерный и т.д., в котором указаны, на какое количество испытуемых рассчитаны методы математической статистики.

Как только определено количество испытуемых, определены методики диагностики для проведения констатирующего эксперимента, следует внимательно подготовить материалы и оборудование для проведения методики (если такое необходимо), а также подготовить материалы для фиксации результатов методик (протоколы, таблицы фиксации). Магистранты очень несерьезно относятся именно к этой части работы, но от этого зависит качество проведения эксперимента и достоверность полученных результатов.

В протоколе беседы, наблюдения, анкетирования следует фиксировать такие данные как ФИО (для дошкольников пишется, например Ирина Б.), возраст, стаж (если необходимо), класс в котором учится, тип семьи (полная, неполная) (если необходимо) и др. нужные для исследования параметры. Можно для конфиденциальности фиксировать лишь только порядковый номер испытуемого, а у исследователя составлен список испытуемых, где ФИО испытуемого числится под порядковым номером.

Если в методике указано, например, используются для рисования простой карандаш или разноцветные карандаши, то необходимо строго следовать выполнению этих условий и подготовить необходимое. То же самое касается и использования бумаги, например сложенную вдвое или альбомный лист, лист формата А 4. Необходимо обратить внимание также на такое условие как предъявление картинок, фотографий в строгой последовательности.

Если методика предполагает поведение беседы с испытуемыми, то в протоколе беседы следует оставлять после вопросов место для фиксации ответов, например, Трудно ли было представить явление природы, соответствующее _____ вашему _____ внутреннему состоянию? _____

Это состояние является для вас постоянным или оно возникает в определенные моменты? _____

Если методика включает наблюдение за какими-либо проявлениями (личностными особенностями, игровыми действиями, межличностными взаимоотношениями и т.д.) и карта наблюдения отсутствует, то в протоколе наблюдения должны быть отражены основные аспекты наблюдения и способы их фиксации (+, -, v).

В процессе проведения методики диагностики возможно применение различных технических средств – диктофона, видеокамеры, фотоаппаратуры, специализированного психофизиологического оборудования.

Перед проведением диагностики следует внимательно познакомить испытуемых с правилами заполнения анкет, опросников, тестов (кроме дошкольников). В случаях с дошкольниками следует использовать игровые методы моти-

вации выполнения заданий, рисунков. Перед проведением диагностики внимательно изучите этические принципы психодиагностического обследования.

Во многих магистерских диссертациях результаты должны быть оценены по соответствующим критериям, показателям и уровням сформированности того или иного признака. Эти критерии, показатели, уровни сформированности могут быть уже определены в соответствующих методиках, но если то или иное качество, аспект, признак включает в себя несколько составляющих, то должна быть представлена его структура и составлена обобщённая характеристика признака, включающая обобщённые критерии, показатели и уровни сформированности.

После того как проведена диагностика (констатирующий эксперимент), собраны все протоколы, то следует приступать к математической обработке полученных результатов. Желательно все полученные данные перенести в таблицу Excel, так как она позволит в дальнейшем подсчитать, суммировать и выполнить многие математические операции, в случае отсутствия программы SPSS Statistics.

В том случае, если магистерская диссертация предполагает проведение формирующего эксперимента, то после проведения констатирующего эксперимента следует приступать к подготовке формирующего эксперимента. Формирующий эксперимент – применяемый в возрастной и педагогической психологии метод прослеживания изменений психики ребенка в процессе активного воздействия исследователя на испытуемого. Формирующий эксперимент широко используется в отечественной психологии при изучении конкретных путей формирования личности ребенка, обеспечивая соединение психологических исследований с педагогическим поиском и проектированием наиболее эффективных форм учебно-воспитательного процесса.

В таком эксперименте обычно участвуют две группы: экспериментальная и контрольная. Участникам экспериментальной группы предлагается определенное задание, которое (по мнению экспериментаторов) будет способствовать формированию заданного качества. Контрольной группе испытуемых данное задание не предоставляется. В конце эксперимента две группы сравниваются между собой для оценки полученных результатов.

Формирующий (преобразующий, обучающий) эксперимент ставит своей целью не простую констатацию уровня сформированности той или иной деятельности, развития тех или иных сторон психики, а их активное формирование.

Формирующий эксперимент имеет ряд этапов. На первом этапе посредством наблюдения, констатирующих экспериментов и других методов устанавливается фактическое состояние и уровень того психического процесса, свойства, признака, на которые мы в дальнейшем собираемся воздействовать. Иными словами, осуществляется психологическая диагностика той или иной стороны психического развития. На основе полученных данных исследователь, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах

развития этой стороны психики, разрабатывает план активного психолого-педагогического воздействия, т. е. прогнозирует путь развития данного явления.

На втором этапе осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания. От обычного учебно-воспитательного процесса он в данном случае отличается строго заданными изменениями в содержании, организации и методах педагогических воздействий. При этом в каждом отдельном исследовании может проверяться конкретное воздействие.

Активное воздействие экспериментатора заключается главным образом в создании специальных условий и ситуаций, которые, во-первых, инициируют появление определенных психических функций и, во-вторых, позволяют целенаправленно их изменять и формировать.

Первый этап – подготовительный. Он включает в себя решение следующих задач: формулирование гипотезы, то есть того положения, выводы о правильности которого следует проверить, выбор необходимого числа экспериментальных объектов (числа испытуемых, учебных групп, учебных заведений и др.); определение необходимой длительности проведения эксперимента; разработка методики его проведения. На этом этапе необходимо мысленное моделирование формирующих мероприятий. Моделью является мысленно представленная или материально реализованная система, которая адекватно отражает объект исследования или аналогично воспроизводит специфические свойства и соотношения. Она должна быть в состоянии представить объект так, чтобы облегчить его изучение, обеспечить получение об этом объекте *новых* знаний, составление прогнозов, лучшее управление определенными явлениями или оптимизацию определенных объектов или процессов.

Следует поставить для себя следующие вопросы:

- Что (какой признак, особенность, качество) находится на низком уровне сформированности?
- Какие методы и технологии можно использовать для улучшения (повышения, изменения, повышения эффективности) этого признака?
- Какие условия следует создать для улучшения (повышения, изменения, повышения эффективности) этого признака?
- Как поэтапно следует улучшать (повышать, изменять, повышать эффективность) этого признака?
- Какова роль Ваша как исследователя в улучшении (повышении, изменении, повышении эффективности) этого признака?
- В чём новизна вашего формирующего эксперимента?

Перед тем, как проводить формирующий эксперимент следует изучить имеющиеся в науке и практике методы, технологии, коррекционные программы, для того, чтобы опираться на них, а какие-то применять при формировании.

Так как в магистерской работе должна быть представлена научная новизна и практическая значимость, то магистранты могут применять собственно разработанные методики, технологии, но в основном и в большинстве своём модифицируют, адаптируют уже имеющиеся, используют сочетание элементов

различных технологий, применяют собственно разработанные технологии, методики и методы для формирования только одного признака, для остальных применяют уже имеющиеся. Это также допускается в магистерских.

Далее следует составить программу формирующего эксперимента, в котором исследователь прописывает, гипотезу, что он формирует сначала и с какой целью, что в последнюю очередь и с какой целью. На подготовительном этапе следует также подготовить необходимые условия для проведения формирующего эксперимента: конспекты мероприятий, оборудование для занятий, игр, упражнений и т.д.

Второй этап – непосредственное проведение эксперимента. Этот этап должен дать ответ на вопросы об эффективности новых путей, средств и методов, вводимых экспериментатором в психолого-педагогическую практику. Здесь создается экспериментальная ситуация, суть которой заключается во внутренних и внешних условиях эксперимента, когда изучаемая зависимость, закономерность проявляется наиболее чисто, без воздействия случайных, неконтролируемых факторов.

На данном этапе решаются следующие задачи: осуществление предлагаемой автором системы мер по решению определенной экспериментальной задачи.

Следует при разработке формирующих мероприятий понимать и различать отличие метода, методики, технологии, коррекционно-развивающей программы.

Методы психологического воздействия – набор приёмов, методов и программ, воздействующих на поведение людей. Можно выделить три основных метода данной группы: метод предъявления моделей, дискуссия, тренинг.

Психокоррекционные методы – это средства и способы работы психолога, направленные на исправление недостатков в развитии тех или иных психологических характеристик человека.

Развивающие и психокоррекционные методы, направлены на изменение личностных особенностей человека, характеристик его общения.

Социально-психологические технологии – это диагностические и коррекционные процедуры, объектом которых являются социально-психологические явления, влияющие на поведение людей, включенных в различные социальные группы.

Социально-педагогические технологии – это совокупность педагогических приемов и методов, целенаправленно воздействующих на сознание, поведение и деятельность человека как члена социума в процессе его социализации, адаптации в новых социальных условиях и в социально ориентированных видах деятельности.

Психолого-педагогические технологии – это определенная система содержания, средств и методов обучения и воспитания, направленных на решение психологических задач (примером является технология развивающего обучения).

Технология развития направлена на формирование психических процессов, свойств и качеств личности в соответствии с требованиями возраста и индивидуальными возможностями ребенка. Она предполагает учет не только зоны актуального развития ребенка, но и его завтрашних возможностей (зоны ближайшего развития).

Технология психологического консультирования – это обусловленная проблемой и ситуацией клиента целенаправленная процедура создания психологических условий для эмоционального отреагирования, прояснения смысла, рационализации этой проблемы и нахождения вариантов ее решения.

Технология социально-психологической адаптации детей и подростков – это целенаправленная взаимосвязанная деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса (родителей, педагогов, социального педагога, психолога) и ребенка, которая способствует овладению социально-этическими знаниями и нормами, накоплению позитивного социального опыта, содействуя успешной социализации и индивидуализации ребенка в микросоциуме.

Технология психологической коррекции и психотерапии – это система психологических или психотерапевтических средств, направленных на устранение, сглаживание недостатков или их психолого-педагогических причин. Результатом ее применения являются такие изменения в психике ребенка, которые позитивно влияют на его состояние, деятельность, общение и поведение в целом.

Технология социально-психологической реабилитации детей и подростков – системный, целенаправленный процесс их возвращения, включения, реинтеграции в общество (семью, школу, класс, коллектив сверстников), способствующий полноценному функционированию в качестве социального субъекта.

Коррекционная программа – это нормативный документ, определяющий содержание и последовательность коррекционно-развивающей работы.

Требования к программам определяются основными принципами психолого-педагогической коррекции: единство коррекции и развития, единство возрастного и индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, подход к каждому ребенку. Единство коррекции и развития определило название программ как коррекционно-развивающих.

Завершающий этап – подведение итогов эксперимента: описание результатов осуществления экспериментальной системы мер; характеристика условий, при которых эксперимент дал благоприятные результаты; описание особенностей субъектов экспериментального воздействия; данные о затратах времени, усилий и средств; указание границ применения проверенной в ходе эксперимента системы мер.

Характеристика контрольного эксперимента

Контрольный эксперимент – это повторное измерение состояния объекта (испытуемого или группы испытуемых) и сравнение с состоянием до начала формирующего эксперимента, а также с состоянием, в котором находится контрольная группа, не получавшая экспериментального воздействия. Контрольный эксперимент проводится для подтверждения или опровержения поставленной гипотезы.

В контрольном эксперименте принимают участие контрольная и экспериментальная группы. Для проведения контрольного эксперимента могут применяться диагностические методики, которые использовались в констатирующем эксперименте.

После проведения контрольного эксперимента следует тщательно провести математическую обработку полученных данных и провести сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов. При сравнении необходимо пользоваться методами математической статистики.

Если результаты сравнения показывают, что в экспериментальной группе испытуемых результаты выше, чем в контрольной, то ваша авторская технология является эффективной и результативной.

Особенности описания результатов экспериментальной работы

Все полученные данные по результатам констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента должны быть правильно оформлены и описаны. Так, при проведении констатирующего эксперимента обязательно должны быть описаны цели, задачи, экспериментальная база исследования, количество испытуемых в контрольной и экспериментальной группах. Во избежание программы Антиплагиат полные методики в точном воспроизведении помещаются в Приложение магистерской, а при описании констатирующего эксперимента эти методики представляются в кратком изложении, без подробных деталей, инструкций. Чётко при описании констатирующего эксперимента излагаются критерии, показатели и уровни сформированности тех или иных признаков, процессов, явлений, характеристик. Если процесс, качество, явление является сложным в структурном плане (например, самосознание включает самопознание, самооценку, саморегулирование), то в констатирующем эксперименте должна быть представлена и описана чёткая его структура.

При описании результатов применяемых методик диагностики магистранты часто пренебрегают подробным описанием полученных результатов. Если это анкетирование с полными ответами на вопросы, то по каждому ответу на вопрос надо описывать примеры или варианты ответов и количество испытуемых, которые тем или иным ответили на данные вопросы. Наиболее популярные, яркие и неординарные ответы можно представлять более подробно, например, «2% испытуемых дали следующие ответы...». Если

вы хотите более подробно представить результаты методик, то можно описывать таким образом. Представим изображение человека по методике «Дом. Дерево. Человек» в рисунке Ольги В. (6.4 года). Полученные количественные результаты, можно представлять как в числовом соотношении, так в процентном. По результатам каждой методики для наглядного представления результатов следует использовать таблицы, диаграммы, графики.

Для качественного описания результатов и их авторской интерпретации следует использовать термины, «по- нашему мнению», «мы предполагаем».

Обобщённые результаты применённых диагностических методик и собственные выводы следует представить в конце констатирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент также должен включать чётко поставленную цель, задачи, этапы. Если в процессе формирующего эксперимента была разработана авторская формирующая, коррекционно-развивающая программа, то полностью данная программа должна быть представлена в приложении к магистерской работе. В формирующем эксперименте все методы и приёмы, действия, техники должны быть подробно описаны в следующем контексте: название метода (методики, технологии, методики, упражнения, игры и т.д.), обоснование его (их) использования в рамках темы, цели, задачи исследования, для чего используется (что позволит улучшить, повысить эффективность), чем отличается от традиционных методик, технологий, форма применения (индивидуальная, групповая), необходимое оборудование или специально созданные условия, каким образом реализуется, техника применения, действия экспериментатора, ожидаемые действия испытуемых.

Если формирующий эксперимент требует формирования (развития) нескольких аспектов, направлений, следует определить последовательность формирования по степени значимости для испытуемых и описать реализацию и значимость именно такой последовательности.

В процессе описания результатов контрольного эксперимента необходимо представлять сопоставительные результаты в контрольной и экспериментальной группе по всем методикам, например и привести таблицу (диаграмму, график), в которой наглядно представлены сравнительные результаты контрольного эксперимента.

Все таблицы, гистограммы, диаграммы и графики должны быть подписаны и пронумерованы.

При обобщении и подведении итогов реализации контрольного эксперимента, чётко выделить – какие именно формирующие мероприятия позволили повысить уровень сформированности тех или иных признаков, качеств у испытуемых экспериментальной группы.

Примеры описания различных этапов экспериментальной работы в магистерских диссертациях

Пример 1.

Тема «Развитие коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста»

Нами были определены следующие *показатели коммуникативной компетентности*:

- сформированность словарного запаса;
- выразительность речи;
- связность речи;
- умение слушать собеседника;
- речевая активность;
- знания норм и правил общения;
- использование невербальных средств общения.

В соответствии с данными показателями выявлено три уровня сформированности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста:

- *низкий*: в общении с другими людьми (взрослыми и сверстниками) у ребёнка недостаточно сформированный словарный запас слов, не использует различные средства выразительности и образности речи, не владеет навыками связной речи, низкая речевая активность, не умеет выслушивать собеседника, а также сам не может объяснить и выразить в речи собственные мысли, недостаточно сформированы знания норм и правил общения, не использует для общения мимику, жесты;

- *средний*: в общении с другими людьми (взрослыми и сверстниками) у ребёнка использует достаточный, но не полный словарный запас слов, не во всех ситуациях использует различные средства выразительности и образности речи, допускает некоторые ошибки связной речи, не во всех ситуациях общения проявляет речевую активность, может выслушивать собеседника, не иногда не может объяснить и выразить в речи собственные мысли, может в некоторых случаях нарушать нормы и правила общения, использует для общения некоторые элементы мимики, жесты;

- *высокий*: в общении с другими людьми (взрослыми и сверстниками) ребёнок использует достаточно сформированный и полный словарный запас слов, использует различные средства выразительности и образности речи, владеет навыками связной речи, повышенная речевая активность, умеет выслушивать собеседника, а также сам может объяснить и выразить в речи собственные мысли, полностью сформированы знания норм и правил общения, всегда использует для общения мимику, жесты.

Пример 2.

Таблица №1

**Распределение первой группы детей старшего дошкольного возраста
в соответствии с социометрическим статусом**

Статус в группе	«Звезды»	Предпочитаемые	Принимаемые	Изолированные	Пренебрегаемые «изгой»
Количество испытуемых	2	5	9	5	3
Процентное отношение	8,4%	20,8%	37,5%	20,8%	12,5%

Таблица №2

**Распределение второй группы детей старшего дошкольного возраста
в соответствии с социометрическим статусом**

Статус в группе	«Звезды»	Предпочитаемые	Принимаемые	Изолированные	Пренебрегаемые
Количество испытуемых	2	4	8	10	2
Процентное отношение	7,7%	15,4%	30,7	38,5%	7,7%

Взаимосвязь между успешностью и позитивным отношением детей старшего дошкольного возраста к сверстникам

№	X	Y	X-X _{cp}	Y-Y _{cp}	(Y-Y _{cp})*(X-X _{cp})	(X-X _{cp}) ²	(X-X _{cp}) ²
1	3	1	-1.929	-1.857	3.582	3.721	3.448
2	4	3	-0.929	0.143	-0.133	0.863	0.02
3	3	2	-1.929	-0.857	1.653	3.721	0.734
4	2	1	-2.929	-1.857	5.439	8.579	3.448
5	3	2	-1.929	-0.857	1.653	3.721	0.734
6	6	3	1.071	0.143	0.153	1.147	0.02
7	8	4	3.071	1.143	3.51	9.431	1.306
8	9	6	4.071	3.143	12.795	16.573	9.878
9	5	1	0.071	-1.857	-0.132	0.005	3.448
10	8	3	3.071	0.143	0.439	9.431	0.02
11	3	6	-1.929	3.143	-6.063	3.721	9.878
12	5	1	0.071	-1.857	-0.132	0.005	3.448
13	2	9	-2.929	6.143	-17.993	8.579	37.736
14	2	6	-2.929	3.143	-9.206	8.579	9.878
15	5	1	0.071	-1.857	-0.132	0.005	3.448
16	7	2	2.071	-0.857	-1.775	4.289	0.734
17	6	2	1.071	-0.857	-0.918	1.147	0.734
18	3	1	-1.929	-1.857	3.582	3.721	3.448
19	6	3	1.071	0.143	0.153	1.147	0.02
20	9	8	4.071	5.143	20.937	16.573	26.45
21	2	3	-2.929	0.143	-0.419	8.579	0.02
22	4	1	-0.929	-1.857	1.725	0.863	3.448
23	6	2	1.071	-0.857	-0.918	1.147	0.734
24	9	1	4.071	-1.857	-7.56	16.573	3.448
25	4	1	-0.929	-1.857	1.725	0.863	3.448
26	6	2	1.071	-0.857	-0.918	1.147	0.734
27	6	3	1.071	0.143	0.153	1.147	0.02
28	2	2	-2.929	-0.857	2.51	8.579	0.734
Σ	-	-	-	-	13.714	143.857	131.429

Пример 3.

Тема: Коррекция детско-родительских отношений как условие социальной адаптации ребёнка дошкольного возраста в приёмной семье

Результаты наблюдений за поведением детей (контрольный эксперимент)

Типы социального поведения	% детей (от общего числа обследуемых)	
	констатир	Контрол.
Активно-социальный	18	39
Пассивно-социальный	58	50
Антисоциальный	20	9
Асоциальный	4	2

Результаты беседы с детьми для выявления уровня сформированности представлений о моральных нормах, правилах (контрольный эксперимент)

Уровни сформированности представлений	% детей (от общего числа обследуемых) средняя старшая	
	констатир	Контрол.
Высокий	39	51
Средний	40	42
Низкий	21	7

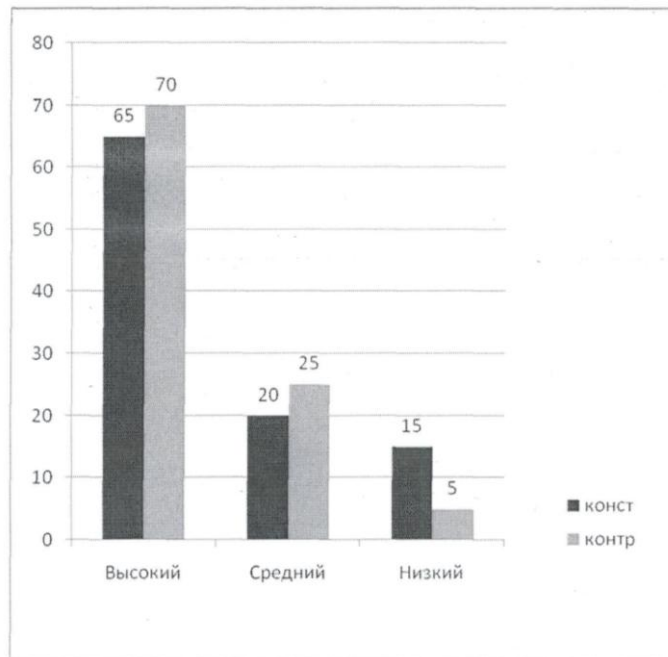
Результаты диагностики уровня социальной адаптации детей старшего дошкольного возраста (контрольный эксперимент)

Уровни социальной адаптации	% детей (от общего числа обследуемых)	
	Констатир.	Контрол.
<u>Третий уровень (низкий)</u>	57	29
<u>Второй уровень (средний)</u>	25	45
<u>Первый уровень (высокий)</u>	18	26

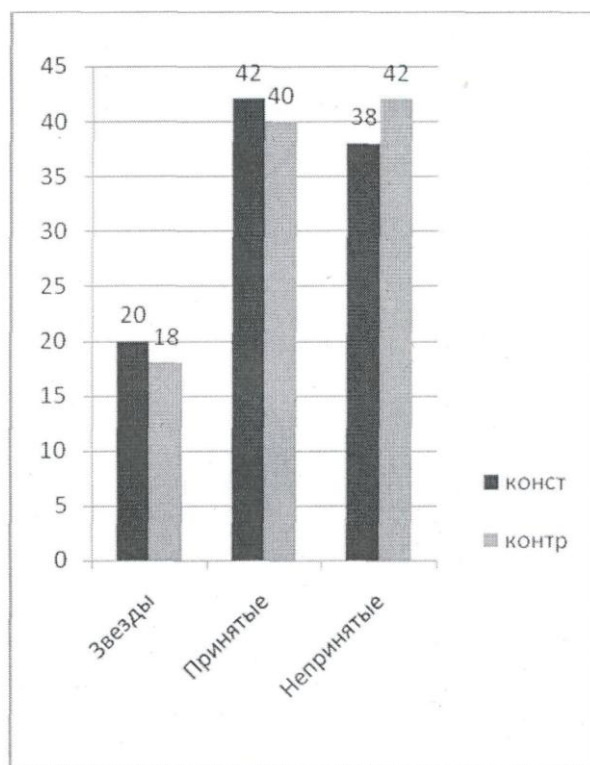
Пример 4.

Коррекция нарушений социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста из неблагополучных семей

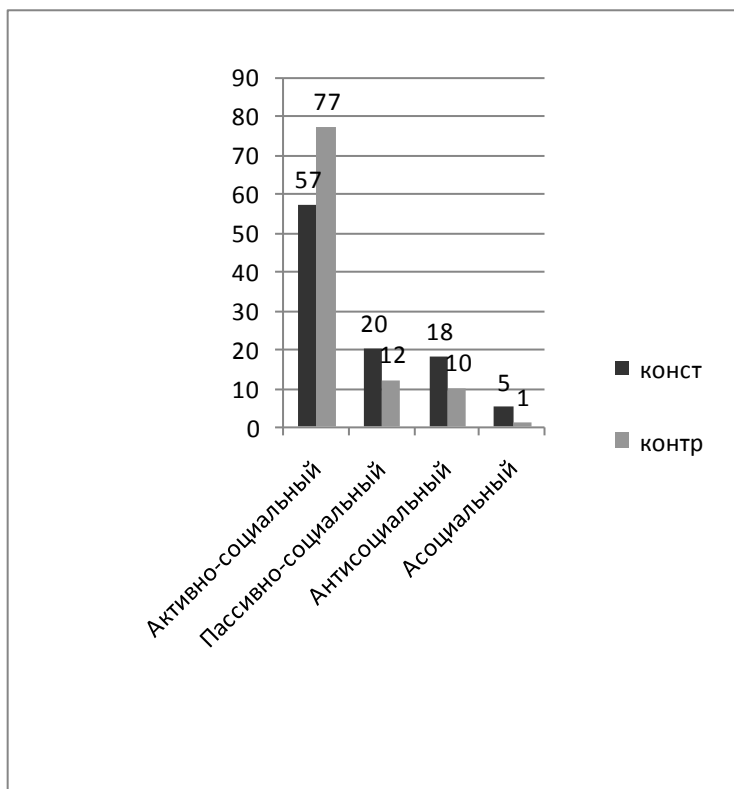
Анализ данных, полученных в экспериментальных группах, показал усиление корреляционной связи между компонентами социализации и индивидуализации в сравнении с результатами констатирующего эксперимента: самооценкой и социометрическим статусом ($r_{s=}$ от 0,52 до 0,54, при $p \leq 0,05$), самооценкой и типом социального поведения ($r_{s=}$ от 0,47 до 0,5, при $p \leq 0,05$), представлениями о моральных нормах и представлениями о себе ($r_{s=}$ от 0,48 до 0,51, при $p \leq 0,05$), представлениями о себе и социометрическим статусом ($r_{s=}$ от 0,5 до 0,52, при $p \leq 0,05$). Обнаружилась статистически значимая связь между другими компонентами социализации и индивидуализации (ЭГ): социальным поведением и направленностью индивидуальных действий ($r_{s=}$ 0,5, при $p \leq 0,05$); представлениями о моральных нормах и самооценкой ($r_{s=}$ 0,51, при $p \leq 0,05$); представлениями о себе и социальным поведением ($r_{s=}$ 0,51, при $p \leq 0,05$).



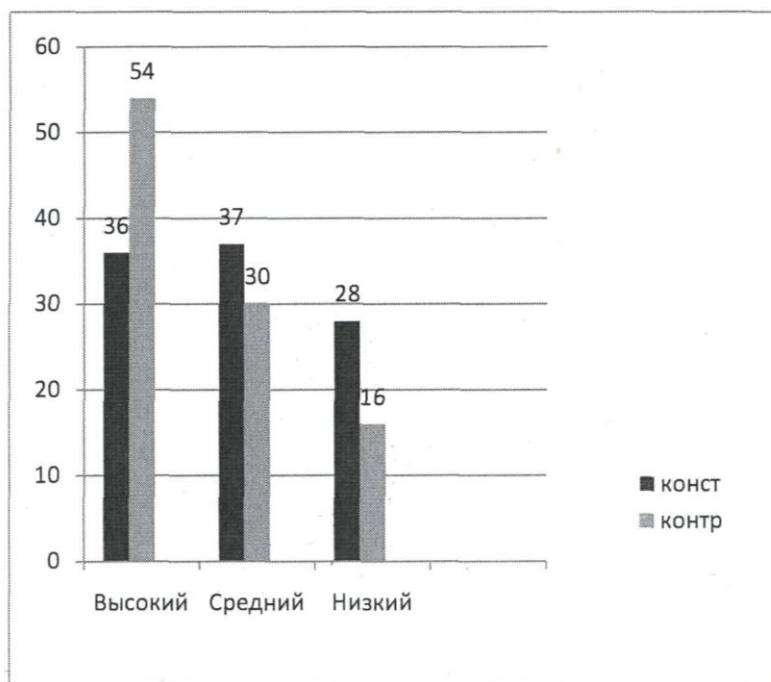
Гистограмма 1 Представления о моральных нормах, правилах



Гистограмма 2. Статусные подгруппы детей



Гистограмма 3. Тип социального поведения



Гистограмма 4. Представления ребёнка о себе

Пример 5.

Тема «Особенности мотивации достижения успеха у популярных и непопулярных детей старшего дошкольного возраста»

Цель нашего исследования – выявить особенности мотивации достижения успеха у популярных и непопулярных детей старшего дошкольного возраста.

2.1. Диагностика популярности и непопулярности детей старшего дошкольного возраста в группе сверстников

Для оценки популярности и непопулярности детей старшего дошкольного возраста применялись методики метод вербальных выборов (Смирнова Е.О.) (Приложение 1), которая представляла собой беседу с ребёнком по вопросам о том, кого из сверстников они предпочитают, а кто не вызывает у них особой симпатии.

В эксперименте принимали участие две группы детей (n= 24, n= 26). Приведём результаты данной методики.

В эксперименте приняли участие 2 группы детей (n=24, n=26).

На вопрос «С кем бы ты хотел дружить, а с кем дружить никогда не станешь?» дети в качестве друзей выбрали в основном 3 сверстника, а в качестве тех, кто никогда не будет другом в основном 2- 3 сверстников.

На вопрос Кого ты позвал бы к себе на день рождения, а кого ни за что не позовешь? дети пытались выбрать большее количество детей (5 детей), и меньшее количество детей, которых бы они не позвали на день рождения (2 ребёнка).

На вопрос «С кем бы ты хотел бы сидеть за одним столом, а с кем нет?» дети делали выбор в пользу 3-4 детей и 2-3 детей, с которыми не хотели сидеть.

Таким образом, результаты данной методики позволили выявить следующие подгруппы детей:

- («звезды») – дети, получившие наибольшее количество (более четырех) положительных выборов.

- предпочитаемые – дети, получившие один-два положительных выбора.

- игнорируемые – дети, не получившие ни положительных, ни отрицательных выборов (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками).

- отвергаемые – дети, получившие в основном отрицательные выборы.

При анализе результатов методики мы учитывали также взаимность выборов детей. На основании ответов детей в каждой из методик составляется социограмма группы, где есть ярко выраженные группы популярных и отверженных.

Результаты методики «Выбор в действии»

Статусные подгруппы детей	1 группа n=24	2 группа n=26
популярные («звезды»)	9	6
предпочитаемые	8	12
игнорируемые	5	4
отвергаемые	2	4

В группу популярных детей мы включили детей из подгруппы звёзды и предпочитаемые (17/18), в группу непопулярных мы объединили детей игнорируемых и отвергаемых (7/8).

Мы считаем, что методики выбор в действии недостаточно для получения точной картины популярных и непопулярных детей в группе, поэтому мы использовали дополнительно методику «Секрет» (Я.Л. Колосинский, интерпретация Т.А. Репиной) (Приложение 2). Каждого ребенка «по секрету от остальных» просят, по собственному выбору, подарить 3 картинки трем детям группы (разложить их в шкафчики этих детей). Очередность «подарка» мы фиксировали в специальной матрице, которую составляли на каждую группу. Результаты методики позволили выделить следующие подгруппы детей:

«Звёзды» - это дети, постоянно избираемые другими детьми в качестве партнёров по игре и в других видах деятельности, они пользуются вниманием со стороны остальных детей группы, выступают инициаторами, организаторами, исполняют в основном главные роли в игре, их мнение является значимым для сверстников-партнёров. К подгруппе «принятые» относят детей, которые часто выступают партнёрами в игре, деятельности, во многих случаях они являются не организаторами, а участниками. Их мнение не всегда учитывается другими детьми, а действия могут ограничиваться партнёрами по игре (деятельности). «Непринятые» - дети, которых реже всего выбирают в качестве партнёров для совместной игры и деятельности. Их действия жёстко контролируются другими детьми, им предлагают второстепенные роли, с их мнением не считаются. В некоторых случаях они могут быть исключены из совместной деятельности.

На основании данной методики мы составили таблицу популярных и непопулярных детей исследованных групп.

Результаты методики «Секрет»

<i>Статусные подгруппы детей</i>	1 группа n=24	2 группа n=26
Звёзды	5	4
Принятые	10	14
Непринятые	6	4
Изолированные	3	4

Результаты методики позволили выявить примерно одинаковое количество популярных (15/18) и непопулярных (9/8) детей, как и в методике «Вербальный выбор».

2.2. Изучение мотивации достижения успеха у детей старшего дошкольного возраста

Для изучения мотивации достижения успеха у детей старшего дошкольного возраста нами использовались следующие методики: проективная методика «Запомни и воспроизведи рисунок» (D. Mc. Clelland et al.) (Приложение 3), методика Е.В. Субботского «Прыжки» (Приложение 4), методика И.Р. Алтуниной (Приложение 5). Представим краткое описание данных методик. В проективной методике «Запомни и воспроизведи рисунок» (D. Mc. Clelland et al.) (Приложение 3) ребенку последовательно показывались две картинки с изображениями, представленными в образцах, каждую – на 1 мин. За время экспозиции картинки ребенок должен был внимательно рассмотреть и запомнить то, что нарисовано на ней, чтобы затем уже по памяти на чистом листе бумаги с рамкой такого же формата точно воспроизвести то, что было изображено на данной картинке (размеры как самих картинок, так и бланка, на котором они воспроизводятся -14 на 14 см).

Рисунки, сделанные ребенком, анализировались и оценивались в баллах при помощи специальной процедуры содержательного анализа. Результатом анализа является получение числового показателя степени развитости у ребенка потребности в достижении успехов. Показатель этой потребности получается как сумма баллов, набранных ребенком за выполнение им двух рисунков. По сумме баллов определялся тип мотивации

В методике «Прыжки» Е.В. Субботского ребенку предлагают прыгнуть «как можно дальше», но сначала просят показать, на какое расстояние он может прыгнуть. Затем он прыгает. После прыжка ему говорят, справился он или нет, и предлагают сделать новую заявку. За показом следует выполнение и т.д. Это повторяется 3-4 раза. При проведении всех серий экспериментатор по ходу задания специально создаёт ситуацию успеха или неуспеха. На основе этого делают вывод, соответствует ли уровень притязаний возможностям выполнения, адекватно или неадекватно ребенок реагирует на успех или неудачу в работе.

Методика И.Р. Алтуниной заключалась в том, что ребенок поочередно включался в различные, достаточно трудные, но посильные для него виды фи-

зической, конструктивной, интеллектуальной и трудовой деятельности, в которых его шансы добиться успеха или потерпеть неудачу были примерно одинаковыми. Эти виды деятельности представляли собой учебную, игровую и трудовую деятельность. Использовались следующие задачи: на освоение новых двигательных умений (простые гимнастические упражнения на координированные движения руками); задача конструкторского типа (на сборку конструкции деревянного домика из деталей); задача на словесно-логическое мышление (была взята из теста интеллекта Векслера для детей); игра на продвижение по заданному на карте маршруту к цели с бросанием кубиков с цифрами; уборка помещения.

Все виды деятельности ребенок начинал, но в скором времени они прерывались экспериментатором, как только становилось ясно, что ребенок уже включился в соответствующий вид деятельности, вошел в него, но еще существенно не продвинулся в достижении поставленной цели.

После этого ребенка просили оценить вероятность достижения стоящей перед ним цели. Для контрольной оценки наличия или отсутствия у ребенка того или иного мотива ему задавались следующие вопросы: «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» «Как ты думаешь, если бы ты все же продолжил игру (данный вид деятельности), то добился бы ты в ней успеха или не добился?». Если он принимал решение о том, чтобы продолжать соответствующую деятельность, то на основании этого делался вывод о том, что у данного ребенка имеется мотив достижения успеха; если же он решал прекратить прерванную деятельность, не возвращаясь к ней, то делался вывод о том, что у данного ребенка имелся мотив избегания неудачи.

В проведении диагностики приняли участие 2 группы детей старшего дошкольного возраста ($n = 24$, $n = 26$).

Приведём результаты методики «Запомни и воспроизведи рисунок» (D. Mc. Clelland et al.). Согласно данной методике мы выявили 4 уровня развития детей по оценке мотивации достижения успеха или избегания неудачи.

Для 20% детей характерно наличие обеих потребностей, что свидетельствует о том, что у ребёнка свойственен конфликт мотивационных тенденций. С одной стороны такие дети стремятся достичь успеха, с другой стороны, страхом избежать неудачу. Для таких детей характерны сильные эмоциональные переживания, которые будут возникать в ситуациях, связанных и с успехами и с неудачами, а также долгое время продолжаться после них.

Анализ рисунков детей такого типа позволил выявить, что они полностью зарисовывают лист, но при этом изображают и дорисовывают много лишних деталей. Выделяются также среди них рисунки с изображением крупных деталей, которые по размеру больше, чем образец, штриховка размашистая, небрежная, выходящая за край деталей, нажим неравномерный, в большинстве рисунков сильный.

Вторая подгруппа детей – 24% это дети, у которых и мотивация достижения успеха и избегания неудач в одинаковой степени развита слабо. Это проявляется в безразличии к собственным успехам и их достижению, а также рав-

нодушное отношение к собственным неудачам. Ребёнок спокоен в эмоциональном плане как к своим положительным успехам и достижениям, так и к собственным отрицательным неудачам. На рисунках этой категории детей мало деталей. Изображаемые детьми детали приближены по размеру к образцам. Но обнаруживается неуверенная и небрежная штриховка, неровные линии. Рисунки неуверенных в себе детей, имели много зачерненных «пятен», или, напротив, почти незаметны. На листе остаётся много свободного места.

У третьей категории детей 27% потребность в достижении успеха развита больше, чем потребность избегать неудачи. Эти дети гораздо сильнее переживают такие ситуации, где они добились успеха, чем те, где их постигла неудача. Дети из этой подгруппы уверенно и почти точно воспроизвели почти все детали, лист равномерно зарисован, соблюдены пропорции образца. Нажим карандаша ровный.

У четвёртой подгруппы – 29 % детей потребность избегать неудачи проявляется больше, чем стремление к успеху. Этим детям мало волнуют успехи, но они очень сильно переживает неудачи.

Анализ рисунков детей данной подгруппы позволил выявить наличие меньшего количества мелких деталей, которые были сосредоточены в какой-либо одной части листа (только внизу, или только вверху, или сбоку). Много свободного места. Такие дети при рисовании часто пользовались ластиком, обводили линии несколько раз. Штриховка обычно тщательная, иногда до полного закрашивания.

В таблице 1 представлены полученные результаты по методике «Запомни и воспроизведи рисунок»

Таблица 3

Распределение детей по типам в соответствии с преобладающей направленностью мотивации по методике «Запомни и воспроизведи рисунок» (D.Mc. Clelland et al.)»

Типы детей по преобладающей направленности мотивации	1-группа (n=24)	1-группа (n=26)
I тип потребности мотивации достижения успеха и избегания неудач в одинаковой степени развиты сильно	20%	18%
II тип потребности мотивации достижения успеха и избегания неудач в одинаковой степени развиты слабо	24%	26%
III тип Потребность достижения успехов развита сильнее, чем потребность избегания неудачи	27%	25%
IV тип Потребность избегания неудачи развита сильнее, чем потребность достижения успехов	29 %	31 %

Представим результаты методики Е.В. Субботского «Прыжки».

38%/35% детей перед прыжками предполагали прыгнуть на расстояние больше того, на которое прыгнули, т.е. уровень притязаний данной группы дошкольников выше, чем реальные их особенности и возможности, превышает их. При этом из данной группы испытуемых при положительной оценке их результата как успешного 18%/22% детей перед началом других попыток не отказывались от первоначального расстояния и пытались достичь того результата, который называли и к которому стремились. 20%/23% детей после того как мы оценивали их деятельность как неуспешную снизили уровень своих притязаний и перед каждой попыткой называли меньшее расстояние прыжка, что свидетельствовало и наличие у них мотивации избегания неудачи.

У 28%/30% детей расстояние которое они называли первоначально и расстояние на которое они прыгали при первой попытке совпадало и они достигал успешности мы оценивали его попытку как удачную. Поощрение успешно выполненного задания приводило к тому, что 12%/14% детей перед второй и третьей попыткой увеличивали расстояние, на которое предположительно могли прыгнуть, что связано с наличие у этих детей мотивации достижения успеха. 14%/12% детей после поощрения не повышали уровень выполнения задания и оставляли его прежним, то есть достигаемый или недостижимый успех не влияет на выбор задания.

Таким образом, результаты методики «Прыжки» Е.В. Субботского позволили выявить следующие 4 группы детей старшего дошкольного возраста в соответствии с наличием мотивации достижения успеха или мотивацией избегания неудачи (Таблица 2)

Таблица 4

Процентное распределение испытуемых детей по типам мотивации достижения по методике «Прыжки»

Типы мотивации достижения	1 группа n= 24	2 группа n= 26
выбирающие после достижения успеха более сложные задания, а после неудачи – менее сложные	38%	35%
обнаруживающие тенденцию к выбору несложных заданий независимо от того, достигают они успеха или нет	20%	23%
часто выбирающие сложные задания независимо от постигшей их неудачи при выполнении	28%	30%
у которых достигаемый или недостижимый успех не влияет на выбор задания	14%	12%

Представим результаты методики И.Р. Алтуниной. При реализации деятельности на освоение двигательных умений 40% детей значительно продвигались в освоении таких умений и получили высокие баллы за данную деятельность. Когда мы спрашивали таких детей, хотят ли они продолжать данную

деятельность они безоговорочно давали утвердительные ответы и баллы за оценку наличия у них соответствующих способностей характеризуют как вполне достаточные, что свидетельствует о наличии у них мотивации достижения успеха в данном виде деятельности. Такой высокий процент мотивации успеха мы объясняем специфичностью и доступностью физической деятельности для детей. На вопрос «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» дети отвечали: интересно, хочу стараться, хочу быть лучше всех. Ответы на вопрос «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» были следующими: хочу, не знаю, хотелось бы. Вместе с тем у данных детей наличие способностей для достижения можно характеризовать как вполне достаточные.

22% детей старались выполнять новые для освоения виды физических упражнений, но вместе с тем незначительно продвинулись в их освоении. Когда задавали вопрос о том, хотели бы они продолжить данную деятельность они отвечали «не знаю», но когда мы предложили им продолжить прерванную деятельность большинство из них продолжали её, меньшая часть не включалась. Вопрос «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» выявил следующие ответы детей, которые продолжили попытки: хочу попробовать, думал, может быть получится в другой раз. Дети, которые решили прервать физические упражнения, отвечали, больше не хочу, боюсь, не получится, всё равно не смогу, устал. У большинства обследуемой данной подгруппы детей всё равно есть желание продолжить прерванную деятельность и добиться поставленной цели. То есть у детей можно отметить наличие достаточного уровня мотивации достижения.

24% детей после того как мы прервали физическую деятельность пытались включаться в данную деятельность снова, но повторная оценка экспериментатора приводила к отказу от выполнения. Вместе с тем дети не знали хотят они продолжать деятельность или нет. Таких детей мы отнесли к среднему уровню мотивации, так как ни мотивация достижения, ни мотивация избегания неудачи не сформированы.

Только 14% детей, не добившись успеха в физической деятельности, отказались её продолжать. На вопросы «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?», «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» такие дети отвечали: не хочу, не интересно, трудно, всё равно не получится, что свидетельствует о наличии мотива избегания неудачи.

В процессе выполнения задач конструкторского типа (на сборку конструкции деревянного домика из деталей) результаты отличались от результатов, полученных в ходе осуществления физической деятельности. Мы объясняем это сложностью данной деятельности, которая требует от ребёнка усидчивости, сосредоточенности, концентрации внимания.

20% детей значительно продвигались в освоении создания новой конструкции и получили высокие баллы за данную деятельность. Когда мы спрашивали таких детей, хотят ли они продолжать данную деятельность они безоговорочно давали утвердительные ответы, что свидетельствует о наличии у них мо-

тивации достижения успеха в данном виде деятельности. Такой высокий процент мотивации успеха мы объясняем наличием конструктивных умений и сформированностью волевых усилий, направленных на достижение поставленной цели. На вопрос «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» дети отвечали: интересно, хочу стараться, хочу быть лучше всех. Ответы на вопрос «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» были следующими: хочу, не знаю, хотелось бы. Вместе с тем у данных детей наличие способностей для достижения можно характеризовать как вполне достаточные.

22% детей старались выполнить освоить способы конструктивной деятельности, но вместе с тем незначительно продвинулись в их освоении, т. Когда задавали вопрос о том, хотели бы они продолжить данную деятельность они отвечали «не знаю», но когда мы предложили им продолжить прерванную деятельность большинство из них решила не продолжать, меньшая часть пыталась в неё включиться. Вопрос «Почему ты решил не продолжать прерванную деятельность?» выявили следующие ответы детей: может не получится, боясь не получится, устал, всё равно не смогу. У меньшинства обследуемой данной подгруппы детей всё равно есть желание продолжить прерванную деятельность и добиться поставленной цели. То есть у детей можно отметить наличие достаточного уровня мотивации достижения.

36% детей после того как мы прервали конструктивную деятельность пытались включаться в данную деятельность снова, но повторная оценка экспериментатора приводила к отказу от выполнения. Вместе с тем дети не знали, хотят ли они продолжать деятельность или нет. Таких детей мы отнесли к среднему уровню мотивации, так как ни мотивация достижения, ни мотивация избегания неудачи не сформированы.

Только 22% детей не добившись успеха в конструктивной деятельности, сразу отказались её продолжать. На вопросы «Почему ты решил продолжать не продолжать прерванную деятельность?», «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» такие дети отвечали: не хочу, не интересно, трудно, всё равно не получится, что свидетельствует о наличии мотива избегания неудачи.

Третья серия методики включала задачи на словесно-логическое мышление (была взята из теста интеллекта Векслера для детей). Данная деятельность отличалась определенной сложностью и предполагала наличие у детей способности думать, размышлять, что повлияло на полученные результаты.

15% детей значительно продвигались в выполнении предложенных заданий и получили высокие баллы за данную деятельность. Когда мы спрашивали таких детей, хотят ли они продолжать данную деятельность они безоговорочно давали утвердительные ответы, что свидетельствует о наличии у них мотивации достижения успеха в данном виде деятельности. На вопрос «Почему ты решил продолжать прерванную деятельность?» дети отвечали: интересно, хочу стараться, хочу быть лучше всех. Ответы на вопрос «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» были следующими: хочу, хотелось бы.

23% детей старались выполнить освоить способы конструктивной деятельности, но вместе с тем незначительно продвинулись в их освоении, т. Когда задавали вопрос о том, хотели бы они продолжить данную деятельность они отвечали «не знаю», но когда мы предложили им продолжить прерванную деятельность большинство из них решила не продолжать, меньшая часть пыталась в неё включиться. Вопрос «Почему ты решил не продолжать прерванную деятельность?» выявили следующие ответы детей: может не получится, боясь не получится, устал, всё равно не смогу.

26% детей после того как мы прервали конструктивную деятельность пытались включаться в данную деятельность снова, но повторная оценка экспериментатора приводила к отказу от выполнения. Вместе с тем дети не знали, хотят они продолжать деятельность или нет. Таких детей мы отнесли к среднему уровню мотивации, так как ни мотивация достижения, ни мотивация избегания неудачи не сформированы.

36% детей не добившись успеха в конструктивной деятельности, сразу отказались её продолжать. На вопросы «Почему ты решил продолжать не продолжать прерванную деятельность?», «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» такие дети отвечали: не хочу, не интересно, трудно, всё равно не получится, что свидетельствует о наличии мотива избегания неудачи.

Четвёртая серия эксперимента представляла собой игру на продвижение по заданному на карте маршруту к цели с бросанием кубиков с цифрами. Так как игровая деятельность является интересной и доступной для детей дошкольного возраста, то результаты были отличные от других видов заданий и мотивация достижения зафиксирована у многих испытуемых детей.

42% детей значительно продвигались в освоении создания новой конструкции и получили высокие баллы за данную деятельность. Когда мы спрашивали таких детей, хотят ли они продолжать данную деятельность они безоговорочно давали утвердительные ответы, что свидетельствует о наличии у них мотивации достижения успеха в данном виде деятельности. Такой высокий процент мотивации успеха мы объясняем наличием интереса к данной игре и доступностью данной деятельности для детей. На вопрос «Почему ты решил продолжать (или не продолжать) прерванную деятельность (работу, игру)?» дети отвечали: интересно, хочу стараться, хочу быть лучше всех. Ответы на вопрос «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» были следующими: хочу, не знаю, хотелось бы. Вместе с тем у данных детей наличие способностей для достижения можно характеризовать как вполне достаточные.

32% детей старались выполнить данную игру, но после нескольких неудачных попыток освоить данную игру и достичь в ней цели бросали. Когда задавали вопрос о том, хотели бы они продолжить данную деятельность они отвечали «не знаю», но когда мы предложили им продолжить прерванную деятельность большинство из них решила не продолжать, меньшая часть пыталась в неё включиться. Вопрос «Почему ты решил не продолжать прерванную деятельность?» выявили следующие ответы детей: не получается, боюсь не получится, всё равно не выиграю, всё равно не смогу. У меньшинства обследуемой данной

подгруппы детей всё равно есть желание продолжить прерванную деятельность и добиться поставленной цели. То есть у детей можно отметить наличие достаточного уровня мотивации достижения.

16% детей после того как мы прервали игру пытались включаться в данную деятельность снова, но повторная оценка экспериментатора приводила к отказу от выполнения. Вместе с тем дети не знали, хотят они продолжать деятельность или нет. Таких детей мы отнесли к среднему уровню мотивации, так как ни мотивация достижения, ни мотивация избегания неудачи не сформированы.

Только 10% детей не добившись успеха в конструктивной деятельности, сразу отказались её продолжать. На вопросы «Почему ты решил продолжать не продолжать прерванную деятельность?», «Хочешь ты или не хочешь добиться в ней поставленной цели?» такие дети отвечали: не хочу, не интересно, трудно, всё равно не получится, что свидетельствует о наличии мотива избегания неудачи.

Данные методики И.Р. Алтуниной представим в таблице 5.

Таблица 5

Результаты методики И.Р. Алтуниной (%)

Серии эксперимента и виды осваиваемой деятельности	мотив достижения успеха		не развит ни мотив достижения успеха, ни мотив избегания неудачи		мотив избегания неудачи	
	n= 24	n= 26	n= 24	n= 26	n= 24	n= 26
Освоение физической деятельности (разучивание физических упражнений)	62	58	24	20	14	22
Освоение конструктивной деятельности (сборка конструкции деревянного домика из деталей)	42	46	36	27	22	17
Освоение интеллектуальной деятельности (задачи на словесно-логическое мышление)	38	40	26	32	36	28
Освоение игровой деятельности (игра на продвижение по заданному на карте маршруту к цели с бросанием кубиков с цифрами).	74	64	16	21	10	15

Таблица 6

**Оценка детьми-дошкольниками различных факторов мотивации
достижения успехов (средний балл)**

Группы детей	Факторы мотивации достижения успеха и их оценка	
	Вероятность достижения цели	Способности, необходимые для достижения цели
n= 24	4,6	4,2
n= 26	4,4	4,5

СОДЕРЖАНИЕ

Определение и организация экспериментальной работы, проводимой в процессе написания магистерской диссертации.....	3
Понятие диагностических методик, особенности отбора и применения диагностических методик исследования.....	5
Особенности организации констатирующего и формирующего экспериментов.....	8
Характеристика контрольного эксперимента.....	14
Особенности описания результатов экспериментальной работы.....	14
Примеры описания различных этапов экспериментальной работы в магистерских диссертациях.....	16

Учебно-методическое издание

Анжелика Николаевна Пронина

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО НАПИСАНИЮ
МАГИСТЕРСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ**

Часть 2.

Технический редактор – О.А. Ядыкина

Техническое исполнение – В.М. Гришин

Книга печатается в авторской редакции

Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.

Печ.л. 2,1 Уч.-изд.л. 1,9

Тираж 300 экз. (1-й завод 1-20 экз.). Заказ 136

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1