**Правила оформления курсовой работы**

1. *Общие положения.*
* курсовая работа имеет своей целью: систематизацию, закрепление, расширение и углубление теоретических и практических знаний в области педагогики, психологии, частных методик и применение этих знаний при решении конкретных научно-теоретических и научно-методических задач;
* формирование и развитие у студентов умений и навыков самостоятельной творческой научно-исследовательской работы на основе анализа научной, научно-методической литературы, передового педагогического опыта и опыта своей педагогической деятельности;
* формирование и развитие интереса и мотивов к научно-исследовательской работе и профессионально-педагогической деятельности;
* выявление уровня подготовленности студентов к самостоятельной творческой работе в современных условиях.

Тема курсовой работы избирается студентом из предложенной кафедрой тематики.

1. *Структура курсовой работы.*

По своей структуре курсовая работа обычно включает:

1. Оглавление.
2. Введение.
3. Основное содержание работы, состоящее из глав и параграфов.
4. Заключение.
5. Список использованной литературы (Литература).
6. Приложения.

Краткая характеристика структурных разделов работы:

1. *Оглавление:* это перечень глав и параграфов работы в их последова­тельности с указанием страницы, на которой начинается глава и пара­граф.
2. *Введение:* основные позиции, которые должны найти свое отражение во введении: обоснование актуальности пробле­мы на основе анализа теоретических исследований и практики; изложе­ние общего замысла и логики исследования (объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – методы исследования). Во введении, как пра­вило, дается краткая характеристика структуры работы.
3. *Основное содержание работы*: в главах проводится исторический экс­курс (иногда он может быть во введении), представляются результаты исследования - теоретического и экспериментального. Как правило, первая глава посвящена теоретическим (психолого-педагогическим, философским и другим) аспектам проблемы, вторая - эксперименталь­ному материалу или анализу передового педагогического опыта на ос­нове изучения научно-методической литературы, периодической печа­ти, материалов научно-практических конференций. Желательно каждый параграф и главу завершать краткими выводами: это позволит соотне­сти содержание работы с общим замыслом и логикой исследования, ко­торые изложены во «Введении».
4. *Заключение:* в этом разделе подводится итог всей работы в форме вы­водов на основе сопоставления общего замысла работы, логики иссле­дования (содержания научного аппарата) и результатов исследования.
5. Литература: приводится список использованных источников в соответ­ствии с требованиями к их оформлению (в алфавитном порядке, с ука­занием выходных данных: автор, место издания, издательство, год из­дания, количество страниц в источнике).
6. Приложения: в данном разделе (не обязательном) могут быть приложе­ны материалы анкет, тесты, диаграммы, разработки уроков и т.п., кото­рые были использованы и обобщены в ходе исследования.

*3. Логика педагогического исследования.*

*3.1. Введение*

Введение - это своеобразная «визитная карточка» работы: одновре­менно и фундамент, и образ всего содержания исследования. Оно включа­ет обоснование актуальности темы исследования и некоторые обязатель­ные компоненты научного аппарата программы исследования (т.е. его ло­гику).

3.1.1. Обоснование актуальности: Введение рекомендуется начать с анализа и формулирования тех противоречий, которые связаны с темой исследования. На основе противо­речий формулируется проблема (как правило, в форме вопроса). Напри­мер, выбрана тема «Индивидуализация и дифференциация обучения в старших классах общеобразовательной школы». После выбора темы необ­ходимо разобраться – что понимается под индивидуализацией и диффе­ренциацией обучения, как развивались эти понятия в историческом аспек­те, с каких позиций и т.д. (по литературным источникам); при этом воз­можно высказать свою точку зрения на сущность понятий. Далее необхо­димо рассмотреть и сформулировать те противоречия, которые объективно существуют между требованием индивидуализации и дифференциации обучения и реальными условиями (возможностями) для его удовлетворе­ния. В качестве иллюстрации сформулируем некоторые из этих противоречий:

* между требованием индивидуального подхода к каждому ученику и не­возможностью осуществлять его» в условиях класса с большой напол­няемостью и ограниченностью времени учебного процесса;
* между требованием индивидуального подхода к каждому ученику, ос­нованном на глубоком понимании психологических и возрастных осо­бенностей, структуры личности и недостаточной профессиональной подготовкой учителей по вопросам общей, возрастной и педагогической психологии, в т.ч. практической психологии;
* между личностно-ориентированным, гуманистическим подходом и дифференциацией, основанной на принципе селекции;
* между необходимостью дифференциации форм и методов обучения адаптированных к особенностям различных групп учащихся, и недоста­точной готовностью учителей к их использованию и т.д.

На основе четко сформулированных противоречий, которые взаимо­связаны и взаимообусловлены (как «две стороны медали») формулируется проблема (или несколько проблем, но связанных друг с другом). Проблема выражается обычно в вопросной форме. При ее формулировании, по сути дела, автор показывает способность (или неспособность) увидеть неоче­видное там, где другим это кажется очевидным – *проблема выступает как знание о собственном незнании* (по поводу умения увидеть проблему С.Л. Рубинштейн заметил, что это означает если не решение самой проблемы, то отыскание пути, способа ее решения, а это, как известно, бывает неред­ко важнее самого результата).

В качестве одного из вариантов формулирования проблемы по вы­бранной нами теме можно предложить следующий: как индивидуализиро­вать и дифференцировать процесс обучения через адаптивную систему форм и методов в старших классах в условиях однокомплектного класса (или в условиях наличия параллельных классов); или: какой должна быть система форм и методов обучения в старших классах, адаптированная к индивидуальным особенностям разных групп учащихся и позволяющая реализовать принцип дифференциации обучения?

Как мы видим, в формулировке проблемы появилось новое понятие: «адаптивная система методов и форм обучения». Возникает, таким обра­зом, необходимость уточнения, корректировки выбранной темы исследо­вания. С позиций выявленной проблемы возможно сделать новую редак­цию темы: «Адаптивная система форм и методов как условие индивидуализации и дифференциации процесса обучения в старших классах».

Актуальность темы может носить объективный характер: когда и в теории, и в практике проблема недостаточно исследована. При такой си­туации качественно приведенное исследование может иметь не только практическое, но и теоретическое значение. Актуальность может быть субъективной, если исследование «закрывает белые пятна» в профессио­нальной (теоретической и (или) практической) подготовке автора. И в том, и в другом случае следует обосновать зги позиции.

*3.1.2. Концептуальные положения:* исследование любою уровня, всегда базируется на некоторых концептуальных положениях. Концеп­ция, как известно, представляет собой систему взглядов на те или иные яв­ления: это способ их рассмотрения, общий замысел, который определяется ведущими идеями, на которых и вокруг которых затем выстраивается все содержание исследования. Таким образом, идея определяет основные под­ходы к рассмотрению проблемы, при этом важно учитывать, что одна и та же проблема может изучаться с разных сторон, что подтверждается проти­воречиями как основаниями проблемы. И чем многостороннее подходы, т.е. взгляды на проблему, тем целостнее для исследователя предстает ее образ («по-разному бывает образ точен...» – Б. Пастернак).

В современной парадигме образования определились такие подходы, как личностно ориентированный, синергетический, системный, деятельностный, культурологический, аксиологический и др. От того, какая идея (или идеи) положена в основу исследования, зависит выбор подходов к проблеме, а следователь­но, и логика самого исследования. Если, например, по проблеме индиви­дуализации и дифференциации в качестве ведущей идеи мы берем идею внешней дифференциации как дифференциации по частным способностям (к отдельным предметам), то тогда в исследовании основное внимание бу­дет уделено разноуровневому обучению (группы на потоке: дети учатся в своих классах, но на занятия по отдельным предметам они идут по своим группам: А, В, С – базовый, промежуточный, продвинутый уровни). При этом будет исследоваться проблема создания стабильных групп учащихся, содержание образования в которых и предъявляемые требования будут различаться на основе определенных критериев (интересов, склонностей, способностей, достигнутых результатов, проектируемого профессиональ­ного профиля). Исследование также будет рассматривать в этом случае се­лективную систему (выбор класса с углубленным изучением какой-либо учебной дисциплины, модель потоков и т.п.) и элективную систему (рас­ширение и углубление инварианта содержания за счет свободного набора учебных предметов, модель гибкого состава класса, предметы по выбору, факультативы, кружки по интересам и др.).

При всем этом характер исследования будет определяться мировоз­зренческой позицией исследователя, его ценностными ориентациями и ус­тановками, что будет выражено в тех методологических подходах, которые он изберет: если в основе лишь деятельностный подход, то возникает одна ситуация, если деятельностный подход соединяется с личностно-ориенти­рованным, гуманистическим подходами, то ситуация будет иной. Так или иначе концептуальная часть может иметь три уровня:

* уровень идей;
* уровень идей и принципов;
* уровень идей, принципов и технологических решений.

Только в последнем варианте исследование будет иметь практиче­скую значимость (помимо теоретической ценности).

*3.1.3.* *Объект и предмет исследования:* исследование всегда определяется границами, рамками, которые по­зволяют отойти от такой работы, про которую обычно говорят: «Обо всем и ни о чем». Такими границами исследования являются тема, объект и предмет исследования. *Объектом* является то педагогическое пространст­во, в рамках которого находится то, что будет изучаться (предмет исследо­вания). Чаще всего объектом исследования является педагогический про­цесс как целостная система, воспитательная система, учебно-воспитательный процесс вообще и по конкретному предмету в частности, система внутришкольного управления и т.д. *Предмет исследования* рас­сматривает какую-то сторону объекта (процесса, системы и т.д.) или от­дельный аспект проблемы. Как правило, предмет и тема исследования час­то совпадают. И если мы определим предмет исследования, связанный с внешней дифференциацией (объектом здесь будет учебно-воспитательный процесс), как индивидуализацию и внешнюю дифференциацию через ис­пользование адаптивной системы форм и методов обучения, то тогда нам следует еще раз скорректировать и тему исследования, один из вариантов которой теперь может стать таким: «Адаптивная система форм и методов как условие индивидуализации и внешней дифференциации процесса обу­чения в старших классах». Па практике чаще всего так и бывает: формули­руется тема, затем определяется объект и предмет исследования, и вновь исследователь возвращается к теме, уточняет, корректирует ее.

3.1.4. Цель работы: на основе выявленных противоречий и ведущей проблемы, предмета исследования формулируется цель работы (как правило, в форме глаголов совершенного вида). При этом следует руководствоваться тем, что цель – это *образ желаемого* будущего, который *возможно измерить качественно* и (где возможно) *количественно*; цель должна быть *реально достижимой* (развитие гармонически развитой личности на цель похоже только по внешним признакам: это лишь хорошее, благое желание); цель должна *иметь временную определенность* и *критерии*, благодаря которым в итоге можно сказать: «Цель нашей работы достигнута, так как...».

*3.1.5. Гипотеза исследования*. Цели исследования не ограничивается лишь научными источниками (уровень курсовой работы), а предполагает эксперимент (что необходимо для выпускной квалификационной работы), го тогда возникает необходи­мость выдвижения гипотезы, т.е. предположения, когда прогнозируемые результаты неочевидны и требуют экспериментальной проверки.

Гипотеза, как правило, нужна для объяснения экспериментальных данных, если они отличаются новизной, или для объяснения и устранения противоречий, возникших между отрицательными результатами экспери­мента и научными данными по исследуемой проблеме (отрицательный ре­зультат – это тоже результат как предостережение от ошибочного пути). Формулирование гипотезы должно отвечать некоторым непременным ус­ловиям:

* она должна иметь теоретическое обоснование и согласование теории с фактическим материалом, который изучается и объясняется (это пре­достережет исследователя от прожектерства);
* она должна быть реально проверяема, т.е. в принципе иметь возмож­ность подтверждения и (или) опровержения;
* она должна охватывать в проблеме все стороны ее исследования и пре­дусматривать выход за границы этих сторон, т.е. после проверки гипо­тезы (доказательства или опровержения) возможно увидеть новые ас­пекты проблемы - перспективы дальнейших исследований;
* она должна быть логически обоснована, непротиворечива в своих час­тях и предсказательна;
* она должна быть неочевидной, т.е. соответствовать сущностной харак­теристике предположения (открытие всегда там, где для всех все ясно и понятно, но где кто-то смог увидеть проблему. Как утверждает С.Л. Ру­бинштейн, первый признак ума - способность увидеть проблему там, где она есть).

Гипотеза формулируется, как правило, в форме сложноподчиненного предложения типа: «Если..., то», «Так как..., то» и т.п.

*3.1.6. Задача.* Продуманность гипотезы позволяет исследователю сформулировать задачи исследования в логике последовательных шагов: объект→предмет → цель →гипотеза → задачи. *Задача* – это цель, заданная в конкретной ситуации (А.Н. Леонтьев), и она структурирована тремя компонентами: цель - ситуация - действие. От наполнения этих компонентов зависит уро­вень творчества, на котором приводится исследование (по В.П. Беспалько):

* цель, ситуация, действия заданы, определены извне и следует только выполнить то, что предписано (*ученический уровень*);
* цель и ситуация заданы извне, действия определяются самостоятельно (*алгоритмический уровень*);
* цель задана извне, ситуация и действия по ее достижению определяют­ся самостоятельно (*эвристический уровень*);
* цель задана в общем виде, ее конкретизация, определение ситуации и выбор действий осуществляются самостоятельно (*творческий уровень*).

*Задачи* – это, по выражению М.М. Поташника, «веер, в который раз­вертывается цель». Таким образом, последовательное или параллельное (или то и другое одновременно) решение задач должно привести к дости­жению цели. Задачи ориентированы на то, что представлено в первой час­ти гипотезы («если...»), цель же представляется во второй ее части («...то...»).

Приведем в качестве примера возможный вариант соотношения цели и задач исследования по теме, которую мы условно сформулировали сле­дующим образом: «Адаптивная система форм и методов как условие инди­видуализации и внешней дифференциации процесса обучения», исходя из того, что цель - это вопрос, на который необходимо ответить самому себе: «Что я хочу создать в результате моего исследования?» Итак, возможный вариант цели:

* разработать новый вариант технологии внешней дифференциации обу­чения учащихся старших классов на основе адаптивной системы форм и
методов.

Исходя из данной цели, задачи исследования можно определить сле­дующим образом:

* изучить теоретические основы внешней и внутренней дифференциации, адаптивной системы обучения (сущность понятий, их признаки, уровни, критерии и условия);
* изучить передовой педагогический опыт и выявить достоинства и про­блемы существующей практики внешней дифференциации процесса обучения в старших классах;
* разработать и обосновать модель новой технологии дифференцирован­ного обучения в старших классах, позволяющую решить выявленные проблемы;
* провести экспериментальную проверку новой технологии дифференци­рованного обучения в старших классах на уроках (по такому-то предме­ту);
* разработать методические рекомендации по использованию новой тех­нологии дифференцированного обучения на основе адаптивной систе­мы форм и методов в старших классах.

*3.1.7. Методы исследования:* определившись в данной логике и обосновав содержание всех со­ставляющих исследования, необходимо выбрать адекватные целям и зада­чам *методы исследования*.

Методы педагогического исследования условно делятся на теорети­ческие и эмпирические, т.е. основанные на опыте. В связи с тем, что харак­теристика методов достаточно подробно изложена в специальной литера­туре и пособиях по педагогике, ограничимся их перечнем. *Теоретические методы:*

* историко-генетический (исторический анализ проблемы);
* моделирование (теоретическое построение возможной ситуации, струк­туры, системы и т.д.);
* сравнение, аналогия, систематизация, классификация;
* анализ и синтез;
* обобщение и конкретизация;
* мысленный эксперимент и др.
*Эмпирические методы:*
* изучение литературы по проблеме, нормативных, инструктивно-методических материалов;
* педагогическое наблюдение;
* изучение школьной, учительской и ученической документации;
* изучение продуктов деятельности учителя, учащихся;
* изучение, анализ и обобщение педагогического опыта;
* интервьюирование, анкетирование, тестирование;
* рейтинг, ранжирование;
* педагогический эксперимент и др.

При выборе методов желательно воспользоваться *критериями пра­вильности* их определения (по В.И. Загвязинскому):

1. Адекватность объекту, предмету и задачам исследования.
2. Соответствие современным принципам научного исследования (объек­тивности, научности, учета динамики развития объекта и предмета ис­следования, выделения основных факторов, единства логического и ис­торического, преемственности, концептуальное™, системности, допол­нительности и др.).
3. Научная перспективность, т.е. обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые и надежные результаты.
4. Соответствие логической структуре (этапу) исследования.
5. Направленность методов исследования на разностороннее развитие личности ученика, т.к. эти методы, как правило, становятся и методами образования и воспитания.
6. Гармоническая взаимосвязь методов исследования с другими методами в единой методической системе, в которой проходит исследование.

Соотношение содержательных и формализованных, качественных и количественных, аналитических и синтетических, объяснительных и про­гностических элементов исследования определяется преобладанием уров­ня теоретического или эмпирического и т.д.

Системный подход требует, чтобы выбранные методы были взаимо­связаны, взаимообусловлены, иерархичны и представляли собой целост­ную систему. Методы должны обеспечить валидность, т.е. соответствовать предмету исследования и данным, которые исследователь рассчитывает получить; методы должны отвечать требованию репрезентативности, т.е. результаты, полученные при использовании методов, должны быть убеди­тельными и обоснованными (нельзя делать категорические выводы на ма­лом массиве наблюдений, фактов и т.п.).

*1.1.8. Спрогнозировать результаты иссле­дования.* Четкая формулировка целей и задач, гипотезы исследования и их обоснование позволит исследователю *спрогнозировать результаты иссле­дования* и, возможно, – негативные последствия. Результаты – это, по сути, переформулированные задачи исследования, и для определения их эффек­тивности в научном аппарате исследования желательно определить *крите­рии*. Частные критерии будут определяться спецификой исследования, ка­чественными и количественными характеристиками результатов, которые предполагается получить. Среди общих и необходимых критериев следует выделить критерий результативности, критерий оптимальности затрат времени, усилий и средств и интегральный *критерий эффективности*, кото­рый определяемся отношением полученных результатов к затратам време­ни, усилий и средств. Это означает, что если получены высокие результа­ты, но при этом затраты времени, усилий и средств оказались выше опти­мальных (перегрузка), то эффективность данной работы не может быть признана высокой

Избираемые (или разрабатываемые) критерии должны отвечать ряду требований:

* они должны быть объективны, т.е. практически не зависеть от позиции любого эксперта, который пользуется ими при контроле;
* они должны быть неделимы, т.е. критерий не может далее разделяться на ряд других критериев;
* они должны быть нейтральны и, по возможности, не должны быть эмоционально окрашенными;
* они должны быть однозначными, т.е. пониматься и интерпретироваться всеми одинаково.

Эффективность самого исследования определяется совокупностью следующих критериев (О.В. Акулова, С.А. Писарева):

* *непротиворечивость* (гипотезы, цели и задач исследования, выбранных подходов, выводов и т.д.);
* *полнота* (доказательность выводов, постановки и решения задач, изуче­ние предмета исследования в рамках поставленных задач и т.д.);
* *объективность* (устранение воздействия субъективных факторов со сто­роны участников исследования);
* *независимость* (полученных выводов от использованных методов ис­следования);
* *валидность* (точность, достоверность измерений);
* *надежность* (получение тех же (или близких к ним) результатов при по­вторном исследовании теми же методами; при этом качество получен­ных результатов существенно не зависит от промежутка времени между исследованиями);
* *простота* (языка изложения, методов исследования);
* красота (обоснованность выводов, теоретических лостроений, логич­ность изложения);
* *эвристичность* (определение перспективы исследования, видение новых аспектов проблемы).

(Данными критериями эффективности исследования целесообразно воспользоваться при подготовке отзыва и рецензии на квалификационную работу научному руководителю и рецензенту, но надо иметь в виду, что эти критерии - «планка повышенного уровня» для выпускной квалифика­ционной работы).

*1.1.9. Этапы работы.* Определение содержания каждого компонента научного аппарата программы позволяет определить *этапы работы*, подготовить адекватные им экспериментальные и иные материалы (тексты анкет, заданий, обу­чающие и проверочные работы, социометрические карты и т.п., которые затем можно включить в качестве приложений к работе). Среди этапов ис­следования традиционно выделяются следующие:

* *подготовительный* (выбор темы, изучение литературы, педагогического опыта);
* *диагностический* (анализ противоречий в аспекте темы исследования, затруднений учителей и т.п., формулирование основной проблемы ис­следования, т.е. выявление проблемы и обоснование ее актуальности);
* *прогностический* (постановка цели, формулирование гипотезы и задач, прогнозирование возможных положительных результатов, негативных последствий и механизмов их нейтрализации и т.д.);
* *организационный* (составление программы исследования, подготовка учебно-методического обеспечения программы, углубленная теорети­ческая подготовка по проблеме исследования и др.);
* *практический* (проведение диагностики, реализация новой технологии (методики, системы и т.п.), мониторинг процесса, текущих и итоговых результатов, коррекция экспериментальной технологии, итоговая диаг­ностика);
* *обобщающий* (обработка данных, соотнесение результатов исследова­ния с целью, гипотезой, задачами на основе принятых критериев; оформление и описание хода и результатов исследования в качестве особого раздела квалификационной работы, в форме статьи для публи­кации и т.п.).

*4. Оформление работы*

|  |
| --- |
| Министерство образования, науки и молодежной политики Забайкальского краяЗабайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г.ЧернышевскогоКУРСОВАЯ РАБОТАТема:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**Выполнил**: студент 3 курсазаочной формы обученияфакультета физической культурыФИО**Принял**: к.п.н., доцент кафедры педагогикаФИО Чита, 2011 |

 *4.1. Техническое оформление работы*

Выпускная квалификационная работа должна быть оформлена тех­нически грамотно:

* как правило, она набирается на компьютере с одной стороны стандартного листа (формата А-4) через 1,5 интервал с полями: слева - 3,5 см, справа - 1 см, сверху и снизу - по 2,5 см. В случае невозможности представления работы в печатном виде ее рукопись должна быть написана четким разборчивым почерком; все листы (за исключением титульного) должны быть пронумерованы;
* каждая глава и параграф (или иные разделы работы) должны начинать­ся с новой страницы;
* представляемая работа должна быть проверена на предмет орфофафических и стилистических ошибок;
* законченная работа может иметь объем: курсовая - 25-30 машинопис­ных страниц; выпускная квалификационная работа бакалавра - 40-50, специалиста - 60-70 страниц;
* работа должна быть переплетена или скреплена иным образом.

*Для диплома*: законченная работа вместе с отзывом научного руководителя пред­ставляется на кафедру не позднее чем за две недели до начала работы Го­сударственной аттестационной комиссии. Работа, представленная к защи­те, должна быть отрецензирована независимым экспертом из числа спе­циалистов, не работающих на данном факультете и кафедре педагогики. При подготовке выпускных квалификационных работ необходимо руководствоваться соответствующей Инструкцией, утверждаемой Ученым советом университета.

*5. Правила оформления литературных источников*

*ГОСТ Р 7.0.5-2008*

1. Книга под фамилией автора:

Хуторской А.В. Ключевые компетенции. М.: Изд-во: Мысль, 1990. 55 с.

*Если более трех авторов:*  Хуторской А.В. [и др.]. Ключевые компетенции. М.: Изд-во: Мысль, 1990. 55 с.

1. Книга под заглавием:

Ключевые компетенции / Хуторской А.В. [и др.]. М.: Изд-во: Мысль, 1990. 55 с.

*Если более трех авторов:*  Ключевые компетенции. Хуторской А.В. [и др.]. М.: Изд-во: Мысль, 1990. 55 с.

1. Книга под редакцией:

Философия культуры / под. ред. В.А. Крылова. М.: М.: Изд-во: Мысль, 2006. 50 с.

1. Другое:
* Хуторской А.В. Ключевые компетенции. 2-е. изд., перераб. и доп. М.: Изд-во: Мысль, 1990. 55 с.
* Тарасова В.И. Политическая история России / под. общ. ред. В.И. Романова. М.: Изд-во: Мысль, 2007. с. 234.
* Камова Т.М. История США: перев. с анг. К.Л. Хора. М.: Изд-во: Мысль, 1999. Т. 3. 650 с.
1. Законы

О противодействиитерроризму: федеральный закон Рос.Федерации от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 26. фев. 2006 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 1 марта 2006 г. // Рос. Газ. – 2006. – 10 марта.

1. Стандарты

ГОСТ Р 7.0.4. – 2006. Общие правила оформления библиографической ссылки. М., 2006. II, 43 с.

1. Патентные документы

Приемопередающее устройство: пат. 2136497 Рос. Федерация. № 2929238846456/09: заявл. 18.06.00.: опубл. 20.08.02. Бюл. № 32 (II ч.). 3 с.

1. Диссертации, авторефераты диссертаций

Либеров А.Ю. Живой объект как средство формирования теоретических понятий курса биологии: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 260 с.

Либеров А.Ю. Живой объект как средство формирования теоретических понятий курса биологии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 17 с.

1. Статья из

*сборника*

 Ларских В.Р. Методы воспитания в школьных учреждениях // Педагогика и воспитание: сб. науч. тр. /Московский го. ун.-т. 1998. Вып. 5. 145 с.

*журнала*

Щуркова Н.Е. Воспитание как вхождение ребенка в культуру // Воспитание школьников. 1998. № 5. С. 2 – 8.

*газеты*

Петров В.Г. Наше общество // Липецкая газета. 2007. 7 апр.