



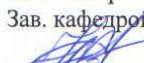
МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Метод проектов как средство формирования исследовательской
культуры обучающихся**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика образования личности»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
84,31% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«18» января 2022 г.
Зав. кафедрой ПШПО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-187-2-1
Бузмакова Екатерина Игоревна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Савченков Алексей Викторович 

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования исследовательской культуры обучающихся посредством метода проектов	9
1.1 Понятие «исследовательская культура в психолого-педагогической литературе».....	9
1.2 Сущностные характеристики исследовательской культуры у обучающихся средней общеобразовательной школы.....	22
1.3. История возникновения, сущность и содержание метода проектов, виды и типы проектов.....	29
1.4. Модель формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов.....	39
Выводы по первой главе	44
Глава 2. Экспериментальная работа по выявлению возможностей метода проектов в формировании исследовательской культуры обучающихся	46
2.1. Констатирующий этап по выявлению сформированности исследовательской культуры обучающихся	46
2.2. Разработка исследовательских проектов направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся	59
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы	67
2.4. Рекомендации для учителей по применению метода проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся.....	72
Вывод по второй главе	77
Заключение	81
Библиографический список	86

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходят стремительные изменения в обществе, требующие от современного человека новых качеств, таких как способность к творческому мышлению, самостоятельность и инициативность. Ответственность за формирование данных качеств возлагается на образовательные учреждения, которые призваны не только развивать, но и сохранять интеллектуальный потенциал современного общества. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, ст. 66 отмечается, что «...среднее общее образование направлено на становление и формирование личности обучающегося, развития интереса к познанию и творческих способностей обучающегося, формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации..., подготовку обучающегося к жизни в обществе, самостоятельному жизненному выбору, продолжению образования и началу профессиональной деятельности...».

Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности способствует повышению качества подготовки обучающихся к проведению в дальнейшем научных исследований в профессиональном образовании, использованию новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности. В целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской деятельности) проводятся различного уровня олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного (полного) общего образования от 2012 г. нацелен на становление личностных качеств обучающихся – владение основами научных методов познания окружающего мира; мотивированность на образование и самообразование, творчество и инновационную деятельность; способность осуществлять

информационно-познавательную, проектную, учебно-исследовательскую деятельность.

Методологической основой стандарта является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию, их активную учебно-познавательную деятельность. Стандарт устанавливает такие требования к результатам образования как, самостоятельность и способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности.

Сегодня основные направления модернизации предметного образования реализуются с использованием метода проектов. Возможность применения данного метода с целью развития познавательной компетенции обучающихся обусловлена его многофункциональностью, т.к. метод проектов даёт возможность для активизации самостоятельной и познавательной деятельности дошкольника. Кроме того, в рамках работы над проектом у обучающихся формируются навыки осваивать окружающую действительность; создаются условия для развития творческих способностей, а также умению наблюдать, слушать и формирования коммуникативных навыков и нравственных качества и т.д.

В связи с этим актуализируется необходимость формирования исследовательской культуры школьников, которая характеризуется активной поисковой и познавательной потребностью. Вместе с тем анализ теоретических источников и результаты диагностирующего эксперимента показали низкий уровень сформированности исследовательской культуры у старшеклассников, среди которых отмечаются недостаточная мотивация к исследовательской деятельности и отсутствие целенаправленной работы педагогов-психологов по формированию исследовательской культуры.

Таким образом, обнаруживается **противоречие между:**

– социальной значимостью исследовательской культуры обучающихся, с одной стороны, и недостаточной разработанностью

теоретических основ формирования у них данного качества в научном обществе учащихся – с другой;

– возрастанием значимости формирования исследовательской культуры обучающихся в общеобразовательных учреждениях и недостаточной готовностью педагогов использовать потенциал научного общества учащихся для решения этой задачи;

– необходимостью осознания старшеклассниками ценности исследовательской деятельности и отсутствием процессуально-технологического обеспечения решения данной задачи в научном обществе учащихся.

Актуальность проблемы исследования, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, ее важность обусловили тему нашего диссертационного исследования **«Метод проектов как средство формирования исследовательской культуры обучающихся»**.

Объектом исследования выступает исследовательская культура обучающихся.

Предметом исследования являются формирование исследовательской культуры обучающихся посредством метода проектов.

Цель исследования заключается в теоретическом изучении исследовательской культуры обучающихся и разработке проектов направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся.

Задачи исследования:

1. Определить сущностные характеристики исследовательской культуры обучающихся.

2. Изучить историю возникновения, сущность и содержание метода проектов, виды и типы проектов.

3. Экспериментально проверить эффективность средств формирования исследовательской культуры у обучающихся посредством разработанных исследовательских проектов.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что формирование исследовательской культуры у обучающихся станет более эффективным, если:

– рассматривать исследовательскую культуру как качество личности, характеризующуюся гносеологической грамотностью и присвоением ею исследовательской деятельности как ценности;

– средством формирования исследовательской культуры у обучающихся будут выступать исследовательские проекты аксиологической направленности, в ходе которых школьники включаются в процесс присвоения ценности исследовательской деятельности.

Положения, выносимые на защиту:

1. Исследовательская культура как качество личности, характеризуется познавательной мотивацией, отношением обучающихся к исследовательской деятельности как ценности, выражающейся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте исследуемой проблемы. Компонентами исследовательской культуры обучающихся являются: когнитивно-гносеологический (гносеологическая грамотность обучающихся), мотивационно-ценностный (наличие у школьников системы мотивов – познавательного интереса, мотива самообразования и самореализации), деятельностно-проективный (реализация исследовательских умений обучающихся через исследовательский проект и построение перспективы своей исследовательской деятельности).

2. В результате выполнения исследовательских проектов у школьников происходит развитие исследовательской грамотности, исследовательских умений, что говорит об образовании исследовательской культуры старшеклассников.

3. Модель формирования исследовательской культуры у старшеклассников представляет собой организацию педагогического процесса, направленного на формирование исследовательской культуры

старшеклассников в научном обществе учащихся гуманитарного направления.

Исследования проводились в **три этапа**.

1 этап исследования: теоретический (2019 г.). На этом этапе был проведен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, определены цели, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы и база исследования.

2 этап исследования: практический (2019-2020 гг.). На данном этапе были определен контингент обучающихся, с которыми будет проведена работа по формированию исследовательской культуры и экспериментальное исследование.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы был определен начальный уровень различных параметров отслеживанию в эксперименте.

В ходе формирующего этапа эксперимента была разработана и апробирована исследовательские проекты аксиологической направленности направленные на формирование исследовательской культуры.

На итоговом этапе эксперимента проанализированы итоговые результаты уровня сформированности исследовательской культуры обучающихся.

3 этап исследования: итоговый (2021 г.). Осуществлен анализ, систематизация и обобщение результатов опытно-экспериментальной работы, сформулированы основные выводы и рекомендации.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке модели формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что обеспечивается возможностью использования разработанного и апробированного диагностического аппарата, включающего критерии, показатели, уровневые характеристики сформированности

исследовательской культуры у обучающегося и позволяющего осуществлять процесс ее формирования. Результаты диссертационного исследования имеют практическую ценность при решении проблемы формирования исследовательской культуры у обучающихся и могут быть использованы учителями и педагогами-психологами.

Теоретико-методологические основы исследования психологическим основам учебно-исследовательской деятельности учащихся (Ю.В. Громько, И.А. Зимняя, В.С. Мухина, М.В. Пискунова, Т.Н. Счастливая, Е.А. Шашенкова); творческому саморазвитию личности в процессе исследовательской деятельности (Д.Б. Богоявленская, Н.А. Гордеева); организации исследовательской деятельности (А.П. Гладкова, А.О. Карпова, И.Я. Лернер, М.Н. Скоткин, А.С. Обухов, О.Г. Проказова, Е.В. Титов, А.М. Фридман), формированию исследовательских умений школьников (В.И. Андреев, С.П. Арсенова, Е.С. Кодикова, В.Н. Литовченко, Г.Ф. Мухамадиярова, Л.Д. Шабашов, Н.В. Шарова); исследовательской культуре с точки зрения активизации познавательного интереса школьников и развития их интеллектуальных и творческих способностей (И.В. Душина, Т.В. Вилейто, В.В. Николина, Н.Н. Петрова); сформированности исследовательской культуры личности (А.В. Барабанщиков, Т.В. Иванова, Е.А. Соболева).

Методы исследования: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы; наблюдение; опрос (анкетирование); диагностический (тестирование), констатирующий, формирующий и контролирующий эксперимент; количественный и качественный анализ полученных результатов.

База исследования – МАОУ «СОШ № 5» г. Сатка. В исследовании принимали участие 28 учащихся, в возрасте от 14 до 16 лет.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

1.1 Понятие «исследовательская культура в психолого-педагогической литературе»

Сущность, являясь внутренним содержанием предмета, выражает единство всех многообразных и противоречивых форм его бытия. Сущность представляет переход от разнообразных форм предмета к его конкретному внутреннему содержанию и единству. Для выявления сущностных характеристик исследовательской культуры обучающихся мы обратились к таким понятиям как «исследовательская культура», «исследовательская деятельность».

Перед научным и педагогическим сообществами возникает целый ряд вопросов о ценностно-смысловых, организационно-содержательных и психологических основаниях исследовательской деятельности старшеклассников. Стоит отметить, что на практике учебное исследование школьников зачастую подменяется репродуктивной деятельностью, имитирующей исследовательский поиск и не предполагающей полноценного самостоятельного проведения исследовательских процедур. Это затрудняет овладение школьниками опыта самостоятельного познания мира через исследование, развитие умений, использование знаний в исследовательской ситуации. Вследствие этого у обучающихся достаточно слабо выражена собственная исследовательская позиция, позволяющая успешно взаимодействовать с изменениями внешнего мира, социального окружения, а также субъективной реальностью [51].

Следует учитывать, что формирование исследовательской культуры обучающихся тесно связано с их познавательной активностью.

Познавательную активность личности рассматривают в своих работах такие отечественные ученые как С.М. Бондаренко, Л.С. Выготский, В.В.

Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Поддьяков, М.И. Лисина, А.И. Савенков [7; 58]. Психолого-педагогические особенности исследовательской деятельности школьников отражены в работах А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской; творческое саморазвитие в процессе исследовательской деятельности – в работах Д.Б. Богоявленской, Н.А. Гордеевой; психологические основы учебно-исследовательской деятельности учащихся изучали Ю.В. Громько, И.А. Зимняя, В.С. Мухина, М.В. Пискунова, Т.Н. Счастливая, Е.А. Шашенкова. Анализ научной литературы позволяет рассматривать исследовательскую культуру как процесс самопознания и самореализации личности, реализующийся в исследовательской деятельности.

В исследованиях отмечается, что обучающиеся стремятся к самопознанию, т.е. к определению своей жизненной позиции и возможностей. Школьному возрасту свойственны высокий уровень интеллектуальной деятельности, познавательной активности, стремление к познанию окружающего мира. Исходя из возрастных особенностей старшеклассников, особенностей исследовательской культуры и особенности гуманитарного знания предположим, что исследовательская культура выполняет следующие функции: информационную, смысловую, практико-преобразующую.

Функции определяют структуру исследовательской культуры, т.е. ее компоненты. Исходя из вышесказанного, выделяем следующие **компоненты** в структуре данного личностного образования:

- когнитивно-гносеологический,
- мотивационно-ценностный,
- деятельностно-проективный.

Под компонентами мы понимаем части содержательного блока модели, отличающиеся самостоятельностью и относительной автономностью.

Когнитивно-гносеологический компонент включает в себя знания о целях, задачах и методах исследования, его особенностях и закономерностях

в различных областях научного знания, т.е. гносеологическую грамотность, а также осознание своих возможностей как исследователя.

Гносеология, или теория познания, являясь одним из разделов философии, изучает природу познания и его возможности, отношение знания к реальности, выявляя условия достоверности и истинности познания. Современная гносеология базируется на принципах диалектики, историзма, практики, объективности, активности творческого отображения действительности, конкретности истины [38].

Познание выступает в следующих видах: обыденном – получение элементарных сведений о природе, человеке, обществе; художественном – процесс создания и восприятия художественных образов; религиозном – объяснение мира на основе веры в реальное существование сверхъестественных сил; игровом – осуществляется в процессе спортивных и деловых игр; философском – создание общих концепций существования мира и человека; научном – исследование мира при помощи научных методов с целью получения истинного знания о законах его функционирования и развития [33].

Классифицируя многообразие видов познания, их делят на вненаучное и научное познание.

Вненаучное познание – это совокупность познавательных действий, включенных в конкретные виды человеческой деятельности. Эти познавательные действия и процессы проявляются в производственной, военной деятельности, а также религиозном освоении мира. Познавательная составляющая этих видов деятельности наиболее отчетливо проявляется в практически преобразующей деятельности. Исходной формой вненаучного познания является обыденное познание, являющееся формой познавательного освоения реальности.

Научное познание – это система познавательных действий, направленных на производство и теоретическую систематизацию знаний в природной, социальной и духовной реальности. Научное познание

достаточно автономно, тем не менее, испытывает постоянное воздействие со стороны вненаучного познания, что в ряде случаев создает проблемные ситуации в его развитии [33, с. 16–18]. Научное познание рассматривается с точки зрения естественно-научного и гуманитарного.

Естественно-научное познание рассматривается в рамках естественных наук, одной из задач которых является объяснение явлений, процессов и свойств объектов природы. В основе естественно-научного познания лежат причинно-следственные связи; истинность естественно-научных знаний подтверждается экспериментом, опытом (критерий истины).

Содержание предметов социогуманитарного цикла имеет потенциал для формирования у старшеклассников ценностного отношения к гуманитарному познанию, которое взаимосвязано с многообразными отношениями человека с окружающим миром. Оно влияет на формирование личности в целом, определяя ее общую направленность. Содержание ценностного отношения к гуманитарному познанию определяется его актуальной и потенциальной значимостью для человека.

Гуманитарное познание – это деятельность, направленная на приобретение не только знаний о человеке, обществе, но и смысла всеобъемлющего познания человека и результатов его деятельности. В современных исследованиях гуманитарное познание определяется как «способность науки к познанию-пониманию человеческой индивидуальности как целостного единства в человеке общего, особенного и единичного» [43]. В гуманитарном познании используется своеобразная концепция «гуманитарного» – это познание личностного в человеке, т.е. сложного мира человеческой субъективности, т.к. он является не только носителем некой социальной функции, но и хранителем культурной информации [54, с. 17]. Л.П. Разбегаева, анализируя гуманитарное познание, считает его смыслом для человека в удовлетворении его познавательных и творческих потребностей, в раскрытии многообразия его возможностей, ориентированное на гуманитарную исследовательскую культуру, где субъект

исследования обретает не только знания о мире, но и представление о своем месте и назначении в нем [53, с.28–29]. Ценностное отношение к гуманитарному познанию рассматривается как соотношение значимости объекта и потребностей и интересов субъекта. Познание имеет отличительную особенность, которая заключается, прежде всего, в объекте исследования. При условии, что в естественно-научном познании объектом исследования является природа, природные явления, то в гуманитарном – человек как социальный субъект, нравственность, ценностное сознание, общество в исторической перспективе и культура.

Оно основано на познании человека в единства его внутреннего мира и социальной деятельности, приобретает первостепенную значимость, что обусловлено поиском новых методов познания общества, а также введением «человеческого измерения» в исследовательскую деятельность.

Л.П. Разбегаева считает, что «сущность гуманитарного познания заключается в изучении деятельности субъекта, ее процесса, содержания и результатов, следовательно, ценностное отношение к гуманитарному познанию и не существует вне познавательной деятельности» [53].

Старшеклассник как исследователь, прежде всего, знакомится с основными общенаучными методами исследования, применяемыми во всех научных сферах для решения поставленных проблем. Это общелогические методы, эмпирические и методы теоретического исследования, без которых невозможно проведение исследования и решение тех задач, которые ставит перед собой школьник в своих исследовательских изысканиях.

Чтобы вычлениить особенности гуманитарного познания, обратимся к характеристике метода научного познания в целом.

К общим методам научного познания относятся: методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент); методы, которые используются как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях исследования (абстрагирование, анализ и синтез,

индукция и дедукция, моделирование и др.); методы или методология, которые используются на теоретическом уровне исследования.

Исследователи знакомятся с понятиями, относящимися к методам эмпирического исследования: «наблюдение», «сравнение», «сходство или отличия предметов и явлений действительности», «нахождение общего, присущего двум или нескольким объектам», «измерение», «эксперимент».

На теоретическом уровне происходит знакомство с такими понятиями, как: «абстрагирование», «анализ», «аналогия», «гипотетический метод», «гипотеза», «дедукция», «индукция», «моделирование», «синтез» и т.д. [33, с.162].

В ходе приобщения к методам научного познания приходит понимание понятий метода, методики и методологии. Метод – способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи. Методика – совокупность методов, приемов проведения любой работы; система правил использования методов, приемов и операций.

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; учение о принципах построения, формах и способах познания.

В научном познании гуманитарного направления одним из отличительных методов познания является, прежде всего, работа с текстами культуры, где текст рассматривается как культурное явление: что-либо созданное человеком – художественное произведение, картина, скульптура, документы, т.е. несущее информацию и смысл. Под текстом понимаются не только тексты, созданные на естественных языках. Существуют и несловесные тексты, обращенные к созерцанию (географические карты, произведения изобразительных искусств), к слуху (звуковая сигнализация, музыкальные произведения), к зрению и слуху одновременно (язык ритуала и, в частности, литургии, театральное искусство, кино- и телеинформация). Тексты – это не просто зафиксированные, а подлежащие сохранению

речевые образования, которые «вносятся в коллективную память культуры»: «...не всякое сообщение достойно быть записанным. Все записанное получает особую культурную значимость, превращаясь в текст» (Ю.М. Лотман). Говоря иначе, текст как явление культуры воспроизводим (посредством многократного пересказа и варьирования либо строгого повторения и тиражирования) [32].

Методы работы с текстами культуры для гуманитарного познания являются не только специфичными, но и интегрирующими, т.е. текст культуры может выступать как объект познания (например, работа с архивными документами), средство познания (с помощью текста культуры решается исследовательская проблема) и результат познания (подготовленное старшеклассником учебное проектное исследование). Следовательно, гуманитарное познание имеет текстовую природу, т.е. между субъектом и объектом гуманитарного познания стоят письменные источники (хроники, документы, архивные материалы и т.д.), артефакты, т.е. гуманитарное познание проявляется в текстах и знаково-символическом выражении.

Содержание **когнитивно-гносеологического компонента** проявляется в гносеологической грамотности старшеклассника, знании целей, задач и методов гуманитарного исследования. Это позволяет старшеклассникам получать информацию об окружающем мире через тексты культуры и ориентироваться в нем.

Мотивационно-ценностный компонент содержит систему мотивов, лежащих в основе положительного отношения субъекта к исследовательской деятельности, отношения к развитию исследовательской деятельности как ценности.

Данный компонент определяет виды исследовательской активности обучающегося, которые выражаются в познавательном интересе, мотиве самопознания, прогностической активности, базирующиеся на мотивах саморазвития и самореализации. Мотивационно-ценностный компонент

представляет важную составляющую исследовательской культуры старшеклассника, где мотив самообразования проявляется в самостоятельной познавательной исследовательской деятельности.

Это неразрывно связано с мотивом самопознания и мотивом самореализации в выборе будущей деятельности [52].

В процессе анализа научной литературы становится понятным, что немаловажную роль в формировании исследовательской культуры играет мотивация, выступающая в качестве ведущего стимула познавательной и исследовательской деятельности. Г.В. Макотрова в качестве критериев познавательной деятельности выделяет такие характеристики исследовательского потенциала старшеклассников как мотивацию к исследованию, исследовательский (научный) стиль мышления, творческую активность, технологическую готовность к поиску [35].

Как отмечает А.Н. Леонтьев, мотивация школьника имеет свои источники в практической деятельности, где объект соответствует цели, причина – мотиву, потребность – поведению [31]. Тем самым структура деятельности учащегося и строение его мотивации соответствуют друг другу. По А.В. Леонтовичу, мотивационно-ценностный компонент является совокупностью ряда ценностей исследовательской деятельности. В качестве определяющей выступает ценность результативности. Вторая ценность исследования – деятельностный характер. Третья ценность – коммуникация, которая связывает всех субъектов исследования в единой исследовательской деятельности. Четвертая ценность представляет собой продуктивность, выражающуюся в тексте культуры, созданном в итоге исследовательской работы [30].

Ж.В. Рассказова отмечая условия способствующие формированию исследовательской компетентности, выделяет познавательные и исследовательские умения, субъект-субъектные отношения, мотивацию старшеклассников, что способствует исследовательскому процессу [55].

От мотивированности учащегося (достижение результата или избегание неуспеха) зависят эффективность и результативность его деятельности. Приобретение знаний как часть мотивационной сферы личности становится внутренней потребностью обучающихся, обретает личностный смысл [57]. Г.В. Макотрова в идее целостности находит стремление педагога ориентировать школьника на исследовательскую деятельность, помогая оценить ему значимость применения научного знания в обучении [34]. А.Н. Леонтьев, рассматривая взаимодействие интереса и мотива, утверждает, что для пробуждения интереса к деятельности необходимо, прежде всего, сформировать ее мотив с указанием цели, достижение которой называется мотивом [31].

И.П. Подласый рассматривает понятие мотивации как «общее название для процессов, методов, средств побуждения учащихся к продуктивной познавательной деятельности, активному освоению содержания образования» [48].

Мотивация как сложное образование личности субъекта деятельности включает необходимый набор потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые определяют человеческую деятельность.

Мотивация, являясь процессом регуляции деятельности, направлена на осуществление предметного отношения личности к окружающей ситуации. Понятие «мотивация» в современной психологии используется в двух направлениях – как система факторов, детерминирующих поведение, в данном случае исследовательское, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [41]. Проблемой мотивации обучения занимались Г. Олпорт (идея личностного подхода к мотивации человека), Э. Даффи (теория мотивации поведения через его направленность (подход, общая линия поведения) и интенсивность (внутреннее возбуждение и активность)), Д. Берлайн (разработка сложной системы мотиваций, согласно которой потребность определяет ответы организма), Д. Аткинсон (рассматривает поведение как,

во-первых, ожидание чего-либо и, во-вторых, как ценности, превращающиеся в мотив), А. Маслоу (отмечает стремление индивида к непрерывному развитию как ведущий мотив).

Рассмотрим познавательную мотивацию в процессе исследовательской деятельности. Познавательная мотивация – это, прежде всего, система мотивов, побуждающих школьника к эффективной учебной или исследовательской деятельности. Структура познавательной мотивации включает следующие характеризующие ее сущностные элементы:

- значимость результата деятельности школьника;
- вознаграждение за деятельность;
- удовлетворение от исследовательской деятельности, которая осознается старшеклассниками как ценность [31].

В ходе исследовательской деятельности наблюдается рост мотивации от низкой к более высокой, осознанной. Этому способствует познавательный мотив, представленный направленностью на усвоение новых исследовательских знаний и способствующий побуждению к овладению этими знаниями. Познавательный мотив, побуждая к деятельности, определяет ориентацию при усвоении способов добывания и овладения новыми знаниями. В контексте познавательных мотивов лежат познавательная потребность и потребность в саморазвитии.

Следовательно, актуальным остается вопрос о формировании познавательных мотивов, которые лежат в основе исследовательской культуры школьников.

Познавательные мотивы, соответственно, связаны с познавательным интересом школьников.

Познавательный интерес – это, прежде всего, интерес к деятельности, в процессе которой школьник приобретает интересующие его знания. Познавательный интерес как интегративное выражение особенности личности, способствующее расширению сферы познания с одного предмета на другой, в данном случае как отношение к исследовательской

деятельности, позволяет привлекать школьников к данному виду деятельности, в процессе которой он приобретает интересующие его знания [59, с.7].

В.В. Успенский рассматривает исследовательское умение как способность к самостоятельным наблюдениям, опытам, приобретаемую в процессе решения исследовательских задач; навыки исследователя предполагают умение вести сравнение, анализ, выделять существенные признаки, делать обобщения и выводы [63, с.7,14].

К.П. Корнев и Н.Н. Шушарина утверждают, что в исследовательской деятельности у школьников формируются следующие исследовательские умения: охватывать всю проблему в целом, корректно ставить исследовательскую задачу и оценивать методы ее решения, планировать эксперимент, искать оптимальное решение поставленной экспериментальной задачи, реализовывать экспериментальную методику, оценивать ее информативность и точность с помощью лабораторно-практических занятий [23, с.366].

В.С. Лазарев к числу общих исследовательских умений относит постановку исследовательских задач; планирование решения задач; выдвижение гипотез; построение измеряемых величин и измерительных шкал; сбор исходной информации (наблюдение); экспериментирование; анализ данных экспериментов или наблюдений и построение обобщений; построение моделей действительности и работу с ними [27, с.3–4].

А.И. Савенков к исследовательским умениям относит следующие: видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезу, давать определения понятиям, классифицировать, сравнивать, наблюдать, делать выводы и умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи [58].

О.Г. Чугайнова, рассматривая проблему формирования исследовательских умений, в организации исследовательской деятельности

школьников с учетом их возрастных особенностей выделили следующие группы исследовательских умений:

- организационные – уметь организовать свою исследовательскую работу;
- поисковые – уметь применять знания, связанные с исследованием;
- информационные – уметь работать с различными текстами культуры (словесными и несловесными);
- гностические – владеть умственными приемами, применяемыми в исследовательской и познавательной деятельности: сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, сопоставление (внутренняя критика источника);
- коммуникативные – уметь оформлять и презентовать результат своей исследовательской работы;
- оценочные – применять умения, связанные с анализом и оценкой своей деятельности [12].

В настоящее время в научной литературе существует достаточное количество классификаций исследовательских умений. Они выстроены по функциям деятельности (З.Ф. Есарева, Н.В. Кузьмина, В.А. Николаев, Л.Ф. Спирин, А.И. Щербаков), по логике (этапности) процесса деятельности, в том числе и исследовательской (И.Ф. Исаев, И.Г. Бердников, М.В. Владыка, Н.М. Яковлева).

Стоит отметить, что исследовательские умения относятся к общеучебным умениям школьников. Исследовательские умения старшеклассников дают возможность работать с различными источниками информации (текстами культуры), представлять идеи и результаты деятельности, передавать содержание поставленной цели, определять задачи, переводить информацию из одной знаковой системы в другую (модели, таблицы, схемы, графики, картины и т.д.), обосновывать свои суждения на основе доказательств, самостоятельно их иллюстрировать конкретными примерами, владеть научными правилами ведения диалога.

Это согласуется с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта 2012 г., где отмечаются требования к результатам освоения образовательной программы, а именно: самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; устанавливать причинно-следственные связи, создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач; искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в различных источниках информацию о событиях и явлениях прошлого и настоящего, определять и аргументировать своё отношение к ней.

Исходя из закономерности процесса познания, особенности гуманитарного познания, психолого-возрастные особенности старшеклассников, мы выделяем следующие исследовательские умения: определять цель, задачи, проблему, структуру своего исследования (введение, главы, заключение, приложение, список источников и литературы); отбирать и излагать необходимую информацию из текстов культуры в соответствии со структурой исследования; формулировать результаты исследования, обосновывать их и презентовать.

1.2 Сущностные характеристики исследовательской культуры у обучающихся средней общеобразовательной школы

Так, историческое формирование культуры в философском понимании является способом духовного освоения человеком окружающей действительности, духовным производством. Рассматривая культуру в онтологическом смысле, мы причисляем к ней все созданное человечеством за весь период своего существования. В аксиологическом смысле нами оценивается все созданное человеком через самого человека, через ценностное, общезначимое содержание, систему ценностей и иерархию идеалов и смыслов.

Культура является фундаментальным понятием, в основе которого лежит понимание феномена человека, его бытия, сущности его природы [60]. Как отмечает М.С. Каган «своеобразие культуры каждой личности, определяется конкретным соотношением усвоенных ею знаний, выработанных ею ценностей, обретенных ею идеалов, мерой ее общительности и качеством ее художественного вкуса» [19].

Многочисленные определения культуры традиционно охватывают всю деятельность человека, ее результаты и формы выражения [60]. До настоящего времени нет однозначного определения культуры. В.И. Полищук отмечает, что сейчас выделяется более 400 ее определений. Безусловно, такое многообразие не случайно, т.к. культура, являющаяся средой, созданной человечеством, также многообразна, как и сам человек [49, с.12].

М.С. Каган понимает культуру как многогранность каждой личности в конкретном соотношении усвоенных ею познаний, выработанных ею жизненных позиций и ценностей, обретенных ею идеалов, меры ее общительности и качества приобретенного вкуса; определяет деятельностную сущность культуры как результат деятельности человека, создающего свою «вторую природу» и в то же время самого себя [19]. Это

подтверждает, что в основе культуры как порожденной человеком «второй реальности» лежит человеческая деятельность.

П.С. Гуревич рассматривает культуру как «исторически сложившийся определенный уровень развития человеческого общества на ступени своего существования и развития, как совокупность творческих возможностей и способностей человека, выраженных организацией жизни и деятельности людей» [11].

В обществе прослеживаются многочисленные способы духовной деятельности человека, которые постепенно приобретают самостоятельный статус и в культуре современного общества существуют уже как самостоятельные институты. А.А. Радугин соотносит универсальное отношение человека к миру с понятием культуры, которое определяется смыслом [12, с.303].

По определению Э.А. Орловой, совокупность содержания общественной жизни и деятельности людей, представляющая собой искусственные, созданные людьми объекты (артефакты), передается через культуру [44, с.20].

В.С. Библер выделяет культуру как форму «одновременного бытия и общения людей» разных культур, причем культур, возникших в разное время [23]. Как отмечает А.И. Пигалев, понятие культуры применимо к любой человеческой способности [47, с.148–194].

Культура, с точки зрения А. Швейцера, может твориться только мыслящими и свободными существами. Мыслящими, потому что только человек способен к рефлексии и интенсивной умственной деятельности. Свободными, т.к. только люди, действующие по собственной воле, способны «распространить разумные идеалы на универсум» [68].

Отечественная психология также рассматривает понятие культуры. Л.С. Выготский считает культуру механизмом социализации человека в обществе.

По его мнению, личность является социальным понятием, «не врождена, но существует в результате культурного развития. Культура является результатом социальной жизни и общественной деятельности человека, следовательно, постановка проблемы культурного развития вводит нас непосредственно в социальный план развития» [6].

Как отмечал Л.С. Выготский, сущность культурного развития человека заключается в овладении процессами собственного поведения жизнедеятельности в обществе, но для этого необходимо образование личности в целом. Он считал, что процесс культурного развития может быть понят как развитие личности и мировоззрения ребенка и склонен был ставить знак равенства между личностью ребенка, и его культурным развитием [6].

Того же мнения придерживается Н.Н. Вересов, трактуя культуру как творчество, предполагает приоритет индивидуализации над социализацией, когда культура становится развивающейся средой для индивидуальности [64].

Становится очевидным, что культура дает основу и модель деятельности в различных сферах общественной жизни (экономической, политической, художественной, научной, исследовательской и т.д.), тем самым выступая определенным способом сохранения, воспроизводства и регуляции всей общественной жизни.

Следовательно, положение личности в культуре определяется самой культурой, ее закономерностями, особенностями, проблемами, которые каждый человек преодолевает для самореализации, в том числе в творческой деятельности.

Личность является не только субъектом и объектом, но и продуктом самой культуры. В процессе своего культурного развития человек познаёт себя и преобразует среду своего окружения. Человек познающий, умеющий мыслить, формируется как личность в социокультурной среде.

Культура личности является достаточно сложным явлением для анализа и описания. Прежде всего, это связано с наличием разнообразных

подходов к понятию «культура», связи культуры с человеком многообразны и проявляются обоюдно – человек творит культуру, и культура творит человека.

Так, А.П. Валицкая рассматривает личность, ее развитие в процессе жизнедеятельности самой личности. По ее мнению, личность не только принимает участие в деятельности и поддается ее влиянию, но и сама способна благодаря своему праву выбора быть активной и инициативной. В советской психологической науке основное внимание уделялось значению деятельности в становлении и развитии личности [4].

К.А. Абульханова-Славская высказывает похожую идею: «способность личности "переключить" свои жизненные стремления с материальных на другие ценности и является, собственно, показателем того, что она начала жить личной жизнью» [1].

Отсюда следует, что сформировавшаяся личность способна участвовать в жизнедеятельности общества, в том числе в творческой познавательной деятельности, в процессе которой формируется культура личности.

В.П. Зинченко акцентирует внимание на том, что культурная личность способна к выбору пространства деятельности, т.к. в процессе деятельности происходит становление личности. Власть личности над деятельностью объясняется тем, что она, как и культура, располагается «на границе» между материальным и духовным. Ей дано право и возможность разрешать возникающие между ними противоречия [15].

Большое внимание проблеме личности уделяет О.С. Газман, определяющий ее культуру как группу характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижений, ценностных ориентаций, творческих познавательных успехов), дающих возможность личности развиваться с общечеловеческой культурой, развивать общество благодаря своим профессиональным способностям [3].

О.С. Газман рассматривая культуру личности как центральный компонент, считает, что она предоставляет право человеку лично разрабатывать приоритетные принципы и средства своей деятельности (интеллектуальные, практически-преобразовательные, коммуникативные, ценностно-ориентированные, художественные и др.) [3].

Рассматривая проблему культуры личности в аспекте ее формирования, следует отметить, что в исследованиях ученых нет однозначного решения, т.к. процесс формирования культуры личности достаточно длительный. Б.Т. Лихачев, В.А. Сластенин, И.П. Подласый и др. обращают наше внимание на направленность воспитательной деятельности по формированию культуры личности через становление научного мировоззрения, гражданского, трудового, нравственного воспитания, т.к. личность и деятельность взаимосвязаны между собой – личность развивается в деятельности, а деятельность осуществляется личностью [11].

В этих исследованиях культура личности человека рассматривается как внутреннее ее образование, которое проявляется в глубине знаний, ценностях, идеалах, мере общительности [17]. Ю.В. Рождественский культуру личности определяет как личный опыт самого человека, с одной стороны, и усвоенные социокультурные ценности человеческого общества в их развитии – с другой [32].

Кроме того, единством проблем гуманизации, личности, культуры в образовании, процессом, в результате которого личность становится способной к сознательному строительству жизненной среды, разумных отношений с природой, людьми и государством, занималась А.П. Валицкая [7, с. 105–106]; построением личностно ориентированной модели образования – М.В. Богуславский.

Г.В. Макотрова отмечает необходимость формирования исследовательской культуры учащихся и выделяет ряд условий эффективности данного процесса:

- необходимость формирования ценностного отношения школьников к исследовательской деятельности и ее результатам;
- наличие в школе исследовательско-творческой лаборатории, творческих объединений, которые обеспечат более глубокое изучение учебных дисциплин (естественных, социогуманитарных) и эффективную работу секций школьного научного общества учащихся;
- помощь в развитии творческой активности каждого школьника, с предоставлением свободы выбора предмета исследовательской работы и учетом индивидуального познавательного интереса;
- обучение научным методам познания и технологиям решения исследовательских задач, приемов и проблем [34].

Из этого следует, что наиболее подчеркивается потенциал научного общества учащихся интегрирующего в исследовательскую культуру, которая представляет собой качество личности, обладающая единством знаний о целостной картине мира, набором исследовательских знаний, умений, навыков научного познания, ценностным отношением к его результатам и творческим самопознанием в процессе исследовательских изысканий [68]. Это, по словам Г.В. Макотровой, является важным в реализации исследовательской деятельности и непосредственно связанной с саморазвитием в ходе познания-исследования, где выделяются такие процессы как самопознание, самообразование, самореализация и т.д. [34]. Очевидно, что формирование исследовательской культуры школьников предполагает включение их в исследовательскую деятельность.

Научно-исследовательская деятельность школьников по своей структуре соотносима с деятельностью ученого. В тоже время, если ученый в результате этой деятельности открывает объективно неизвестные знания, школьник делает эти открытия для себя. Вместе с тем, исходя из выше сказанного, правомерно говорить о формировании исследовательской культуры старшеклассников [35]. Необходимо отметить, что в ряде научных работ, рассматривающих исследовательскую культуру личности, выделяются

такие понятия, как «исследовательская культура» и «учебно-исследовательская культура» (Е.Д. Андреева, Т.В. Лодкина, Т.А. Сандалова, Т.Д. Файн).

Так, по мнению Г.В. Макотровой, учебно-исследовательская культура учащегося отражает совокупность многообразных связей с окружающим миром, определяет способность к творческому самовыражению, возможности познавательной, творческой и исследовательской деятельности и способствует перенесению полученных в исследовательской деятельности навыков в новую исследовательскую ситуацию [35].

В исследованиях Б.Г. Ананьева указывается на индивидуальное развитие человека и отмечается, что за каждым возрастным периодом закрепляются ведущая деятельность и знания, которые необходимы для формирования исследовательской культуры в учебном процессе [1].

Проанализировав философскую и психолого-педагогическую литературу по проблеме организации исследовательской деятельности обучающихся мы пришли к выводу, что данный вопрос лишь подтверждает важность обращения к данной проблеме в настоящее время на уровне формирования исследовательской культуры обучающихся как личностного образования. Исследовательская культура, являясь результатом развития личности, отражает ее связь с окружающим миром, инициирует способность к творческой самореализации, в которой определяется результативность исследовательской деятельности, что обеспечивает приобретение знаний, умений и навыков исследования в различных областях познавательной и практической деятельности учащегося. Выяснили необходимость формирования исследовательской культуры, способствующей эффективной исследовательской деятельности в образовательной среде, а также положительное влияние на развитие личности обучающегося, способного творчески осваивать новые способы деятельности [35].

1.3. История возникновения, сущность и содержание метода проектов, виды и типы проектов

В данное время, с внедрением ФГОС нового поколения, требования к учащимся изменились, теперь школа должна не только давать знания, но и учить школьников добывать знания самостоятельно, при этом воспитывать качества личности. Развитие способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности за результат проделанной работы – основные качества личности, важные для жизни в новых условиях современного общества. Данные качества объединены методистами в отдельную категорию – познавательная компетенция.

По словам О.С. Аранской, проектная деятельность – это один из методов, направленный на работу самостоятельных исследовательских умений, способствующий развитию творческих способностей и логического мышления, объединяющий знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщающий к жизненно важным проблемам [2].

Актуальность метода проектов для учителя, в первую очередь, обусловлена необходимостью самому ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и не случайно один из параметров нового качества образования – способность проектировать.

К.Н. Поливанова, отмечает, что умение применять в своей работе метод проектов – является одним из методов саморазвития и самообразования воспитателей, показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения, развития и воспитания учащихся. При всем этом проектирование изменяет конкурентоспособность учителя на рынке труда [50].

Известно, что с большей заинтересованностью выполняется ребенком та деятельность, которая выбрана самостоятельно; познавательная деятельность чаще строится не в русле учебного предмета, а опирается на

сиюминутные интересы детей; реальное обучение никогда не бывает односторонним, важны и побочные сведения.

Метод проектов можно применять при изучении всех школьных предметов, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

При реализации проектного обучения перед педагогом стоят следующие задачи:

- выбор подходящих ситуаций, способствующих разработке лучших проектов;
- структурирование задач, как например, возможностей для обучения;
- сотрудничество с коллегами с целью разработки межпредметных проектов;
- управление процессом обучения;
- использование информационных технологий там, где это необходимо;
- поиск надежного способа оценки.

Метод проектов возник в 20-е годы прошлого столетия в США. Идеи проектного обучения в России возникли почти параллельно с разработками американских Воспитателей. В 1931 году, постановлением УК ВКП метод проектов был осужден, так как эти идеи широко, но недостаточно продуманно и последовательно внедрялись в школу. Позднее, из компонента свободного воспитания она становится важной частью вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть остается прежней – развивать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение достаточным объемом знаний через проектную деятельность.

В современной педагогике метод проектов рассматривают как одну из личностно ориентированных технологий обучения, интегрирующую в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и другие методики.

Н.М. Конышева, отмечает, что в настоящее время в образовательную деятельность школ вводят новые педагогические технологии, используют активные (проблемные) методы обучения, в том числе и метод проектов. Это происходит потому, что школа, в которой ученик выступает объектом обучения, теряет свою актуальность и значимость. На ее место приходит новая школа, в которой учащиеся могут проявить свои индивидуальность и таланты, научиться выбирать и принимать правильные решения [45].

Учитель должен создать среду, которая бы способствовала учащимся добывать и обрабатывать информацию самостоятельно, обмениваться ею, а также свободно и быстро ориентироваться в окружающем информационном мире. Для этого должны быть созданы условия, которые способствовали бы развитию способностей по всем предметам, но в тоже время необходимо снизить учебную нагрузку учащихся.

Чтобы осуществить эти задачи необходимо изменить учебный процесс, сделать его более интересным и увлекательным. Необходимо раскрыть значение получаемых в школе знаний и их практическое применение в жизни. Это предполагает поиск новых форм и методов развития обучения, усовершенствования содержания образования, использование наряду с традиционными методами (словесными, наглядными, практическими и др.), метод проектов.

Итак, метод проектов может быть реализован как во внеурочной деятельности, так и на уроке. Выбор метода, который будет использован в учебном проекте, проектно-исследовательской деятельности, зависит от конкретного содержания урока.

Урок, реализованный с помощью метода проектов, может быть:

- уроком освоения нового материала при изучении новой темы;
- уроком закрепления полученных знаний и умений;
- уроком отработки навыков решения учебных задач.

По словам Г.А. Игнатевой, в результате проектно-исследовательской деятельности учащиеся не получают новые знания, а приобретают навыки

исследования, развивают способности к исследовательскому типу мышления, при этом развивается личностная позиция учащегося, что и приводит к развитию познавательной компетенции [17].

Учитель не обязательно должен ставить перед учеником задачи, связанные с новыми открытиями. Основная его задача состоит в том, чтобы развить личность учащегося, научить навыкам исследовательской работы, самостоятельному получению знаний.

У учащегося при выполнении исследовательской задачи возникают сложности, а их преодоление является одной из ведущих педагогических целей метода проекта. Большое значение имеют те отношения между учеником и учителем, которые возникают при выполнении исследовательских задач.

На решение любой исследовательской задачи затрачивается время. Ученик и учитель обсуждают эти задачи, находят пути решения проблемы. На этом этапе и создаются новые отношения. Это отношения партнерства.

На сегодняшний день в России известны проекты и результаты их реализации в практике обучения различным естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам: биологии, истории, литературе, химии и др.

По словам О.Г. Глухаревой, метод проектов содержит ряд преимуществ, к которым относят, во-первых, «у учащихся растет уверенность в полученных знаниях, развиваются способности к обучению», а во-вторых, «задачи обучения превосходят по своему уровню задачи, выдвигаемые другими методами» [9, с. 18].

Основное отличие проектного подхода от других состоит в том, что учащиеся берут на себя большую часть ответственности за свое образование;

- возможность развития разносторонних навыков, таких как новый тип мышления, нахождение ответов, работа и общение в коллективе;

- вписывается в учебный процесс в условиях классно-урочной системы и позволяет достигать цели образования по любому учебному предмету;

– метод гуманистический, он обеспечивает успешное усвоение учебного материала, интеллектуальное и нравственное развитие учащегося, его самостоятельность, доброжелательность по отношению к учителю и другим детям;

– сплачивает детей, развивает коммуникабельность, желание помочь другим, умение работать в команде и ответственность за совместную работу.

В заключении рассмотрим методику применения метода проектов в современной школе.

Итак, метод проектов отличается от классических методов обучения. Можно считать, что, основной целью метода проектов является предоставление учащимся возможности самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач или проблем.

М.А. Агафонова и О.В. Рыбина выделяют следующие основные цели метода проектов [2]:

– научить самостоятельному достижению намеченной цели, а также логическому конструированию полученных знаний;

– научить предвидеть и решать проблемы;

– сформировать умение ориентироваться в информационном пространстве;

– находить источники, из которых можно получить нужную информацию;

– сформировать навыки проведения исследований;

– сформировать навыки работы и общения в группе;

– сформировать навыки передачи и презентации полученных знаний и опыт;

– научить оценивать проделанную работу и результат этой работы.

Продуктом метода выступает проект. Проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта.

Представим основные типы проектов в виде схемы.

Текущая классификация может являться конструктором учебного проекта. Данные о проекте, по всем представленным признакам целесообразно фиксировать в «Паспорт проекта».

Данный раздел включает в себя информацию о сроках реализации проекта; участниках проекта (возраст); типе проекта по доминирующей деятельности по предметно-содержательной области по числу участников по продолжительности по характеру координации проекта.

Кроме того, «паспорт» носит функцию пояснительной записки, из чего следует, что в нем необходимо представить также цель проекта и задачи проекта, ожидаемые результаты и конечный продукт проекта.

В заключение оформления данного раздела необходимо осветить форму презентации, продукты проектной деятельности. Отметим, что результаты выполненных проектов должны быть, что называется «осязаемыми»: если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию.

Таким образом, было установлено, что метод проектов – это одна из наиболее перспективных и актуальных технологий, используемых на современном этапе развития методики обучения. Большие классификационные различия и широкий выбор данных признаков, позволят использовать метод проектов как в обучающих целях в большинстве предметных областей, так и с целью воспитания и развития.

Проектное обучение создает положительную мотивацию для самообразования. Поиск нужных материалов, комплектующих требует систематической работы со справочной литературой. Выполняя проект, учащиеся обращаются не только к учебникам, но и к другой учебно-методической литературе, к ресурсам сети Интернет, школьной медиатеке.

Исходя из требований, которые предъявляются на современном этапе к качеству и содержанию преподавания, вполне обосновано применение таких средств и технологий обучения, которые предполагают самостоятельную,

исследовательскую работу учащихся. Именно такой характер носит метод проектной деятельности. Можно отметить следующие актуальные преимущества использования метода проектной деятельности в современной школе:

1. Значительное увеличение самостоятельной работы учащихся.
2. Получение навыков самостоятельного поиска и обработки необходимой информации.
3. Повышение мотивации учащихся в учебе.
4. Процесс обучения становится самомотивируемым, так как возрастает интерес и вовлеченность в работу по мере ее выполнения.
5. Активизация познавательных интересов учащихся.
6. Повышение самооценки учащихся, занимающихся выполнением проектной работы.
7. Предоставление каждому возможности самореализации.
8. Развитие творческих способностей учащихся.
9. Вовлечение всех учащихся в коллективную мыследеятельность.
10. Развитие коммуникативных навыков, умения работать в коллективе.
11. Получение навыков презентации себя и своей работы в различных формах: устной, письменной, с использованием новейших технологических средств.
12. Практическая значимость большинства проектов позволяет готовить подростков к жизни в социуме.

Общеучебные умения и навыки, формирующиеся в процессе проектной деятельности

Рефлексивные умения:

- умения осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний;
- умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи?

Поисковые (исследовательские) умения:

- умение самостоятельно генерировать идеи, т.е. изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей;
- умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле;
- умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, специалиста);
- умение находить несколько вариантов решения проблемы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение устанавливать причинно-следственные связи.

Навыки оценочной самостоятельности.

Умения работать, сотрудничая:

- умения коллективного планирования;
- умение взаимодействовать с любым партнером;
- умения взаимопомощи в группе в решении общих задач;
- навыки делового партнерского общения;
- умения находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

Менеджерские умения и навыки:

- умение проектировать процесс (изделие);
- умение планировать деятельность, время, ресурсы;
- умение принимать решения и прогнозировать их последствия;
- навыки анализа собственной деятельности (ее хода и промежуточных результатов).

Коммуникативные умения:

- умение инициировать учебное взаимодействие с взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.;
- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение находить компромисс;

- навыки интервьюирования, устного опроса и т.д.

Презентационные умения и навыки:

- навыки монологической речи;
- умение уверенно держать себя во время выступления;
- артистические умения;
- умение использовать различные средства наглядности при выступлении;
- умение отвечать на незапланированные вопросы.

Проблемы проектного метода [8; 14; 26]:

1. Переоценки результата проекта и недооценки его процесса. Случается это потому, что оценка дается по результатам презентации, а презентуется именно результат проекта. Чтобы оценка была объективной, необходимо внимательно отнестись к составлению и последующему анализу Портфолио проекта («проектной папке»). Он и характеризует ход проекта, когда сам проект уже завершен.

2. Превращение проекта в реферат. Реферативная часть присутствует в любом исследовании, но главное в проекте – это присутствие собственной точки зрения на изучаемую проблему. Необходимо использование разнообразных методов научного исследования, помимо анализа литературных источников.

3. При организации системы тем или проектов не всегда удается обеспечить их содержательное единство, особенно, как это ни парадоксально, если высок творческий потенциал проектантов. Каждый развивает свой проект или его часть и может, увлекшись уйти от намеченной линии.

Таким образом, проектная деятельность является одним из наиболее перспективных направлений в современном образовании по овладению оперативными знаниями в процессе социализации. Другими словами, проектная деятельность формирует познавательный и социальный опыт в труде и общении, способствует интеллектуальному росту школьников,

расширяет кругозор, как в области предмета, так и в окружающей действительности, даёт возможность лучше раскрыть собственный потенциал. Кроме того, включение проектной деятельности в учебный процесс способствует повышению уровня компетентности учащегося в области решения проблем и коммуникаций, в том числе и познавательной компетенции.

1.4. Модель формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов

Одной из задач диссертационного исследования является построение модели педагогического процесса, направленного на формирование исследовательской культуры обучающихся в условиях научного общества учащихся гуманитарного направления. И.Ф. Исаев рассматривает интеграцию основного и дополнительного образования для включения учащихся в исследовательскую деятельность, в процессе которой происходит формирование исследовательской культуры, отмечая вместе с тем отличия дополнительного образования от основного.

Формирование мотивации у школьника в первом случае происходит на уроке, который ограничен во времени, подчинен целям и задачам урока, программе и т.д., сфера дополнительного образования базируется на школьном образовании, так как у учащихся уже сформирована система знаний и умений, опыт решения учебных, проблемных, исследовательских задач и т.д. Общим для них является движение от репродуктивной деятельности к творческой, исследовательской [24].

Очевидно, что следствием такого развития является формирование исследовательской культуры старшеклассников, в ходе которого происходит осмысление и восприятие смысла ценности «исследовательская деятельность» [32, с. 59–64].

Анализируя исследования В.С. Ильина, следует указать, что он акцентировал «процесс формирования у старшеклассников исследовательской культуры, согласно идеям целостного подхода, включает в себя проектирование целей, средств и прогнозирование результатов» [18].

Понятие модели В.П. Зинченко характеризует следующим образом: «Под моделью понимается функциональный гомоморфный перенос (отображение) части внешнего мира на систему понятий (изображений, визуализированных картин, символов, знаков)», с сохранением

существенных связей между элементами внешнего мира или первичной модели [18]. При создании модели процесса формирования исследовательской культуры старшеклассников мы руководствуемся определением понятия «модель» применительно к педагогическим исследованиям Е.В. Романова. Согласно данному определению, «педагогическая модель – это обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отображает существенные структурно-функциональные связи объекта педагогического исследования, представленный в требуемой наглядной форме и способный давать новое знание об объекте моделирования» [32].

Ж.В. Рассказова отмечает, что метод моделирования способствует исследованию довольно сложных педагогических систем, отражая в представленных моделях их структуру, основные компоненты, существенные характеристики, взаимосвязи, дальнейшее функционирование и развитие моделируемых объектов и систем [55].

Таким образом, модель представляет собой совокупность определенных черт изучаемого предмета, что позволяет ее описывать и воспроизводить (проектировать), прежде всего, по смысловому основанию. Проектирование модели процесса формирования исследовательской культуры старшеклассников нуждается в определении позиции относительно основных понятий, которые будут присутствовать в нашем исследовании: «формирование», «исследовательская культура».

С.В. Кульневич подчеркивает, что формирование определяется тем, что характеризует объективный процесс и содержит, как обязательный, элемент целенаправленности [33]. И.А. Колесникова считает формирование механизмом осознанного влияния на процесс развития с помощью факторов и средств, не определивших изначально его естественного хода, способствующих раскрытию сущностных характеристик личности старшеклассника в его единстве с принятием личностного смысла

исследовательской деятельности, а значит с формированием исследовательской культуры [67].

Мы определили, что в процессе формирования исследовательской культуры в научном обществе учащихся гуманитарного направления учащиеся реализуют исследовательские проекты аксиологической направленности, что обусловлено особенностью гуманитарного познания как ценностно-смыслового освоения бытия [32]. По этой причине учебные исследовательские проекты аксиологической направленности следует рассматривать как средство формирования исследовательской культуры старшеклассников в научном обществе учащихся гуманитарного направления [56].

Как отмечает Е.А. Алисов, содержание проектов на каждом этапе процесса формирования исследовательской культуры определяется целями конкретного исследования. Следовательно, соотношение проектирования и исследования подразумевает: в случае проектирования – разработку и создание планируемого объекта или его определенного состояния; решение практической проблемы, в случае исследования - создание нового интеллектуального продукта [2].

На пропедевтическом этапе процесса формирования исследовательской культуры формируется первый, когнитивно-гносеологический компонент.

Школьники под руководством учителя разрабатывают структуру проекта, отрабатывают умения извлекать информацию из текстов культуры. Этому способствует, прежде всего, аксиологическая образовательная среда, являющаяся одним из условий проявления творческих и исследовательских способностей субъектов, обеспечивающая субъект-субъектные отношения в ходе отбора содержания проекта, которое ориентировано на формирование знаний о ценностях культуры; осуществляется «погружение» в исследовательский проект [9].

На эвристическом этапе процесса формирования исследовательской культуры старшеклассников происходит отбор содержания выполняемых проектов в контексте их ценностно-смысловой проблемы, уточняются

поставленная исследовательская проблема и структура проекта, т.е. идет формирование второго, мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры.

На продуктивном этапе процесса формирования исследовательской культуры старшеклассники вступают в завершающую стадию выполнения проекта, делают выводы и презентацию результата своей исследовательской деятельности.

Школьники осмысленно проектируют и рефлексиируют свою исследовательскую деятельность. На данном этапе формируется третий, деятельностно-проективный компонент исследовательской культуры, старшеклассникам предоставляется возможность реализации гносеологической грамотности, исследовательских умений, сформированных на предыдущих этапах выполнения проекта, происходит интеграция первого, когнитивно-гносеологического и второго, мотивационно-ценностного компонентов. Следовательно, процесс формирования исследовательской культуры школьника включает в себя проектирование всех компонентов личностного образования – целей, средств, результатов.

Итогом конструируемого процесса явилась модель формирования исследовательской культуры старшеклассника. Данная модель носит идеальный характер.

В процессе опытно-экспериментальной работы вносились корректировки, так, например, варьировались период погружения в проект, организация деятельности под руководством учителя. Определив основные компоненты процесса формирования исследовательской культуры старшеклассников и выделив его основные этапы, мы разработали его модель (Рис. 1).

Данная модель формирования у старшеклассников исследовательской культуры в научном обществе учащихся гуманитарного направления может стать фундаментом реализации процесса через выполнение исследовательских проектов аксиологической направленности [67].

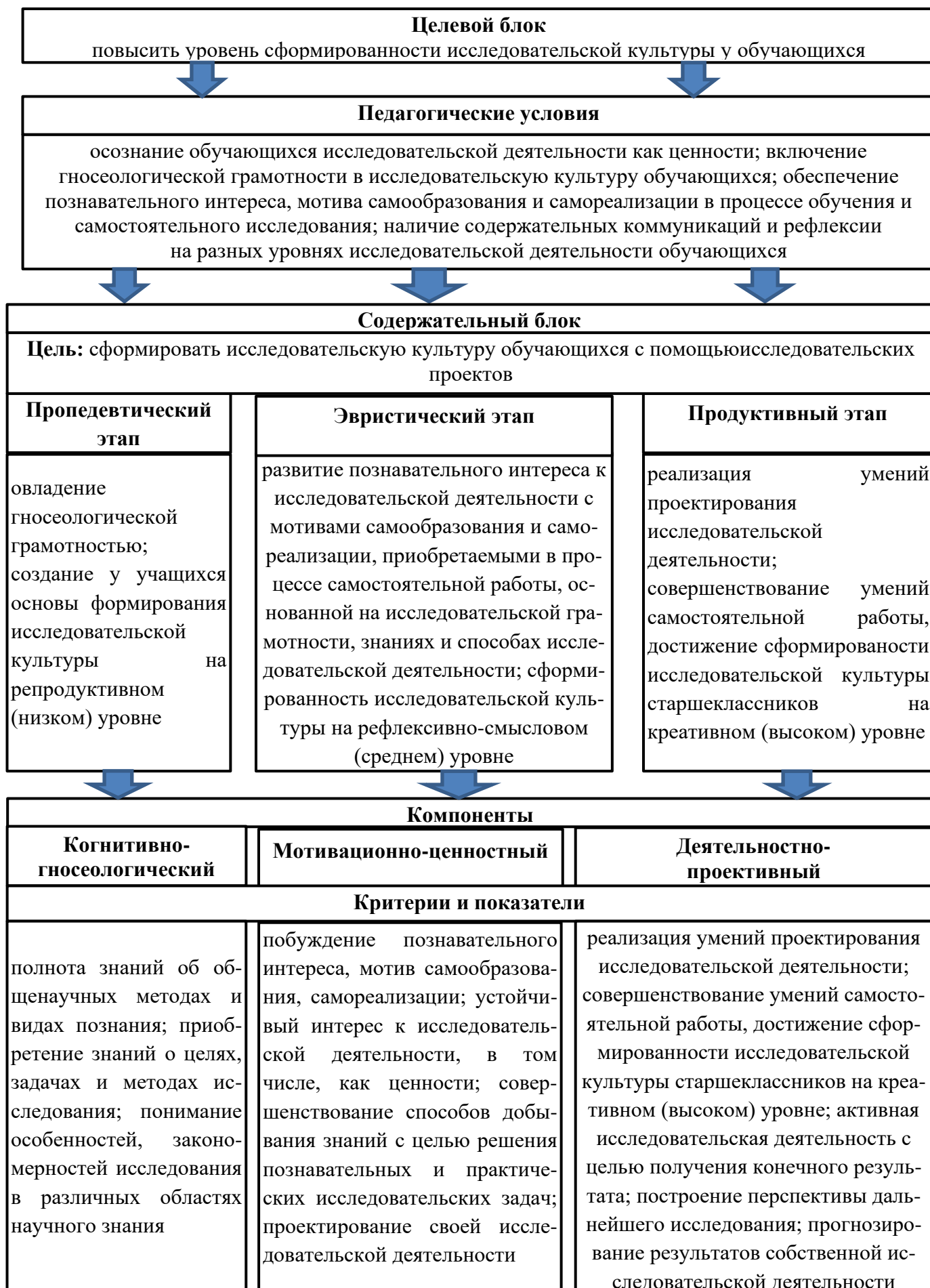


Рис. 1. Модель формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов

Выводы по первой главе

Анализ научной литературы по проблеме исследовательской культуры обучающихся позволяет сделать вывод, что исследовательская культура имеет целостный характер и формируется на основе познавательного опыта личности (общей картины исследовательских знаний, умений использования методов научного познания). Проведенный нами теоретический анализ посвященный вопросу формирования исследовательской культуры обучающихся посредством исследовательских проектов. Выросло понимание обществом и государством роли самоопределения личности через участие школьников в исследовательской деятельности, которая способствует образованию исследовательской культуры, обязательная для последующего профессионального роста обучающихся.

Из вышеизложенного мы предположили, что исследовательская культура обучающихся – личностное образование, характеризующееся познавательной мотивацией, отношением к исследовательской деятельности как ценности, определяющим ее личностный смысл, выражающееся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте личной актуальности исследуемой проблемы.

Эффективность реализации метода проектов по направлению развития познавательной компетенции обучающихся может зависеть от соблюдения ряда условий, таких как содержательная обоснованность модели реализации метода проектов; методическая и предметной компетентность преподавателя (понимание задач развития познавательной компетенции учащихся, владение технологией проектного метода и др.).

Содержание компонентного состава исследовательской культуры (когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный и деятельностно-проективный) позволило определить критерии сформированности у обучающихся исследуемого личностного образования: полнота знаний о общенаучных методах и видах познания, глубина знаний о процессе

познания; система мотивов: познавательный интерес, мотивы самообразования, самореализации; реализация исследовательских умений и построение перспективы своей исследовательской деятельности.

Разработана модель формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов. Модель предполагает реализацию ряда этапов.

Пропедевтический этап нацелен на формирование исследуемого личностного образования на элементарном уровне соотносимом с разрозненностью элементов познания в исследовании и приобретением гносеологической грамотности. На данном уровне предполагается овладение обучающимися базовыми исследовательскими знаниями и умениями; создание у школьников основы для формирования отношения к исследовательской деятельности как ценности. *Эвристический этап* нацелен на достижение обучающимися рефлексивно-смыслового уровня, соотносимого с актуализацией элементов познания в исследовании и формированием представлений о последовательности его этапов. На данном уровне проявляются познавательный интерес школьника к выбранной проблеме и осознание значимости исследовательской деятельности, появляются мотивы самообразования и самореализации, основанные на исследовательской грамотности, знаниях и способах исследовательской деятельности. *Продуктивный этап* направлен на достижение креативного уровня сформированности у обучающихся исследуемого личностного образования, сравниваемого с личностным смыслом исследовательской деятельности и устойчивым желанием самостоятельно заниматься ею. На данном этапе предполагаются формирование и реализация у обучающихся умений проектировать свою исследовательскую деятельность, в процессе которой происходит формирование исследовательской культуры. Проектно-исследовательская деятельность является перспективным способом формирования у обучающихся мотивации к исследовательской деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.1. Констатирующий этап по выявлению сформированности исследовательской культуры обучающихся

Базой исследования выступила МАОУ «СОШ № 5» г. Сатка. В исследовании принимали участие 28 учащихся, в возрасте от 14 до 16 лет. В ходе экспериментальной работы обучающиеся активно погружались в научно-исследовательскую деятельность, в частности в проективную деятельность.

В процессе формирования исследовательской культуры необходимо выделить критерии, показатели и уровни ее сформированности. В научной литературе понятие «критерий» характеризуется как средство, с помощью которого можно измерять или выбирать альтернативы. Применение критериев дает возможность выявить достижение данной альтернативы и образец, позволяющий сделать заключение о значимости своего выбора, тем самым позволяя принять этот «критерий» за основу, в результате которой осуществляется оценка.

Система критериев позволяет осуществить проверку поставленной цели, оценить степень ее реализации, установить возможные отклонения свойства исследуемого объекта от идеала, прогнозировать дальнейшую деятельность.

На основании анализа научной литературы, содержательного наполнения компонентов исследовательской культуры были определены критерии и показатели ее сформированности у обучающихся (таблица 1).

Таблица 1.

Критерии и показатели сформированности исследовательской
культуры обучающихся

Компонент	Критерии	Показатели
-----------	----------	------------

Когнитивно-гносеологический	Полнота знаний об общенаучных методах и видах познания (научное и ненаучное познание)	1) Знания о целях, задачах и методах исследования; 2) понимание особенностей и закономерностей исследования в различных областях научного знания (естественно-научного и гуманитарного)
	Глубина знаний о процессе познания	1) Знания об общенаучных методах научного познания: эмпирические и теоретические; 2) знания о специфике гуманитарного познания
Мотивационно-ценностный	Познавательный интерес	1) Устойчивый интерес к исследовательской деятельности; 2) осознание исследовательской деятельности как ценности
	Мотив самообразования	1) Ориентация на приобретение дополнительных знаний; 2) самостоятельное совершенствование способов добывания знаний с целью решения познавательных и практических исследовательских задач
Деятельностно-проективный	Результативность исследовательской деятельности	1) Оформление исследования в виде конечного результата; 2) рефлексия своей исследовательской деятельности

Выделенные нами показатели служат исходным моментом для определения уровней развития у школьников данного личностного образования.

Критерии сформированности исследовательской компетентности имеют комплексный показатель и являются системой отражения сформированности всех ее компонентов: когнитивно-гносеологического, мотивационно-ценностного, деятельностно-проективного.

Опираясь на выделенные критерии показатели сформированности исследовательской культуры обучающихся нами были определены уровни развития у исследуемого личностного образования. Характеристика дается применительно ко всем компонентам исследовательской культуры. Общая характеристика каждого из обозначенных уровней представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Уровни сформированности исследовательской культуры обучающихся

Уровень	Характеристика уровня
Репродуктивный (низкий)	<p>1) разрозненность знаний о познании и неосознанность их восприятия и применения в исследовательской деятельности;</p> <p>2) низкая мотивация к исследовательской деятельности; познавательный интерес проявляется в элементарном осознании значимости исследовательской деятельности;</p> <p>3) исследовательские умения определять структуру, отбирать необходимую информацию из текстов культуры, определять цель, задачи, проблему исследования, формируются под руководством учителя</p>
Рефлексивно-смысловой (средний)	<p>1) актуализация элементов познания в исследовании и формирование представления о последовательности этапов исследования;</p> <p>2) проявление познавательного интереса к выбранной проблеме, что определяет ориентацию на дальнейшее овладение исследовательскими умениями; осознание значимости исследовательской деятельности;</p> <p>3) актуализация элементов исследовательских умений частично под руководством учителя (приемы сотрудничества в процесс исследовательской деятельности, отбор содержания, изложения информации из текстов культуры) в соответствии со структурой исследования и его ожидаемого (желаемого) результата</p>
Креативный (высокий)	<p>1) понимание отличий общенаучных методов исследования от специфических, ориентированных на гуманитарную исследовательскую деятельность, и применение их на практике;</p> <p>2) проявление познавательной мотивации (мотивы самообразования и самореализации), устойчивого интереса к исследовательской деятельности и отношения к ней как ценности;</p> <p>3) владение сформированным и самостоятельно реализуемым комплексом исследовательских умений в проектировании собственной исследовательской деятельности; умения грамотно и обоснованно в рамках научной этики представлять результаты индивидуальной и совместной исследовательской деятельности</p>

Диагностический аппарат для выявления исследовательской культуры обучающихся представлен в таблице 3.

Таблица 3.

Диагностический аппарат для выявления исследовательской культуры обучающихся

компоненты	критерии	показатели	диагностические методики
Когнитивно-гносеологический	Полнота и глубина знаний старшекласников об исследовательской деятельности	Знания о целях, задачах и методах исследования; понимание особенностей и закономерностей исследования	Анкета
Мотивационно-	Соотношение	Знания об общенаучных	Модифицированная

ценностный	усвоенных гуманитарных знаний с позиции мотивированности исследовательской деятельности и понимания ее как ценности	методах научного познания; устойчивый интерес к исследовательской деятельности и осознание ее как ценности; ориентация на приобретение дополнительных знаний; самостоятельное совершенствование способов получения знаний с целью решения познавательных и практических исследовательских задач	методика М. Рокича; анкета
Деятельностно-проективный	Степень сформированности исследовательских умений, связанных с ценностью «исследовательская деятельность»	Качество оформления исследования в виде конечного результата; рефлексия своей исследовательской деятельности	Анкета

Подробнее представим диагностические методики для оценки критериев сформированности исследовательской культуры обучающихся.

Для выявления сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся была разработана авторская анкета (таблица 4).

Таблица 4.

Анкета для выявления сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов
1.	Для получения новых знаний Вы предпочитаете...	А) работать в читальном зале Б) дома с книгами В) просматривать видеоматериалов Г) работать с компьютером Д) работать с учебным материалом
2.	Присутствует ли в Вашей жизни познание: а) как возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры? б) как интеллектуальное развитие?	А) да Б) нет

3.	Для выполнения творческого (нестандартного) задания требуются знания...	А) только по изучаемому предмету Б) из других наук В) одной темы Г) нескольких тем Д) дополнительного материала
4.	Используете ли Вы известные Вам идеи, мысли для изучения нового материала, решения нестандартных задач?	А) часто Б) иногда В) не использую
5.	Используете ли Вы дополнительную литературу для выполнения творческой проблемной задачи?	А) да Б) нет В) иногда
6.	Где интереснее Вам заниматься учебным исследованием?	А) на уроке Б) в научном обществе учащихся (НОУ) В) в научном обществе на базе ВУЗов Г) в заочных школах, курсах при ВУЗах Д) в самостоятельной работе над учебным исследованием
7.	Удовлетворены ли Вы возможностью выбора той или иной исследовательской задачи в самостоятельной исследовательской работе?	А) да Б) не всегда В) нет
8.	Полученные теоретические знания необходимы...	А) только в школе Б) для получения будущей профессии В) для связи с практической и общественной жизни Г) для постановки новых вопросов и поиска ответов на них
9.	Умеете ли Вы самостоятельно извлекать необходимую информацию из источников и структурировать ее в соответствии с темой своего исследования?	А) да Б) нет В) не всегда
10.	Знаете ли вы, что такое виды, классификация и последовательность исследования источников?	А) да Б) нет
11.	Как Вы считаете, НОУ (научное общество учащихся) способствует более глубокому познанию и изучению интересующего Вас предмета?	А) да Б) нет

Для выявления сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся была разработана авторская анкета (таблица 5).

Таблица 5.

Анкета для выявления сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов
1.	Самообразование – главная составляющая в Вашей жизни?	А) да Б) нет
2.	Доставляет ли Вам удовольствие самостоятельный поиск новых знаний?	А) да Б) нет В) иногда
3.	Является ли для Вас приоритетной возможность творческой исследовательской деятельности в учебе?	А) да Б) нет В) иногда (для портфолио)
4.	Получаете ли Вы от своей самостоятельной исследовательской работы удовольствие, удовлетворение?	А) да Б) нет В) иногда
5.	Общественное признание – уважение одноклассников, учителей, окружающих, родителей – важный аспект результата Вашей исследовательской деятельности (исследовательской работы, выступления, призового участия в конкурсе, олимпиаде и т.д.)?	А) да Б) нет В) иногда
6.	Проявляете ли Вы интерес к истории открытий и современным исследованиям?	А) да Б) нет В) иногда
7.	Участвуете ли Вы во внеклассной (дополнительной) работе по решению исследовательских задач?	А) да Б) нет В) иногда
8.	Доставляет ли Вам удовольствие самостоятельно получать новые знания?	А) да Б) нет В) иногда
9.	Являясь членом НОУ (научное общество учащихся), получаете ли это Вы удовлетворение в исследовательской работе и ее результатах?	А) да Б) нет

Также для оценки сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся применялась **Методика «ценностные ориентации» (М. Рокич) [5].**

Система ценностных ориентации определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и "философии жизни". Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентации М. Рокича, основанная

на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей:

- **терминальные** – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- **инструментальные** – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства. Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости.

Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Инструкция для работы с карточками: «Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию» Инструкция для работы с таблицами: «Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Для выявления сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся была разработана авторская анкета (таблица 6).

Таблица 6.

Анкета для выявления сформированности деятельностно-проективного
компонента исследовательской культуры у обучающихся

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов
1.	Умеете ли Вы обосновывать свое отношение к исследовательской проблеме?	А) да Б) нет В) иногда
2.	С какими приемами и методами исследования Вы знакомы?	А) моделированием Б) структурно-системным сравнением В) обобщением и систематизацией Г) определениями и объяснениями понятий Д) доказательства и опровержения
3.	Какой этап решения задачи нового типа вызывает трудности у Вас?	А) составление плана исследования Б) поиск информации и систематизации В) оформление и защита (презентация) результатов своей работы Г) анализ и оценка своей работы
4.	В ходе изучения источников (информации) своего исследования Вы самостоятельно умеете...	А) выделять главную мысль Б) сопоставлять, сравнивать В) формулировать цель, задачи, проблему
5.	Используете ли Вы знакомые приемы и методы мышления в других учебных ситуациях при изучении других учебных предметов, решении задач нового типа?	А) часто Б) иногда В) всегда Г) не использую
6.	Умеете ли Вы оценивать полученный результат, свой метод поиска ответа на вопрос?	А) да Б) нет В) иногда
7.	Как Вы считаете, следует ли использовать научный метод для анализа какого-либо события, факта?	А) всегда Б) иногда В) часто
8.	Умеете ли Вы самостоятельно определять проблему своего учебного исследования?	А) да Б) нет В) не всегда
9.	Прогнозируете ли Вы результат своей исследовательской задачи?	А) да Б) нет В) иногда
10.	Как Вы считаете, где проявляется наилучший результат Вашей исследовательской деятельности?	А) на уроках Б) в школьном НОУ В) в кружках дополнительного образования

Перед началом формирующего эксперимента необходимо было выявить исходный уровень сформированности у обучающихся исследовательской культуры. Данный уровень выявлялся на основе критериев и показателей сформированности рассматриваемого личностного образования.

Каждый из показателей пронумерован следующим образом: 1 – полнота знаний о исследовательской деятельности; 2 – глубина знаний об исследовательской деятельности; 3 – форма оценки ценности исследовательской деятельности; 4 – степень осознанности личностной значимости ценности «исследовательская деятельность»; 5 – характер активности мотивации в процессе формирования исследовательской деятельности; 6 – степень сформированности исследовательских умений.

Степень выраженности каждого из показателей обозначалась следующим образом: «++» – высокая, «+» – средняя, «0» – низкая, «-» – начальная, «->» – отрицательная. Анализ результатов производился следующим образом: результат суммировался и определялся средний показатель – от – 10 до 6 – начальный уровень, от – 5 до –1 – низкий уровень, от 0 до + 5 – средний уровень, от + 6 до +10 – высокий уровень (для определения уровней отрезков от – 10 до +10 был разделен на три – в соответствии с количеством выделяемых в данном исследовании уровней сформированности исследовательской культуры старшеклассников, примерно одинаковых отрезков).

Перейдем к характеристике сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы, результаты представлены на рисунке 2.

Негативным фактором является то, что у 39,28% обучающихся репродуктивный уровень когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся, для них характерна

разрозненность знаний о познании и неосознанность их восприятия и применения в исследовательской деятельности.

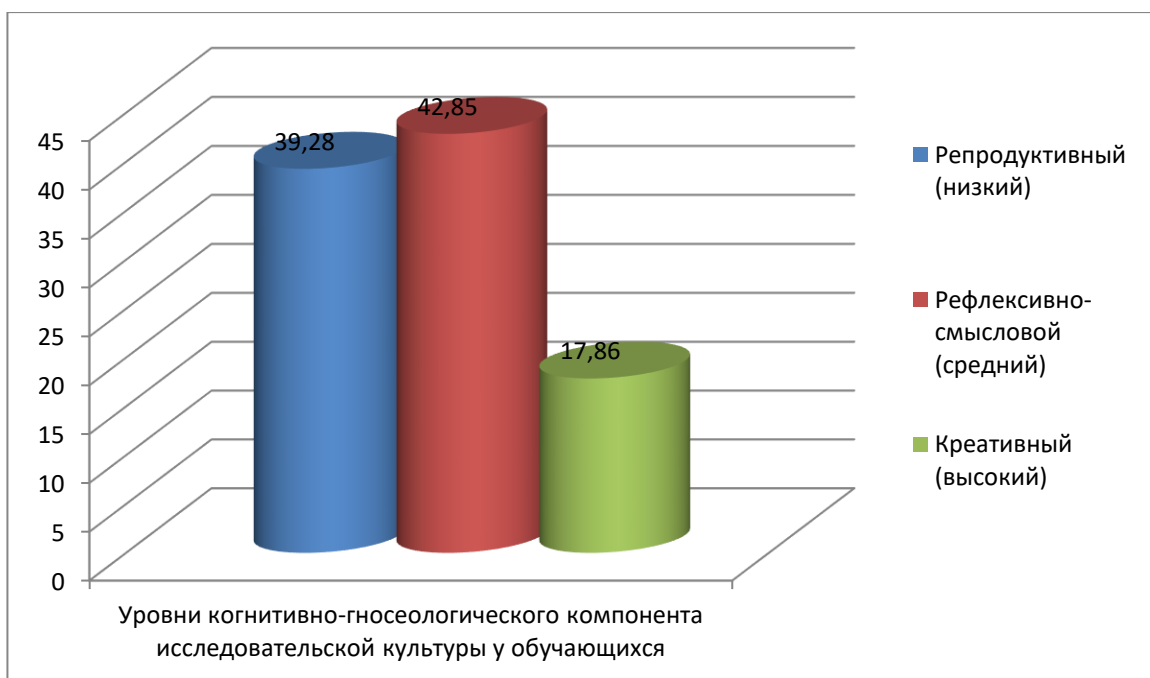


Рис. 2. Уровни сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся (констатирующий эксперимент)

У большинства обучающихся (42,85%) преобладает рефлексивно-смысловой (средний) уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся. Для них характерна актуализация элементов познания в исследовании и формирование представления о последовательности этапов исследования.

Перейдем к характеристике сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы, результаты представлены на рисунке 3.

На констатирующем этапе экспериментальной работы для большинства обучающихся (75%) характерен низкий и средний уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся. Они склонны проявлять низкая мотивация к исследовательской деятельности; познавательный интерес

проявляется в элементарном осознании значимости исследовательской деятельности.

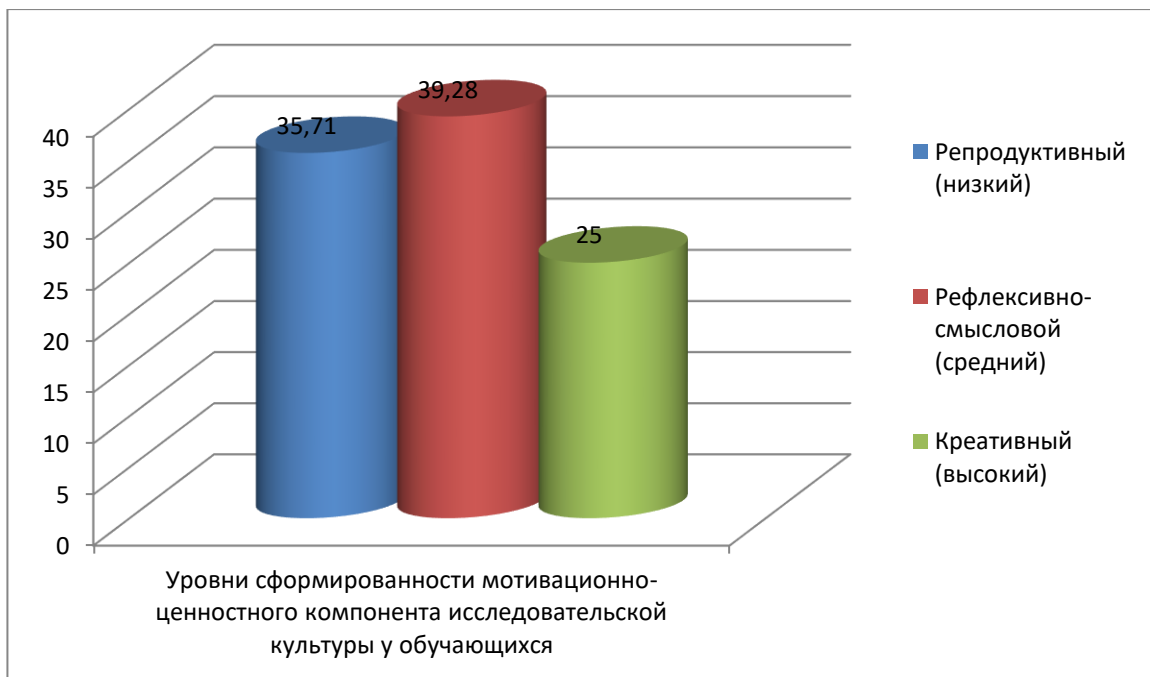


Рис. 3. Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся (констатирующий эксперимент)

Перейдем к характеристике сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы, результаты представлены на рисунке 4.

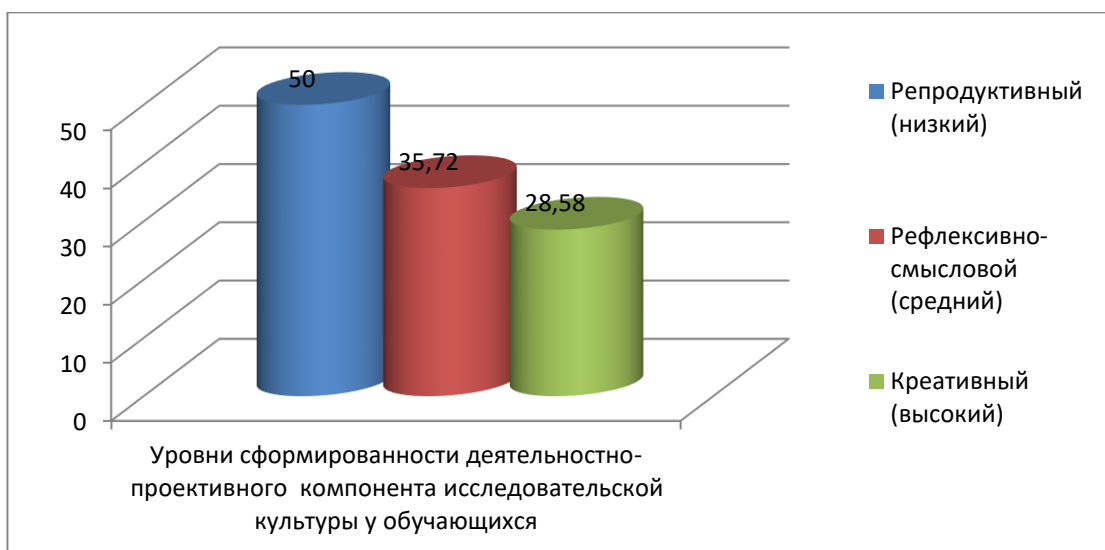


Рис. 4. Уровни сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся (констатирующий эксперимент)

Проанализировав рисунок 4, мы выяснили, что по деятельностно-проективному компоненту исследовательской культуры у обучающихся выявлены самые низкие показатели. У 50% обучающихся выявлен репродуктивный (низкий) уровень сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся. Исследовательские умения определять структуру, отбирать необходимую информацию из текстов культуры, определять цель, задачи, проблему исследования, формируются у них лишь под руководством учителя.

На основании трех выявленных компонентов был выявлен исходный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся (рисунок 5).

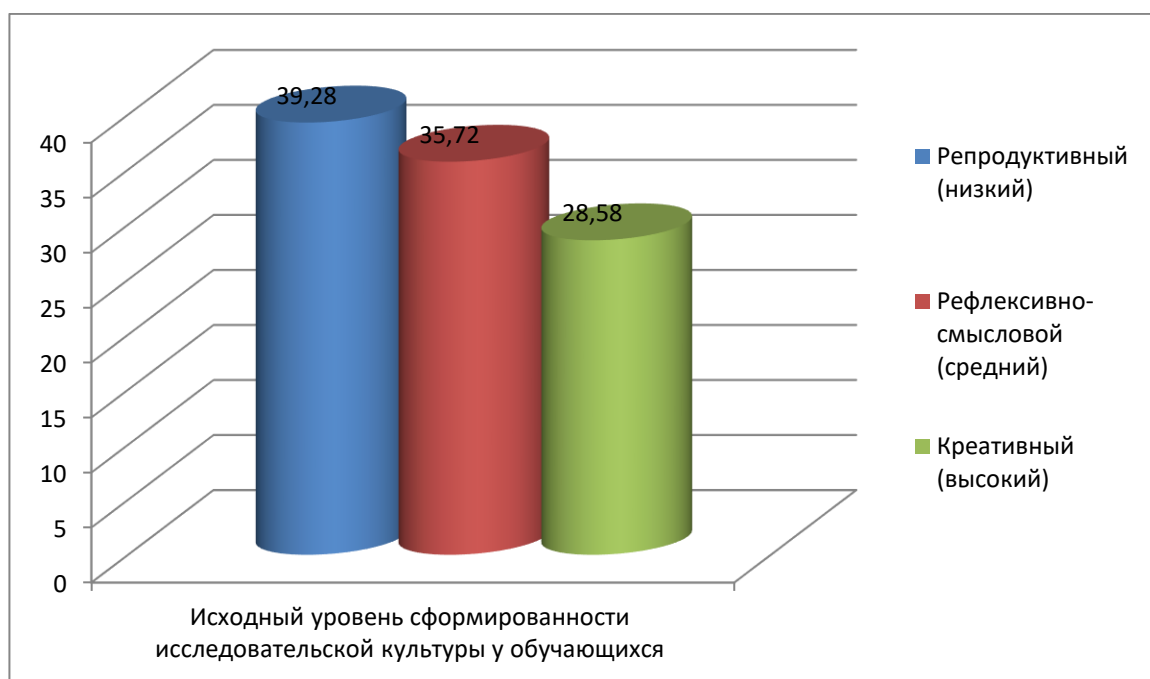


Рис. 5. Исходный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментальной работы направленного на выявление исходного уровня сформированности исследовательской культуры у обучающихся, нами были получены следующие результаты. У 39,28% обучающихся выявлен репродуктивный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся. Они склонны проявлять разрозненность знаний о познании и

неосознанность их восприятия и применения в исследовательской деятельности, а также низкая мотивация к исследовательской деятельности; познавательный интерес проявляется в элементарном осознании значимости исследовательской деятельности.

У 35,72% обучающихся выявлен рефлексивно-смысловой уровень сформированности исследовательской культуры, они склонны проявлять познавательный интерес к выбранной проблеме, что определяет ориентацию на дальнейшее овладение исследовательскими умениями, осознание значимости исследовательской деятельности.

Лишь у 25% обучающихся выявлен креативный (высокий) уровень сформированности исследовательской культуры, они владеют сформированным и самостоятельно реализуемым комплексом исследовательских умений в проектировании собственной исследовательской деятельности, они склонны проявлять умения грамотно и обоснованно в рамках научной этики представлять результаты индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты привели нас к выводу о необходимости разработки и реализации исследовательских проектов, направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся.

2.2. Разработка исследовательских проектов направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся

Опытно-экспериментальная работа по формированию исследовательской культуры обучающихся осуществлялась в три этапа, согласно разработанной модели процесса. Содержание каждого этапа, проектирование занятий, средств формирования данного личностного образования были определены в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и своеобразием исследовательской культуры.

Стоит отметить, что на всех этапах эксперимента в рамках выполнения школьниками индивидуальных исследовательских проектов аксиологической направленности, проводилась дифференцированная работа в соответствии с уровнем сформированности исследовательской культуры обучающихся на каждом этапе.

Формирование исследовательской культуры обучающихся осуществлялось в рамках реализации исследовательских проектов аксиологической направленности.

Задачи исследовательских проектов:

1) способствовать овладению школьниками базовыми исследовательскими знаниями и умениями (общенаучные методы и виды познания, знания о процессе познания, удовлетворение познавательного интереса, реализация исследовательских умений и построение перспективы собственной исследовательской деятельности);

2) ознакомить с элементами хода проектного исследования аксиологической направленности (определение темы исследования, формулирование цели работы, постановка цели и задач, определение объекта и предмета исследования, обоснование необходимости изучения данной темы, определение методов исследования – способов, которыми оно проводилось, средств и приемов, оформление полученных результатов исследования, списка литературы.

3) отработать исследовательские умения на примере создания собственного исследовательского проекта;

4) презентовать и защитить свой исследовательский проект.

Исследовательские проекты реализовывались на трех этапах:

1-й – «Формирование гносеологической грамотности обучающихся».

2-й – «Формирование у обучающихся отношения к исследовательской деятельности как ценности» (на примере выполнения самостоятельных исследовательских проектов).

3-й – «Оформление индивидуальных проектов. Апробация результатов индивидуальных проектных исследований».

Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся ведется на трех уровнях:

– **репродуктивном**, заключающемся в приобретении обучающимися знаний о целях, задачах и методах исследования, об общенаучных методах научного познания; понимании понятий метода и методики, специфики гуманитарного познания;

– **рефлексивно-смысловом**, направленном на совершенствование приобретенных школьником знаний и умений в ходе исследовательской деятельности, когда происходит удовлетворение его познавательного интереса как определяющего фактора в процессе овладения исследовательскими знаниями, формирование отношения школьников к исследовательской деятельности как ценности, что способствует активному привлечению обучающихся к данному виду деятельности;

– **креативном**, направленном на формирование умения планировать, структурировать и реализовывать собственную исследовательскую деятельность на основе приобретенных исследовательских знаний и умений; анализировать факты, явления и прогнозировать результаты собственной исследовательской деятельности.

Экспериментальная работа реализовывалась поэтапно. Первый раздел программы «Формирование гносеологической грамотности обучающихся»

соответствует пропедевтическому этапу формирования исследовательской культуры старшеклассников. Он является подготовительным и включает в себя занятия, в ходе которых школьники обретают необходимый объем знаний о методах исследовательской деятельности, овладевают гносеологической грамотностью.

Второй раздел программы «Формирование у обучающихся отношения к исследовательской деятельности как ценности» соответствует эвристическому этапу формирования исследуемого личностного образования. На данном этапе активизируются мотивы самообразования, самореализации, осознается значимость исследовательской деятельности как ценности. Школьники в контексте познавательного интереса определяют проблему своего проектного исследования аксиологической направленности, его объект, предмет, цель и задачи.

Третий раздел программы «Оформление и апробация индивидуальных исследовательских проектов» соответствует продуктивному этапу процесса формирования исследовательской культуры старшеклассников. На этом этапе завершается присвоение школьниками ценности исследовательской деятельности. Занятия продуктивного этапа предполагают активное включение старшеклассников в проектное исследование аксиологической направленности. Н.Ю. Пахомова считает, что школьники проходят следующие этапы проектного исследования: погружение в проект, осуществление самого проектного исследования, презентация результатов [32].

Цели пропедевтического этапа реализовывались в ходе первого раздела программы «Формирование гносеологической грамотности старшеклассников» и были направлены на достижение элементарного уровня сформированности исследовательской культуры обучающихся.

Приведем пример реализации пропедевтического этапа.

«Формирование гносеологической грамотности обучающихся»

Сущность познания: виды познания, основные методы познания, общенаучные методы познания.

Сущность гуманитарного познания: объект и предмет гуманитарного познания, специфика гуманитарного познания (знания о значимости, ценности, смыслах).

Тексты культуры как основа гуманитарного познания: текст как явление культуры (Ю.М. Лотман о понятии текста культуры), текст культуры как предмет гуманитарного знания, текст культуры как ценностно-смысловое содержание объектов, форм, черт культуры.

Текстовые исторические источники: виды источников, классификация источников, внешняя критика источника.

Виды документов, их классификация: 1) документы государственного характера – грамоты, указы, приказы, законы, договоры, статистические и следственные документы, программы, речи и т.д.; 2) документы личного характера – мемуары, дневники, письма, записки, воспоминания, свидетельства очевидцев; в) повествовательно-описательные документы – летописи, хроники, исторические сочинения, описания путешествий; 3) повествовательно-описательные документы – летописи, хроники, исторические сочинения, описания путешествий.

Внешняя критика исторических текстовых документов: определение времени и места создания текста или его публикации; определение автора текста; определение степени сохранности или полноты публикации текста.

Внутренняя критика исторических текстовых источников: выявление основных идей источника; выделение содержательных единиц текста (план), анализ авторского текста.

Анализ исторических источников (на примере темы «Сталинград накануне великого сражения»): анализ текста для группы №1 «...Условия военного времени...», анализ текста для группы №2 «...Батальоны гор.

Сталинграда...», анализ текста для группы №3 «...Вместе с тем, несмотря на большой приток новых кадров...».

Архивные документы как исторические источники: виды архивных документов (государственные, семейные); классификация архивных документов: а) классификация в пределах АФ РФ в целом; б) классификация документов в пределах архива; в) классификация в пределах архивного фонда.

Архив как хранилище исторических источников (на примере архива музея - панорамы «Сталинградская битва»): структура архива, знакомство с картотекой архива, разновидности архивного фонда (обзор фондов).

Архив как хранилище исторических источников (на примере архива ЦДНИВО): типы архивных документов (научный, научно-популярный), виды описаний (пофондовая, тематическая или др.) и публикации архивных документов, специфика отбора источников, приемов передачи текста архивных документов.

Сущность исследовательских проектов: характеристика исследовательского проекта, структура проекта, этапы исследовательской деятельности.

Формы занятий: лекции с элементами практической работы, лабораторная работа на основе исторических источников, практикум, учебная экскурсия.

Основные понятия: виды познания, методы познания, тексты культуры, внешняя и внутренняя критика источника, виды архивных документов и их классификация, разновидности архивного фонда, структура исследования, исследовательская работа, исследовательская культура.

II раздел «Формирование отношения к исследовательской деятельности обучающихся как ценности (на примере выполнения самостоятельных исследовательских проектов)»

Характеристика проектного исследования: метод проектного исследования как система обучения; классификация учебных проектов; этапы работы над проектом:

- а) «погружение в проект»;
- б) организация проектной деятельности;
- в) непосредственное осуществление проектной деятельности школьниками в соответствии с планом;
- г) защита и презентация результатов проектного исследования.

Определение обучающимися темы и этапов собственного проектного исследования: составление плана и проблемы проектного исследования, определение объекта, предмета, цели, задач исследования, определение практической значимости исследования.

Семейный архив (фото, видео, письма, мемуары):

- 1) архивный документ как носитель информации;
- 2) личные и семейные свидетельства (о рождении, образовании и т.п.);
- 3) аттестаты, паспорта, договоры, акты, справки, фотографии, аудио – и видеозаписи и т.п.

Требования к оформлению проектного исследования: оформление титульного листа, оформление приложения (таблицы, графики, схемы, диаграммы, фотографии и т.д.), оформление списка источников и литературы.

Создание мультимедийного продукта к проектному исследованию: требования к программным продуктам; защита мультимедийных презентаций.

Интервью с очевидцами, свидетелями исторических событий в проектном исследовании и требования к его проведению: подготовительный этап, включающий определение целей интервью; стратегия и тактика интервью (вопросноответная форма); фразы-клише, используемые в процессе интервьюирования; завершение интервью.

Тезисы и устное выступление в рамках научного общества учащихся (классные тематические часы, школьные ученические конференции): рекомендации по выступлению с тезисами своей работы, наглядность (карты, плакаты, макеты), примерные формулировки фраз (клише) для выступления на защите.

Формы занятий второго раздела программы: лекции с элементами беседы, практикум (работа с документами в отделе редкой книги, с библиотечным и музейным фондами, с каталогами), лекция с элементами практической работы (выступление, интервью).

Основные понятия: метод проектного исследования, интервьюирование, мемуары, воспоминания, дневники, документы государственного характера, документы личного характера.

III раздел «Оформление индивидуальных проектов. Апробация результатов индивидуальных проектных исследований»

Анализ мемуаров, воспоминаний, дневников, переписки, устных воспоминаний военных участников событий. Выявление соответствия содержания исторических источников мемуарной литературе и свидетельства очевидцев.

Оформление введения индивидуального проектного исследования:

а) объект, предмет; б) цель; в) задачи; г) определение практической значимости исследования; е) новизна исследования.

Оформление первой главы проектного исследования: состояние проблемы в научной литературе по теме проектного исследования (историография), отражение проблемы в архивных источниках.

Оформление второй главы проектного исследования: оформление материала описательного характера по проблеме проектного исследования, на основе анализа источника выражение собственного отношения к историческим событиям.

Оформление заключения проектного исследования: оформление библиографического материала, сносок, ссылок, приложения, примечания в тексте работы, таблиц, схем, рисунков, диаграмм, стендового доклада.

Подготовка тезисов выступления по итогам проекта.

Представление результатов проектного исследования: изложение результатов собственного исследования при соблюдении регламента, создание электронных презентации результатов работы, стендовая защита проектного исследования, обсуждение результатов представленного исследования.

Формы занятий третьего раздела программы: лекции с элементами беседы, практическое занятие, индивидуальная консультация, практикум, выступление на научно-практической конференции, учебно-исследовательском конкурсе.

Основные понятия: практическая и теоретическая значимость проектного исследования, историография, библиография, регламент, рецензирование.

Таким образом, работа обучающихся над исследовательскими проектами, предполагала их участие в проектной деятельности на трех уровнях. Тематика исследовательских проектов предполагала формирование ценностного отношения к событиям Великой отечественной войны, работа с собственным архивом, воспоминаниями родственников, работа в музее города. Результатом проектной деятельности должно стать формирование компонентов исследовательской культуры обучающихся: деятельностно-проективного, мотивационно-ценностного и когнитивно-гносеологического.

2.3. Анализ результатов экспериментальной работы

После реализации формирующего этапа экспериментальной работы, предполагающего три этапа участия в исследовательских проектах: 1) формирование гносеологической грамотности обучающихся; 2) формирование у обучающихся отношения к исследовательской деятельности как ценности» (на примере выполнения самостоятельных исследовательских проектов); 3) оформление индивидуальных проектов. Апробация результатов индивидуальных проектных исследований. После реализации формирующего эксперимента был проведен повторный диагностический срез.

Проанализируем результаты итогового эксперимента.

Перейдем к характеристике сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся на итоговом этапе экспериментальной работы, сравнительные результаты представлены на рисунке 2.

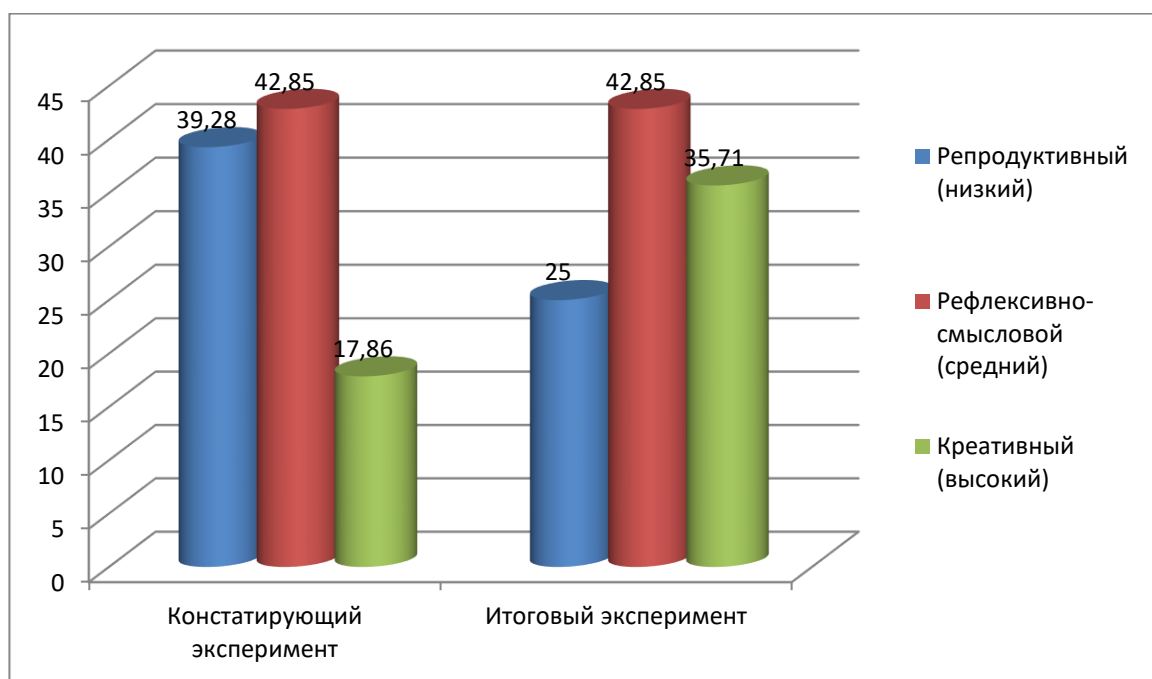


Рис. 6. Сравнительные результаты по уровням сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся (итоговый эксперимент)

Проанализировав рисунок 6, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным уровнем сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры у обучающихся снизилось на 14,28%. При этом выросло количество обучающихся с высоким (креативным) уровнем сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры. Обучающиеся стали понимать отличия общенаучных методов исследования от специфических, ориентированных на гуманитарную исследовательскую деятельность, и применение их на практике.

Перейдем к характеристике сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы, сравнительные результаты представлены на рисунке 7.

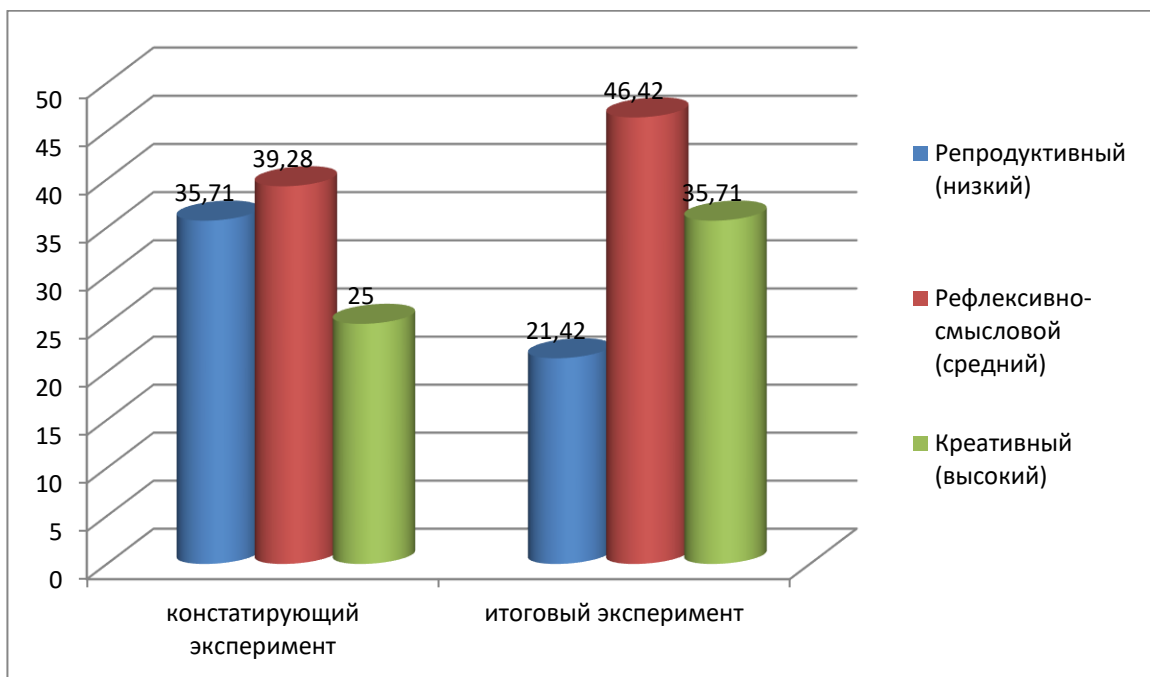


Рис. 7. Сравнительные результаты по уровням сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся (итоговый эксперимент)

Проанализировав рисунок 7, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным уровнем сформированности мотивационно-

ценностного компонента исследовательской культуры у обучающихся снизилось на 14,29%. При этом на 10,71% выросло количество обучающихся с высоким (креативным) уровнем сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры. Обучающиеся актуализировали элементы исследовательских умений частично под руководством учителя (приемы сотрудничества в процесс исследовательской деятельности, отбор содержания, изложения информации из текстов культуры) в соответствии со структурой исследования и его ожидаемого (желаемого) результата.

Перейдем к характеристике сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся на констатирующем этапе экспериментальной работы, сравнительные результаты представлены на рисунке 8.

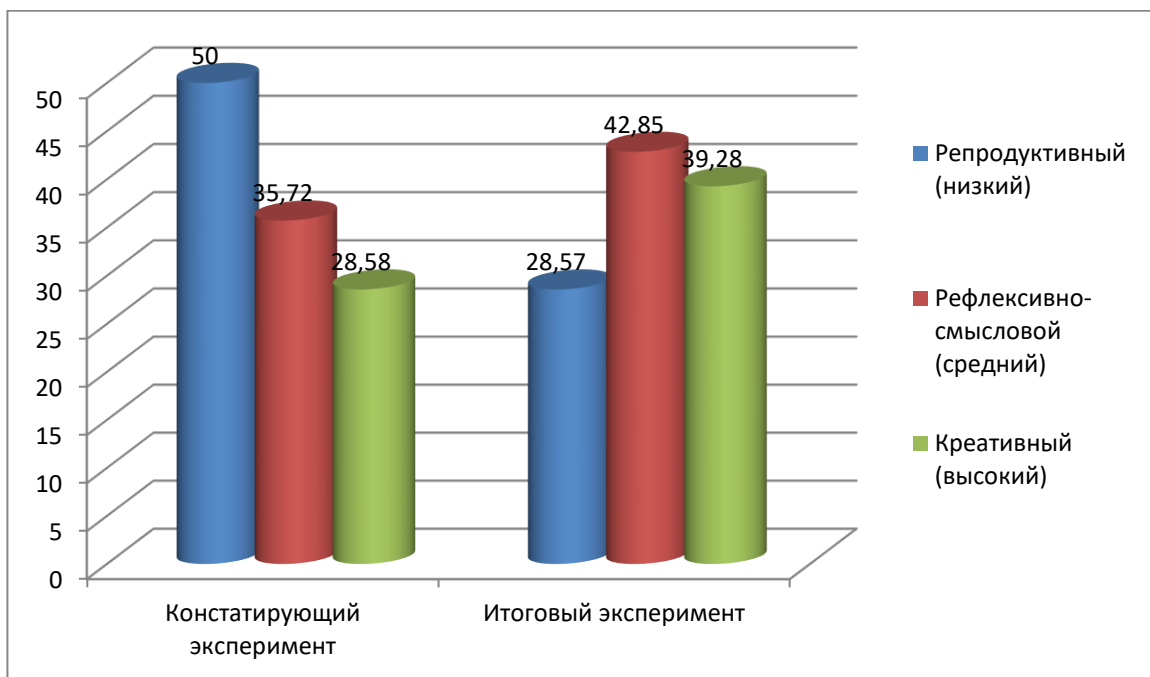


Рис. 8. Сравнительные результаты по уровням сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся (итоговый эксперимент)

Проанализировав рисунок 8, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным уровнем сформированности деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры у обучающихся

снизилось на 21,43%. При этом на 10,71% выросло количество обучающихся с высоким (креативным) уровнем сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры. Обучающиеся актуализировали элементы исследовательских умений частично под руководством учителя (приемы сотрудничества в процесс исследовательской деятельности, отбор содержания, изложения информации из текстов культуры) в соответствии со структурой исследования и его ожидаемого (желаемого) результата. Обучающиеся овладели сформированным и самостоятельно реализуемым комплексом исследовательских умений в проектировании собственной исследовательской деятельности; умении грамотно и обоснованно в рамках научной этики представлять результаты индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

На основании трех выявленных компонентов был выявлен исходный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся, сравнительные результаты констатирующего и итогового эксперимента представлены на рисунке 9.

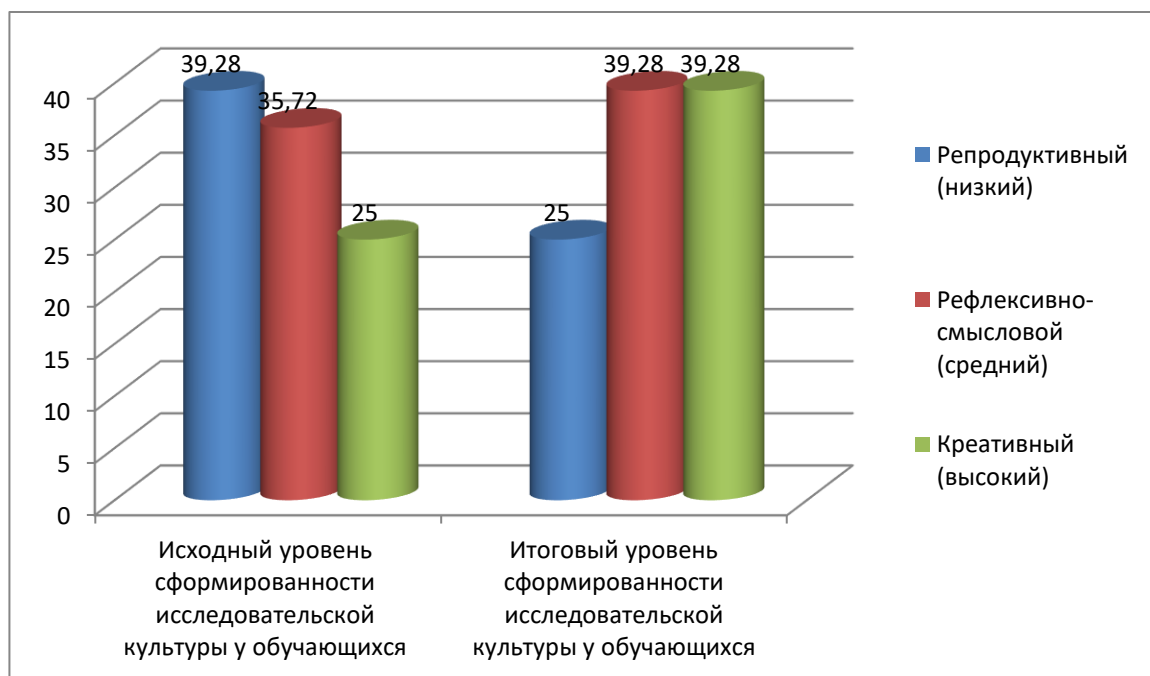


Рис. 5. Исходный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся

По результатам итогового эксперимента, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным (низким) уровнем сформированности исследовательской культуры у обучающихся снизилось на 14,28%. Количество обучающихся со средним уровнем осталось практически неизменным. При этом количество обучающихся перешедших на креативный уровень сформированности исследовательской культуры увеличилось на 14,28%. Они стали понимать отличия общенаучных методов исследования от специфических, ориентированных на гуманитарную исследовательскую деятельность, и применение их на практике. Обучающиеся проявляют познавательную мотивацию (мотивы самообразования и самореализации), устойчивый интерес к исследовательской деятельности и отношения к ней как ценности.

Таким образом, по результатам итогового эксперимента, мы констатировали эффективность реализованных исследовательских проектов с аксиологической основой.

2.4. Рекомендации для учителей по применению метода проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся

Детальное изучение возможностей исследовательских проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся, позволило выявить необходимость разработки рекомендаций для учителей по применению метода проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся. В таблице 8 обозначены основные проблемы, выявленные в ходе анализа, и предложены пути решения данных проблем.

Таблица 8.

Проблемный анализ и прямые рекомендации для формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов

№ п/п	Проблема	Возможные решения
1.	Необходимость совершенствования методической подготовленности воспитательского состава	<ol style="list-style-type: none">1. Организация дополнительной подготовки специалистов по программам внедрения новых технологий в обучении (курса повышения квалификации, дистанционное обучение, тьюторство и др.);2. Проведение семинаров и круглых столов по проблеме проектного метода;3. Представление публичных отчетов о реализуемой проектной работе;4. При оценке проектов учитывать не только деятельность обучающегося, но и руководителя (моральное и материальное стимулирование);5. Составление методических рекомендаций по реализации метода проектов (по методички планирование, организации, контроля и представления проектов).
2.	Недостаточный уровень сформированности проектных умений обучающихся	<ol style="list-style-type: none">1. Увеличение количества реализуемых проектов;2. Стимулирование к предоставлению проектов на разных уровнях (город, регион, страна);3. Организация внеурочной работы по обучению проектной деятельности.
3.	Низкий уровень развития познавательной компетенции	<ol style="list-style-type: none">1. Стимулирование познавательной активности в урочной и внеурочной деятельности;2. Выбор тем проектов в соответствии с индивидуальными особенностями и интересами обучающихся;3. При определении темы проекта, учитывать специфику учебного учреждения – ориентация на военно-патриотические проблемы.

Итак, по первой проблеме – недостаточная методическая подготовленность педагогов были предложены следующие решения, связанные с организацией дополнительной подготовки специалистов по программам внедрения новых технологий в обучении. По данному направлению работа может быть, как групповой (семинары, практикумы, методические ринги, тренинги, встречи с педагогами-новаторами и т.д.), так и индивидуальной (собеседование, самооанализ, стажировка и т.д.). Кроме того, эффективным может стать представление публичных отчетов о реализуемой проектной работе.

Важным условием будет являться мотивация на реализацию проектной деятельности и совершенствованию своей компетентности. Примером морального стимулирования являются объявление благодарностей, публикация поздравлений о победах проектов на разных уровнях и т.д. Материальное стимулирование – это оценка результатов реализации метода проектов в виде призов, премий и т.д.

Составление методических рекомендаций по реализации метода проектов может быть представлено в следующем виде.

Отдельно рассмотрим предложенные направления решений по проблеме развития проектных умений и познавательной компетенции обучающихся.

Первая группа решений связана со стимулированием обучающихся к участию в проектной деятельности. Реализация данного положения возможна через:

1. Присвоение проекту функции итогового контроля по разделу/теме/части курса.
2. Выбор интересных тем проектов, отвечающих притязаниям обучающихся.
3. Курирование и наставление в реализации проекта со стороны руководителя.

4. Моральное стимулирование (награды, грамоты, благодарности, публичные поздравления и др.) и т.д.

Организация внеурочной работы по обучению проектной деятельности.

В рамках реализации данного положения предполагается, что педагоги не просто учат обучающихся выполнять проект, но создают условия для развития ключевых компетенций, которые помогут обучающимся выполнить проект. Например, информационно-коммуникативная компетенция, связанная с поиском и обработкой информации и оформлением информации, может формироваться на внеурочных занятиях с библиотекарем и преподавателем информатики.

Метод проектов позволяет развить у студентов различные виды мышления и творческие способности, стремление самому создавать новый продукт, почувствовать себя творцом с различными конструкциями, инструментами, материалами и системами. У обучающихся должна выработаться и закрепиться способность анализировать экономические, потребительские и технологические ситуации. Они должны сформировать способность правильно оценивать идеи на основе реальных потребностей, умений и материальных возможностей, уметь выбрать более экономичный и отвечающий требованиям дизайна способ изготовления объекта проектной деятельности.

Проектная деятельность основана на гибкой организации процесса обучения студентов. В конце проектной деятельности обеспечиваются требования к развитию личности студентов, учитываются их индивидуальные качества, интересы и способности, выполняются не только конкретные трудовые действия, но и решаются различные конструкторско-технологические и технические задачи.

Задачей педагога является не последовательное соблюдение этапов, а знание студентов целостной культуры создания проектной деятельности, развитие генерации идей и их анализ, самостоятельные решения, формирование собственного мнения, а также взаимодействие и диалог в

процессе решения совместных задач. Логика выполнения проекта основана на привлечении студентов во все этапы создания проектной деятельности, а также в групповую и индивидуальную работу. Разрешение внутригрупповых проблем очень сближает студентов, придёт значимость проблемам, которые они решают совместными усилиями. Через приобретённый опыт происходит первое знакомство с маркетингом, производством и предпринимательством, создается связь теоретических знаний с практическими умениями.

В таблице 9 представлена система действий преподавателя и студентов на этапах разработки проекта. Обязательное требование – каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт.

Таблица 9.

Системы действий преподавателя и обучающихся на разных стадиях работы над проектом

Стадии	Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Разработка проектного задания	Преподаватель отбирает возможные темы и предлагает их студентам	Студенты обсуждают и принимают общее решение по теме
1.1. Выбор темы проекта	Преподаватель предлагает студентам совместно отобрать тему проекта Преподаватель участвует в обсуждении тем, предложенных учащимися	Группа студентов совместно с преподавателем отбирает темы и предлагает группе для обсуждения Студенты самостоятельно подбирают темы и предлагают группе для обсуждения
1.2. Выделение подтем и тем проекта	Преподаватель предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора Преподаватель принимает участие в обсуждении со студентами подтем проекта	Каждый студент выбирает себе подтему или предлагает новую Студенты активно обсуждают и предлагают варианты подтем. Каждый студент выбирает одну из них для себя (т.е. выбирает себе роль)
1.3. Формирование творческих групп	Преподаватель проводит организационную работу по	Студенты уже определили свои роли и

	объединению студентов, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности	группируются в соответствии с ними в малые команды
1.4. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы	Если проект объемный, то преподаватель заранее разрабатывает задания, вопросы для поисковой деятельности и литературу	Отдельные студенты группы принимают участие в разработке заданий. Вопросы для поиска ответа могут вырабатываться в командах с последующим обсуждением группой
1.5. Определение форм выражения итогов проектной деятельности	Преподаватель принимает участие в обсуждении	Студенты в группах, а затем в классе обсуждают формы представления результата исследовательской деятельности: видеофильм, альбом, натуральные объекты, литературная гостиная и т.д.
2. Разработка проекта	Преподаватель консультирует, координирует работу студентов, стимулирует их деятельность	Студенты осуществляют поисковую деятельность
3. Оформление результатов	Преподаватель консультирует, координирует работу студентов, стимулирует их деятельность	Студенты вначале по группам, а потом во взаимодействии с другими группами оформляют результаты в соответствии с принятыми правилами
4. Презентация	Преподаватель организует экспертизу (например, приглашает в качестве экспертов других студентов или параллельную группу, родителей и др.).	Докладывают о результатах своей работы
5. Рефлексия	Оценивает свою деятельность по качеству	Подводят итоги работы, высказывают пожелания,

	оценок и. активности студентов	коллективно обсуждают оценки за работу
--	--------------------------------	--

Проектный метод предполагает принципиально новый подход: подумать и вообразить над тем, как и с помощью каких средств это будет выполнено.

Выводы по главе 2.

Базой исследования выступила МАОУ «СОШ № 5» г. Сатка. В исследовании принимали участие 28 учащихся, в возрасте от 14 до 16 лет. В ходе экспериментальной работы обучающиеся активно погружались в научно-исследовательскую деятельность, в частности в проективную деятельность.

На основании анализа научной литературы, содержательного наполнения компонентов исследовательской культуры были определены критерии и показатели ее сформированности у обучающихся.

Критерии сформированности исследовательской компетентности имеют комплексный показатель и являются системой отражения сформированности всех ее компонентов: когнитивно-гносеологического, мотивационно-ценностного, деятельностно-проективного.

Опираясь на выделенные критерии показатели сформированности исследовательской культуры обучающихся нами были определены уровни развития у исследуемого личностного образования.

Для диагностики сформированности когнитивно-гносеологического, мотивационно-ценностного и деятельностно-проективного компонентов сформированности исследовательской культуры обучающихся были разработаны авторские анкеты.

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы направленного на выявление исходного уровня сформированности исследовательской культуры у обучающихся, нами были получены

следующие результаты. У 39,28% обучающихся выявлен репродуктивный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся. Они склонны проявлять разрозненность знаний о познании и неосознанность их восприятия и применения в исследовательской деятельности, а также низкая мотивация к исследовательской деятельности; познавательный интерес проявляется в элементарном осознании значимости исследовательской деятельности.

У 35,72% обучающихся выявлен рефлексивно-смысловой уровень сформированности исследовательской культуры, они склонны проявлять познавательный интерес к выбранной проблеме, что определяет ориентацию на дальнейшее овладение исследовательскими умениями, осознание значимости исследовательской деятельности.

Лишь у 25% обучающихся выявлен креативный (высокий) уровень сформированности исследовательской культуры, они владеют сформированным и самостоятельно реализуемым комплексом исследовательских умений в проектировании собственной исследовательской деятельности, они склонны проявлять умения грамотно и обоснованно в рамках научной этики представлять результаты индивидуальной и совместной исследовательской деятельности.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты привели нас к выводу о необходимости разработки и реализации исследовательских проектов, направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся.

Экспериментальная работа по формированию исследовательской культуры обучающихся осуществлялась в три этапа, согласно разработанной модели процесса. Содержание каждого этапа, проектирование занятий, средств формирования данного личностного образования были определены в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и своеобразием исследовательской культуры.

Исследовательские проекты реализовывались на трех этапах:

1-й – «Формирование гносеологической грамотности обучающихся».

2-й – «Формирование у обучающихся отношения к исследовательской деятельности как ценности» (на примере выполнения самостоятельных исследовательских проектов).

3-й – «Оформление индивидуальных проектов. Апробация результатов индивидуальных проектных исследований».

Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся ведется на трех уровнях:

– репродуктивном, заключающемся в приобретении обучающимися знаний о целях, задачах и методах исследования, об общенаучных методах научного познания; понимании понятий метода и методики, специфики гуманитарного познания;

– рефлексивно-смысловом, направленном на совершенствование приобретенных школьником знаний и умений в ходе исследовательской деятельности, когда происходит удовлетворение его познавательного интереса как определяющего фактора в процессе овладения исследовательскими знаниями, формирование отношения школьников к исследовательской деятельности как ценности, что способствует активному привлечению обучающихся к данному виду деятельности;

– креативном, направленном на формирование умения планировать, структурировать и реализовывать собственную исследовательскую деятельность на основе приобретенных исследовательских знаний и умений; анализировать факты, явления и прогнозировать результаты собственной исследовательской деятельности.

По результатам итогового эксперимента, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным (низким) уровнем сформированности исследовательской культуры у обучающихся снизилось на 14,28%. Количество обучающихся со средним уровнем осталось практически неизменным. При этом количество обучающихся перешедших на креативный уровень сформированности исследовательской культуры увеличилось на

14,28%. Они стали понимать отличия общенаучных методов исследования от специфических, ориентированных на гуманитарную исследовательскую деятельность, и применение их на практике. Обучающиеся проявляют познавательную мотивацию (мотивы самообразования и самореализации), устойчивый интерес к исследовательской деятельности и отношения к ней как ценности.

Таким образом, по результатам итогового эксперимента, мы констатировали эффективность реализованных исследовательских проектов с аксиологической основой.

Были разработаны рекомендации для учителей по применению метода проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся включающие проблемный анализ и прямые рекомендации для формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов и системы действий преподавателя и обучающихся на разных стадиях работы над проектом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интеграция образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности способствует повышению качества подготовки обучающихся к проведению в дальнейшем научных исследований в профессиональном образовании, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности. В целях выявления и развития у обучающихся творческих способностей и интереса к научной (научно-исследовательской деятельности) проводятся различного уровня олимпиады, конкурсы, научно-практические конференции.

Исследовательская деятельность – это творческая познавательная деятельность, соответствующая по своей структуре научной деятельности, результатом которой является формирование исследовательской культуры, включающей в себя совокупность исследовательских умений, субъективно новых знаний и способов деятельности; мотивов, познавательного интереса и способности к исследовательскому типу мышления.

Исходя из этого, исследовательская культура личности представляет собой целостную совокупность ее образовательных научно-мировоззренческих ценностей как способ самореализации школьником исследовательских возможностей, самоопределения и социализации.

Эффективность реализации метода проектов по направлению развития познавательной компетенции обучающихся может зависеть от соблюдения ряда условий, таких как содержательная обоснованность модели реализации метода проектов; методическая и предметной компетентность преподавателя (понимание задач развития познавательной компетенции учащихся, владение технологией проектного метода и др.).

Содержание компонентного состава исследовательской культуры (когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный и деятельностно-проективный) позволило определить критерии сформированности у обучающихся исследуемого личностного образования: полнота знаний о общенаучных методах и видах познания, глубина знаний о процессе

познания; система мотивов: познавательный интерес, мотивы самообразования, самореализации; реализация исследовательских умений и построение перспективы своей исследовательской деятельности.

Базой исследования выступила МАОУ «СОШ № 5» г. Сатка. В исследовании принимали участие 28 учащихся, в возрасте от 14 до 16 лет. В ходе экспериментальной работы обучающиеся активно погружались в научно-исследовательскую деятельность, в частности в проективную деятельность.

На основании анализа научной литературы, содержательного наполнения компонентов исследовательской культуры были определены критерии и показатели ее сформированности у обучающихся.

Критерии сформированности исследовательской компетентности имеют комплексный показатель и являются системой отражения сформированности всех ее компонентов: когнитивно-гносеологического, мотивационно-ценностного, деятельностно-проективного.

Опираясь на выделенные критерии показатели сформированности исследовательской культуры обучающихся нами были определены уровни развития у исследуемого личностного образования.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты привели нас к выводу о необходимости разработки и реализации исследовательских проектов, направленных на формирование исследовательской культуры обучающихся.

Экспериментальная работа по формированию исследовательской культуры обучающихся осуществлялась в три этапа, согласно разработанной модели процесса. Содержание каждого этапа, проектирование занятий, средств формирования данного личностного образования были определены в соответствии с возрастными особенностями обучающихся и своеобразием исследовательской культуры.

Исследовательские проекты реализовывались на трех этапах:

1-й – «Формирование гносеологической грамотности обучающихся».

2-й – «Формирование у обучающихся отношения к исследовательской деятельности как ценности» (на примере выполнения самостоятельных исследовательских проектов).

3-й – «Оформление индивидуальных проектов. Апробация результатов индивидуальных проектных исследований».

Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся ведется на трех уровнях:

- репродуктивном, заключающемся в приобретении обучающимися знаний о целях, задачах и методах исследования, об общенаучных методах научного познания; понимании понятий метода и методики, специфики гуманитарного познания;

- рефлексивно-смысловом, направленном на совершенствование приобретенных школьником знаний и умений в ходе исследовательской деятельности, когда происходит удовлетворение его познавательного интереса как определяющего фактора в процессе овладения исследовательскими знаниями, формирование отношения школьников к исследовательской деятельности как ценности, что способствует активному привлечению обучающихся к данному виду деятельности;

- креативном, направленном на формирование умения планировать, структурировать и реализовывать собственную исследовательскую деятельность на основе приобретенных исследовательских знаний и умений; анализировать факты, явления и прогнозировать результаты собственной исследовательской деятельности.

Разработана модель формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов. Модель предполагает реализацию ряда этапов.

Пропедевтический этап нацелен на формирование исследуемого личностного образования на элементарном уровне соотносимом с разрозненностью элементов познания в исследовании и приобретением гносеологической грамотности. На данном уровне предполагается овладение

обучающимися базовыми исследовательскими знаниями и умениями; создание у школьников основы для формирования отношения к исследовательской деятельности как ценности. Эвристический этап нацелен на достижение обучающимися рефлексивно-смыслового уровня, соотносимого с актуализацией элементов познания в исследовании и формированием представлений о последовательности его этапов. На данном уровне проявляются познавательный интерес школьника к выбранной проблеме и осознание значимости исследовательской деятельности, появляются мотивы самообразования и самореализации, основанные на исследовательской грамотности, знаниях и способах исследовательской деятельности. Продуктивный этап направлен на достижение креативного уровня сформированности у обучающихся исследуемого личностного образования, сравниваемого с личностным смыслом исследовательской деятельности и устойчивым желанием самостоятельно заниматься ею. На данном этапе предполагаются формирование и реализация у обучающихся умений проектировать свою исследовательскую деятельность, в процессе которой происходит формирование исследовательской культуры. Проектно-исследовательская деятельность является перспективным способом формирования у обучающихся мотивации к исследовательской деятельности.

По результатам итогового эксперимента, мы выяснили, что количество обучающихся с репродуктивным (низким) уровнем сформированности исследовательской культуры у обучающихся снизилось на 14,28%. Количество обучающихся со средним уровнем осталось практически неизменным. При этом количество обучающихся перешедших на креативный уровень сформированности исследовательской культуры увеличилось на 14,28%. Они стали понимать отличия общенаучных методов исследования от специфических, ориентированных на гуманитарную исследовательскую деятельность, и применение их на практике. Обучающиеся проявляют познавательную мотивацию (мотивы самообразования и самореализации),

устойчивый интерес к исследовательской деятельности и отношения к ней как ценности.

Таким образом, по результатам итогового эксперимента, мы констатировали эффективность реализованных исследовательских проектов с аксиологической основой.

Были разработаны рекомендации для учителей по применению метода проектов для формирования исследовательской культуры обучающихся включающие проблемный анализ и прямые рекомендации для формирования исследовательской культуры обучающихся с помощью метода проектов и системы действий преподавателя и обучающихся на разных стадиях работы над проектом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК,1996. – 384 с.
2. Аранская О.С. Проектная деятельность школьников в процессе обучения: 8–11 кл.: метод. пособие / О. С. Аранская, И. В. Бурая. – М.: Вентана–Граф, 2015. – 288 с.
3. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. на-уч. тр. / под ред. О.С. Газмана. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 150 с.
4. Бакштановский, В. И. Моральный выбор: цели, средства, результаты / В.И. Бакштановский. – Томск, 1977. – 316 с.
5. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: Изд-во Института профессионального образования МОРоссии,2015. – 342 с.
6. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 329 с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 580 с.
8. Галямова Э.М. Методика преподавания технологии: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.М. Галямова, В.В. Выгонов. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 176 с.
9. Глухарева О.Г. Влияние проектного обучения на формирование ключевых компетенций у учащихся старшей школы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2014. – № 1. – С. 17-24.
10. Гузеев, В.В. «Метод проектов» как частный случай интегративной технологии обучения / В.В. Гузеев //Директор школы. – 2014. – № 6. – С. 39–47.
11. Гуревич, П.С. Культурология / П.С. Гуревич: учебник. – М.: Гардарики, 2001. – 278 с.

12. Дзида, Г.А. Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач (На материале обучения естественно-математическим дисциплинам): дис. ...д-ра пед. наук / Г.А. Дзида. – Челябинск, 2001. – 296 с.
13. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 2013. – 239 с.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2013. – 448 с.
15. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Могунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
16. Иванова, Е.В. Педагогическое проектирование учебного процесса / Г.Г. Даниленкова // Сб. научн. ст. / Калинингр. ун-т. – 2013. – С. 25-27.
17. Игнатьева Г.А. Проектные формы учебной деятельности обучающихся общеобразовательной школы // Психология обучения. – 2013. – № 11. – С. 20-33.
18. Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сборник статей / под общей редакцией А.С. Обухова. – М.: НИИ школьных технологий, 2013. – С. 44–50.
19. Каган, М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб., 1996. – 416 с.
20. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие / Г.Д. Кириллова. - М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
21. Колесникова, И.А, Горчакова-Сибирская, М.П. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2012. – 288 с.
22. Конышева Н.М. Проектная деятельность младших школьников на уроках технологии: Книга для учителя начальных классов. – Смоленск: Ассоциация 21 век, 2006. – 201 с.
23. Кортнев, К.П. Сочетание в обучении решения задач и лабораторного практикума / К.П. Кортнев, К.П. Шушарина // Современные

методы физико-математических наук: тр. междунар. конф.: сб. ст. Орел, 9–14 окт. 2006 г. / отв. ред. А.Г. Мешков, В.Д. Селютин. – Орел: ОГУ. – Т.3. – С. 48-53.

24. Кругликов, Г.И. Методика профессионального обучения с практикумом // Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 267 с.

25. Кругликов, Г.И. Теоретические основы методики преподавания технологии / Г.И. Кругликов. – Курск: Издательство Курского государственного университета, 2012. – 252 с.

26. Крючек Е.С. Теория и методика обучения. Учебник. / Е.С. Крючек, Р.Н. Терехина. – М.: Советский спорт, 2013. – 288 с.

27. Лазарев, В.С. Рекомендации по развитию исследовательских умений учащихся/В.С. Лазарев. – М., 2007. – 124 с.

28. Лазарев, В.С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении / Развивающее обучение. Нерешенные проблемы развивающего образования. – М., 2014. – 360с.

29. Лазарев, Т.В. Проектный метод: ошибки в использовании / Т.В. Лазарев//Первое сентября. – 2014. – № 1. – С. 9-10.

30. Леонтович, А.В. О ценностных основаниях исследовательской деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. – М.: МГДД (Ю)Т, 2003. – 105 с.

31. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл: Академия, 2005. – 368 с.

32. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек–текст–семиосфера–история / Ю.М. Лотман. – М.: Яз. рус. культуры, 1996. – 464 с.

33. Лукашевич, В.К. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.К. Лукашевич. – Минск: Совр. шк., 2006. – 320 с.

34. Макотрова, Г.В. Идея целостности в развитии исследовательского потенциала школьника / Г.В. Макотрова // Гуманитарные научные

исследования. – 2015. – № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/09/12528>

35. Макотрова, Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьника: антропологический подход / Г.В. Макотрова // Исследовательская работа школьников. – 2015. – №52 (2). – С.17–26.

36. Макотрова, Г.В. Тенденции развития исследовательского потенциала старшеклассников в условиях профильного обучения / Г.В. Макотрова // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития. Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. [науч. ред.: Е.М. Дорожкин, В.А. Федоров]. – 2013. Изд.: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург). – С. 67-78.

37. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования: дис. работа / под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь: РИФ, 2012. – 285 с.

38. Методические рекомендации по выполнению и оформлению учебно-исследовательских работ старшеклассников / сост. Е.А. Фирсова. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2012. – 40 с.

39. Митрофанова, Г.Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении / Г.Г. Митрофанова//Молодой ученый. – 2012. – №5. Т.2. – С. 148-151.

40. Некрасов, С.И. Философия науки и техники: словарь-справочник: учеб. пособие / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова. – Орёл: ОГУ, 2010. – 289 с.

41. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 668 с.

42. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, Мансуровым, Н.И. А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2013. – 27 с.

43. О гуманизме в науке и культуре. – М.: Наука, 1982. – 381 с.

44. Орлова, Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э.А. Орлова. – М.: Наука, 1994. – 214 с.
45. Павлова, М.Б. Технология. Метод проектов в технологическом образовании школьников: учеб.пособие для учителя / М.Б. Павлова, Д. Питт, М.И. Гуревич, И.А. Сасова. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 144 с.
46. Пахомова, Н.Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2013. – 112 с.
47. Пигалев, А.И. Культура как бытие: истоки и границы парадигмы в контексте динамики цивилизации / А.И. Пигалев // Цивилизация. Восхождение и слом: структурообразующие факторы и субъекты цивилизационного процесса. – М., 2003. – 234 с.
48. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы / И.П. Подласый. – М., 2008. – 474 с.
49. Полищук, В.И. Мировая и отечественная культура / В.И. Полищук. – Екатеринбург, 1993. – Ч.1. – 183 с.
50. Пономарев В.П. Принятие инновационных решений как управленческая компетентность руководителя высшей школы / В.П. Пономарев. – М.: ТЕЗАУРУС, 2012. – 176 с.
51. Право: базовый уровень: учебник для 10–11 кл. общеобраз. учрежд. / под ред. Л.Н. Боголюбова и др. – М.: Просвещение, 2012. – 286 с.
52. Разбегаева, Л.П. Исследовательская культура старшеклассников в контексте гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева, Е.А. Фирсова // Известия ВГПУ. – 2014. – № 9 (95). – С. 100-112.
53. Разбегаева, Л.П. Теория и практика гуманитарного образования: ценностно-коммуникативный подход: автореферат дис. ... д-ра пед. наук / Л.П. Разбегаева. – Волгоград, 2001. – 187 с.
54. Разбегаева, Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л.П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.

55. Рассказова, Ж.В. Модель формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях общеобразовательной организации / Ж.В. Рассказова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. – № 4 (15). – С. 156–159.
56. Рождественский, Ю.В. Принципы современной риторики / Ю.В. Рождественский. – М.: «SvRArgus», 2000. – 165 с.
57. Рувинский, Л.И. Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников / Л.И. Рувинский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 184 с.
58. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
59. Савина, Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. – 67 с.
60. Самоходкина, Т.В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам / Т.В. Самоходкина // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2007. – № 4 (22). – С. 85–91.
61. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 25 с.
62. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2014. – 80 с.
63. Успенский, В.В. Школьные исследовательские задачи и их место в учебном процессе/В.В. Успенский: автореф. дис....канд. пед. наук – М., 1997. – 20 с.
64. Фирсова Е.А. Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: дисс. канд. пед.наук 13.00.01. – Волгоград, 2017. – 216 с.

65. Фирсова, Е.А. Ориентация нормативных образовательных документов на формирование исследовательской культуры старшеклассников / Е.А. Фирсова // Материалы региональной научно-практической конференции «Компетентностно-ориентированная среда образовательного учреждения: опыт проектирования и реализации». – Волгоград, – 2013. – 120 с.

66. Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2013. – №2. – С. 58-64.

67. Чечель, И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов / И.Д. Чечель//Директор школы. – 2012. – №4. – С. 7-12.

68. Швейцер, А. Культура и этика / А. Швейцер; пер. Н.А. Захарченко и Г.В. Колшанского; общ. ред. и предисл. В.А. Карпушина. – М.: Прогресс, 1973. – 240 с.

69. Шиманьски, М. С. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высшпед. учеб. заведений / Г.И. Кругликов. – М.: Академия, 2012. – 288 с.