



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

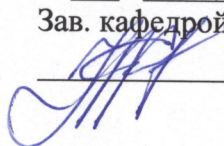
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

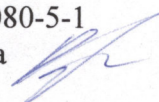
**Формирование исследовательских умений студентов
профессиональной образовательной организации при изучении
дисциплин профессионального цикла**

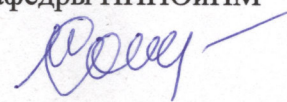
**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы бакалавриата
«Декоративно-прикладное искусство и дизайн»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
72,96 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«22» июня 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ
 Корнеева Н.Ю.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-509-080-5-1
Орлова Анастасия Павловна 

Научный руководитель:
К.п.н., доцент кафедры ПППОиПМ
Самсонова И.Г. 

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования исследовательских умений студентов.....	9
1.1 Сущность и содержание исследовательских умений.....	9
1.2 Особенности формирования исследовательских умений студентов в профессиональной организации СПО.....	16
1.3 Методы и технологии формирования исследовательских умений студентов колледжа.....	21
Выводы по первой главе.....	29
Глава 2. РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ по формированию исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла.....	31
2.1 Анализ уровня сформированности исследовательских умений студентов колледжа.....	31
2.2 Разработка и содержание учебного пособия «инструменты для работы над проектом».....	38
Выводы по второй главе.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
Список использованных источников.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Современная система среднего профессионального образования ориентирована на подготовку конкурентоспособных специалистов, способных не только воспроизводить знания, но и самостоятельно их добывать, анализировать и применять в профессиональной деятельности. В этих условиях особую значимость приобретает формирование исследовательских умений у студентов. Исторически элементы исследовательской деятельности в обучении начали активно развиваться в педагогике XX века в рамках деятельностного и проблемного подходов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). В дальнейшем развитие получили идеи проблемного и исследовательского обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), а также компетентностный подход, ориентированный на формирование у обучающихся универсальных учебных действий. Значительный вклад в развитие идей исследовательского обучения внёс научный коллектив Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, создавший систему развивающего образования, в которой теоретические понятия выступают материалом и инструментом развития мыслительных и творческих способностей.

Актуальность темы исследования обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО), который предусматривает формирование у студентов общих и профессиональных компетенций, включающих умения анализировать информацию, решать профессиональные задачи и осуществлять исследовательскую деятельность [29].

Особую остроту проблема формирования исследовательских умений приобретает в условиях современной информационной среды. Сегодня человек сталкивается с колоссальным объёмом данных, среди которых значительную долю составляет недостоверная, поверхностная или искажённая информация. Студенты зачастую используют первую попавшуюся

информацию, не подвергая её критическому анализу и не проверяя источники. В результате будущие специалисты, особенно в творческих профессиях, оказываются неготовыми к самостоятельному поиску и обоснованию проектных решений, полагаясь на интуицию или заимствование чужих образцов.

В этих условиях способность самостоятельно осуществлять поиск, оценку, отбор и проверку информации становится не просто учебным навыком, а жизненно необходимой компетенцией. Именно исследовательские умения позволяют будущему специалисту ориентироваться в информационном потоке, отделять достоверные сведения от ошибочных и принимать обоснованные профессиональные решения.

В системе среднего профессионального образования, особенно при подготовке дизайнеров, данная проблема проявляется наиболее остро. Специфика дизайн-образования заключается в том, что профессиональная деятельность дизайнера требует не только развитого художественного вкуса, но и способности анализировать визуальные аналоги, находить источники вдохновения и аргументировать каждое проектное решение: выбор цвета, формы, композиции, шрифта. Однако, студенты-дизайнеры часто подменяют полноценный анализ поверхностным просмотром изображений в интернете и используют готовые решения без их критического осмысления. Это приводит к тому, что проектные работы студентов не имеют достаточного обоснования, а сами студенты не могут ответить на главный вопрос профессионального дизайнера: «Почему я сделал именно так?».

Таким образом, актуальность исследования определяется не только требованиями ФГОС СПО, но и объективными условиями современного информационного пространства, а также спецификой дизайн-образования, в котором способность к исследовательской деятельности становится ключевым фактором профессиональной успешности. Возникает противоречие между необходимостью формирования исследовательских умений у

студентов-дизайнеров и недостаточной разработанностью дидактических средств, адаптированных к их профессиональной деятельности.

В современной педагогической науке проблеме формирования исследовательских умений посвящены работы многих учёных. Различные аспекты формирования исследовательских умений раскрыты в трудах О.В. Калашниковой, разработавшей содержательно-процессуальную модель формирования исследовательских умений студентов колледжа, базирующуюся на компетентностном, модульном, системно-деятельностном и задачном подходах; Л.Ш. Абдуловой, рассматривающей исследовательские умения как компонент исследовательской компетентности, включающий мотивационную, операциональную и рефлексивную готовность к реализации исследования; Е.Н. Козленковой, П.Ф. Кубрушко и А.Н. Волковой, исследующих формирование профессиональных компетенций в ходе проектной и исследовательской деятельности как взаимосвязанный процесс.

Значительный вклад в развитие теории исследовательского обучения внесли А.И. Савенков, определяющий исследовательские умения как способность видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты и делать выводы; П.В. Середенко, уточняющий, что исследовательские умения – это реализация совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, приводящих к новому знанию; Г.А. Боровик, рассматривающий исследовательские умения как сознательное применение знаний и навыков для выполнения действий, направленных на активное познание.

Особенности формирования исследовательских умений в системе среднего профессионального образования рассматриваются в работах С.Я. Батышева и Т.Ю. Ломакиной (принципы развития непрерывного образования), В.И. Блинова, Е.Ю. Есениной и И.С. Сергеева (внедрение исследовательских и проектных модулей в образовательные программы СПО), А.С. Обухова (исследовательская деятельность как путь вхождения в пространство культуры), М.В. Планкиной и Т.А. Юрмазовой (научно-

исследовательская работа студентов колледжа как фактор повышения качества образования).

Однако, несмотря на значительное количество исследований, остаётся недостаточно разработанным вопрос о создании конкретных дидактических средств, обеспечивающих поэтапное, алгоритмизированное формирование исследовательских умений студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в системе СПО. Особенно это касается специальностей творческой направленности, где исследовательская деятельность имеет свою специфику, связанную с анализом аналогов, поиском источников вдохновения и обоснованием проектных решений. Таким образом, возникает противоречие между социальным заказом на подготовку специалистов, способных к исследовательской деятельности, и недостаточной разработанностью методического обеспечения этого процесса в системе СПО.

Проблема исследования заключается в теоретическом обосновании методов и средств формирования исследовательских умений студентов профессиональной образовательной организации при изучении дисциплин профессионального цикла.

Цель исследования – на основе теоретического анализа литературы выявить методы формирования исследовательских умений студентов и разработать учебное пособие «инструменты для работы над проектом», направленное на их формирование при изучении дисциплин профессионального цикла.

Объект исследования: образовательный процесс в профессиональной образовательной организации.

Предмет исследования: процесс формирования исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла.

Задачи исследования:

1. Проанализировать сущность и содержание исследовательских умений студентов.

2. Изучить особенности формирования исследовательских умений в системе СПО.

3. Выявить методы и технологии формирования исследовательских умений студентов.

4. Разработать учебное пособие «инструменты для работы над проектом», направленное на формирование исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла.

5. Провести практическую работу по формированию исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла в системе СПО.

Теоретическую основу исследования составили: положения деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); концепции проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин); идеи компетентного подхода в образовании (И.А. Зимняя, В.А. Сластенин); современные исследования в области формирования исследовательских умений обучающихся (О.В. Калашникова, Л.Ш. Абдулова, В.С. Елагина, Е.Н. Козленкова); исследования в области дизайн-образования и методологии дизайн-проектирования (Е.О. Катранжи, А.Н. Лаврентьев, В.Ф. Рунге).

В ходе работы использовались **теоретические методы**: анализ, синтез, сравнение, обобщение, дедукция, классификация научной и методической литературы, а также эмпирические методы: наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование.

Исследование проводилось **на базе** ПОУ «Колледж предпринимательства и отраслевых технологий» (КПиОТ) города Челябинска. В исследовании принимали участие 22 студента 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, каждая из которых включает три параграфа (в первой главе) и два параграфа (во второй главе), выводов по главам, заключения,

библиографического списка и приложения. Общий объем работы – 56 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

1.1 Сущность и содержание исследовательских умений

В условиях модернизации системы профессионального образования одной из приоритетных задач выступает подготовка специалиста, способного к самостоятельному поиску, критическому анализу и творческому применению информации. Решение данной задачи напрямую связано с формированием у обучающихся исследовательских умений, которые рассматриваются современной педагогикой как ключевой компонент профессиональной компетентности [18].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что понятие «исследовательские умения» не имеет единого общепринятого определения. Разные авторы трактуют его в зависимости от целей, контекста и возрастной группы обучающихся. Тем не менее в научной литературе сложилось несколько концептуальных подходов к определению данного феномена.

Первый подход рассматривает исследовательские умения как совокупность интеллектуальных и практических действий, необходимых для самостоятельного выполнения исследования. Так, А.И. Савенков под общими исследовательскими умениями понимает способность видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи [36]. П.В. Середенко уточняет, что исследовательские умения и навыки — это возможность и её реализация в выполнении совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию [37].

Второй подход акцентирует личностный и деятельностный аспекты. Г.А. Боровик определяет исследовательские умения как сознательное применение обучаемыми знаний и навыков для выполнения действий определённого порядка, направленных на формирование интереса к активному познанию [7]. Т.Н. Шипилова характеризует исследовательские умения как базовые компоненты личности, которые выражают ведущие характеристики процесса профессионального становления, отражают универсальность её связей с окружающим миром, инициируют способности к творческой самореализации, определяют эффективность познавательной деятельности и способствуют перенесению знаний, умений и навыков исследовательской деятельности в любую область познавательной и практической деятельности [40].

Третий подход связывает исследовательские умения с качествами творческого мышления. Ряд исследователей ассоциируют их с умением обнаруживать новые функции объекта, способностью на основе нескольких известных фактов найти новый способ решения задачи, гибкостью мышления, умением выдвигать и обосновывать гипотезу, определять методы исследования [4].

Особого внимания заслуживает позиция Е.Д. Андреевой, которая, не давая формального определения исследовательским умениям, вводит понятие «исследовательская культура» как совокупность способов освоения информационной реальности, освоенных человеком на определённом этапе своего развития. Параметрами исследовательской культуры, которые условно можно отождествить с исследовательскими умениями, выступают: умение определять тему исследования; умение формулировать исследовательские гипотезы; умение использовать разнообразные информационные ресурсы для реализации целей исследования; умение планировать исследование; умение структурировать исследовательскую работу; знание основ анализа и оценки исследовательской работы [2].

Е.Д. Губайдуллина дополняет этот перечень, указывая, что организация исследовательской деятельности направлена на развитие интеллектуально-логических способностей (анализировать, сравнивать, обобщать, выделять главное, классифицировать, моделировать) и интеллектуально-эвристических способностей (генерировать идеи, воображение, ассоциативность мышления, видеть противоречия, ставить задачу, выдвигать гипотезу) [13]. Некоторые авторы также придают значение способностям студентов письменно выражать свои мысли, описывать и оформлять результаты исследований [34].

Обобщая рассмотренные подходы, в рамках настоящего исследования под исследовательскими умениями мы понимаем интегративную характеристику личности, включающую совокупность интеллектуальных, эмпирических и рефлексивных действий, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебного или научного исследования от этапа обнаружения проблемы до презентации и оценки полученных результатов. Данное определение служит методологической основой для дальнейшего анализа структуры исследовательской деятельности и выделения видов исследовательских умений.

Для корректного выделения состава исследовательских умений необходимо обратиться к логике самой исследовательской деятельности, поскольку именно структура деятельности задаёт структуру формируемых умений. Как справедливо отмечают исследователи, ядро исследовательской деятельности составляют умения, задачи, операции и действия [39].

В психолого-педагогической литературе исследовательская деятельность студентов определяется как «интегративный компонент личности, характеризующийся единством знаний целостной картины мира, умениями и навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и развитого интеллекта и обеспечивающий её самоопределение и саморазвитие» [40]. Данное определение подчёркивает, что исследовательская деятельность не сводится к набору технических приёмов, а предполагает личностную включённость, ценностное отношение и рефлекссию.

Теоретические основы формирования исследовательских навыков уходят корнями в труды классиков педагогики и психологии. Л.С. Выготский подчёркивал деятельностный подход к развитию высших психических функций, отмечая, что развитие происходит в процессе активного взаимодействия с окружающей средой и через освоение культурных средств [12]. А.Н. Леонтьев, развивая идеи Выготского, акцентировал внимание на ведущей роли деятельности в формировании личности, что напрямую соотносится с необходимостью включения студентов в реальную исследовательскую практику [25]. Д. Дьюи, один из основоположников концепции проектного обучения, указывал на то, что подлинное знание приобретается через активное участие в решении проблем [16]. В отечественной дидактике идеи проблемного обучения также способствовали формированию понимания значимости самостоятельного поиска знаний.

Значительный вклад в развитие идей исследовательского обучения внёс научный коллектив Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова, создавший систему развивающего образования. Для этой системы фундаментальные знания (теоретические понятия) фиксируют не словесные формулы, а общие способы решения практических задач, а сами теоретические понятия выступают материалом и инструментом развития мыслительных и творческих способностей [43].

Структура исследовательской деятельности традиционно включает следующие взаимосвязанные **этапы**:

1. Постановка проблемы и формулирование темы исследования. На этом этапе студенты учатся видеть противоречия в изучаемой области, формулировать вопросы, требующие разрешения, определять актуальность выбранной темы. Преподаватель выступает в роли наставника, помогающего сузить слишком широкую тему, конкретизировать объект и предмет исследования.

2. Формулирование цели, задач и гипотезы. Данный этап требует от студента умения прогнозировать результаты, логически выстраивать ход

эксперимента или анализа. Гипотеза представляет собой предположение, требующее проверки, и умение её формулировать является ключевым для любого исследователя.

3. Выбор методов исследования. Студенты должны освоить основные методы сбора данных (анализ литературы, наблюдение, проведение экспериментов, тестирование, опросы), а также методы их обработки и анализа (статистический анализ, сравнительный анализ, синтез, моделирование).

4. Сбор и анализ данных. Непосредственная практическая работа, требующая аккуратности, внимательности и умения работать с источниками информации, измерительными приборами и специализированным программным обеспечением.

5. Оформление и представление результатов. Презентация результатов в устной (доклад, выступление с демонстрацией) и письменной (отчёт, статья, курсовая работа) форме, защита исследования.

6. Рефлексия. Анализ собственной деятельности, выявление сильных и слабых сторон, формулирование перспектив для доработки или совершенствования полученного решения.

Перечисленным этапам соответствуют определённые **группы** исследовательских умений, что позволяет говорить о процессуальном характере их формирования:

1. Организационно-практические умения: планировать работу; задавать вопросы и отвечать на них; преобразовывать полученные данные; выдвигать предположения; применять общелогические приёмы; использовать различные формы представления результатов исследования.

2. Поисковые умения: выбирать тему исследования; видеть проблему и ставить цель исследования; самостоятельно изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; выбирать и применять доступные методы исследования; устанавливать причинно-следственные связи; находить несколько вариантов решения проблемы.

3. Информационные умения: находить источники информации и пользоваться ими; внимательно слушать выступающего; работать с определениями, понятиями, терминами; понимать и интерпретировать любой текст; фиксировать информацию в виде символов и условных знаков; формулировать выводы.

4. Оценочные умения: оценивать свою работу, определять её достоинства и недостатки; оценивать работу, представленную другим исследователем; формулировать оценочные суждения, рекомендации, отзывы; обосновывать свою оценку.

Представленная классификация обладает высокой операциональной ценностью, поскольку каждая группа умений может быть диагностирована и целенаправленно сформирована в учебном процессе.

Важно также разграничивать учебно-исследовательские и научные умения. Как подчёркивают Е.В. Бережнова и В.В. Краевский, учебно-исследовательская деятельность студентов имеет своей целью не получение объективно нового научного знания, а субъективно нового для обучающегося результата, который формирует опыт творческой деятельности [5]. Л.Н. Скрыпник определяет учебно-исследовательскую деятельность как один из видов самостоятельной работы, в котором моделируются этапы научного поиска, но в упрощённых, дидактически адаптированных формах [40]. Таким образом, содержательное наполнение исследовательских умений в СПО включает как общенаучные компоненты (анализ, синтез, сравнение, обобщение), так и профессионально ориентированные — умение применять методы исследования к типичным задачам будущей профессии.

В монографии В.С. Елагиной, Н.П. Пичуговой, Н.В. Веденьевой подчёркивается, что исследовательская деятельность студентов выступает фактором формирования профессионально-педагогической компетенции, а исследовательские умения являются стержневым элементом этой компетенции [17]. Авторы выделяют в структуре исследовательских умений мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический и

рефлексивный компоненты. Аналогичный комплексный подход представлен в работе Е.Н. Козленковой, П.Ф. Кубрушко и А.Н. Волковой, где формирование профессиональных компетенций в ходе проектной и исследовательской деятельности рассматривается как взаимосвязанный процесс: исследовательские умения становятся инструментом решения реальных производственных задач [22]. А.Н.Поздняков рассматривает исследовательское поведение как стратегию познания и важный элемент профессионального развития [37].

В контексте дизайн-образования исследовательские умения приобретают специфическое содержание. Как отмечает Е.О. Катранжи, проектные и исследовательские умения студентов-дизайнеров развиваются при проведении занятий, имеющих междисциплинарные связи, где требуется анализировать аналоги, проводить опросы целевой аудитории и тестировать прототипы [20]. Анализ аналогов, поиск источников вдохновения, формулирование проектной гипотезы — всё это является проявлением исследовательских умений в профессиональной деятельности дизайнера. Поэтому формирование данных умений должно происходить в контексте реальных проектных задач, что определяет необходимость разработки специальных дидактических средств, адаптированных к специфике дизайн-образования.

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Исследовательские умения студентов представляют собой интегративное личностно-деятельностное образование, включающее систему познавательных действий, соответствующих этапам научного исследования, профессионально-ценностное отношение к поисковой деятельности и способность к рефлексивной оценке её результатов. Структура исследовательской деятельности включает шесть взаимосвязанных этапов, каждому из которых соответствует определённая группа умений: организационно-практические, поисковые, информационные и оценочные. В контексте дизайн-образования исследовательские умения проявляются в

способности анализировать аналоги, деконструировать источники вдохновения, формулировать проектные гипотезы и рефлексировать результаты проектной деятельности. Данное понимание создаёт основу для перехода к анализу особенностей формирования исследовательских умений именно в системе среднего профессионального образования, что станет предметом рассмотрения в следующем параграфе.

1.2 Особенности формирования исследовательских умений студентов в профессиональной организации СПО

В настоящем параграфе рассматриваются особенности формирования исследовательских умений студентов в системе среднего профессионального образования (далее — СПО). Анализируются возрастные и психологические характеристики обучающихся, практико-ориентированный характер содержания образования, временные ограничения, преемственность с высшим образованием, коллективные формы работы, специфика ресурсного обеспечения организаций СПО и роль преподавателя в организации исследовательской деятельности студентов.

В современной педагогической науке исследовательские умения рассматриваются как интегративная характеристика личности, обеспечивающая способность к самостоятельному познанию и преобразованию действительности на основе методов научного исследования. Л.Ш. Абдулова отмечает, что формирование исследовательской компетентности студентов предполагает не только овладение совокупностью знаний о процедуре исследования, но и развитие мотивационной, операциональной и рефлексивной готовности к её реализации [2]. В контексте среднего профессионального образования исследовательские умения приобретают особое значение, поскольку они выступают основой для решения профессиональных задач в условиях неопределённости и быстро меняющихся технологий [41].

Система среднего профессионального образования занимает важное место в структуре непрерывного образования, что неоднократно подчёркивалось в работах С.Я. Батышева и Т.Ю. Ломакиной, которые рассматривали принципы развития непрерывного образования как основу преемственности между уровнями подготовки [3]. Формирование исследовательских умений в СПО имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой контингента обучающихся, целями образовательных программ, временными рамками обучения и практико-ориентированным характером профессиональной подготовки.

Первая особенность связана с возрастными и психологическими характеристиками студентов колледжа. Большинство обучающихся СПО — это подростки старшего возраста и молодые люди 15–19 лет. У них ещё не полностью сформированы механизмы произвольной регуляции познавательной деятельности, но при этом высок уровень практического интеллекта и склонность к конкретным, прикладным видам работы. Как отмечает А.С. Обухов, исследовательская деятельность в этом возрасте становится возможным путём вхождения в пространство культуры при условии, что она опирается на личностно значимые мотивы и реальную практическую пробу сил [30]. В его работах исследовательская деятельность рассматривается как способ формирования мировоззрения [31], как основа для развития исследовательской позиции [32] и как путь вхождения подростка в пространство культуры [33]. Исследовательские умения у студентов колледжа формируются иначе, чем у студентов вузов: акцент делается не на фундаментальность, а на оперативность и применимость результатов. В работе М.В. Планкиной и Т.А. Юрмазовой показано, что научно-исследовательская работа студентов колледжа является фактором повышения качества профессионального образования именно тогда, когда она встроена в решение конкретных профессиональных проб [36].

Вторая особенность — практико-ориентированный характер содержания образования в СПО. Ю. Ветров и Н. Клушина, обосновывая

практико-ориентированный подход в профессиональном образовании, указывают, что формирование любых умений, включая исследовательские, должно происходить в контексте будущей профессиональной деятельности [11]. Это означает, что исследовательские умения студентов СПО не могут формироваться абстрактно, в отрыве от дисциплин профессионального цикла. Для будущих дизайнеров, как показано в работе Е.О. Катранжи, проектные и исследовательские умения развиваются при проведении занятий, имеющих междисциплинарные связи, где требуется анализировать аналоги, проводить опросы целевой аудитории и тестировать прототипы [20]. Аналогично, для студентов технических специальностей К.П. Корнев и Н.Н. Шушарина доказывают, что исследовательская активность повышается путём сочетания в обучении решения задач и лабораторного практикума. Это создаёт естественные точки для постановки исследовательских вопросов и проверки гипотез [23].

Третья особенность — ограниченные временные ресурсы и интегрированный характер исследовательской деятельности. Программы СПО, как правило, более насыщены практическим обучением, а на долю теоретической и самостоятельной работы остаётся меньше времени, чем в вузе [29]. Поэтому формирование исследовательских умений часто интегрируется в уже существующие формы учебной работы: курсовое и дипломное проектирование, учебные практики, лабораторные работы с элементами исследования. В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина и И.С. Сергеев в масштабной монографии, посвящённой развитию СПО, отмечают, что ключевым аспектом современного среднего профессионального образования становится внедрение исследовательских и проектных модулей в основные профессиональные образовательные программы. Эти модули должны быть вариативными и учитывать специфику региона и отрасли [7]. В другой своей работе В.И. Блинов указывает, что инструменты развития СПО должны включать метапредметные результаты, в том числе сформированность

исследовательских компетенций как базы для непрерывного профессионального образования [8].

Четвёртая особенность связана с преемственностью «колледж — вуз». И.В. Николаева и Д.А. Крылов исследуют преемственность общих и универсальных компетенций в условиях непрерывного образования, подчёркивая, что исследовательские умения, сформированные на уровне СПО, должны стать фундаментом для дальнейшего обучения в вузе без разрыва и дублирования содержания [28]. Это накладывает дополнительные требования к их формированию: они должны быть не только прикладными, но и методологически корректными. Так, например, умение работать с научной литературой (поиск, реферирование, цитирование) необходимо развивать уже в колледже, чтобы студент при переходе в вуз не испытывал трудностей. В исследовании Е.А. Дубровиной подчёркивается, что исследовательское обучение служит средством формирования информационной компетентности, а это — сквозное умение, необходимое как в профессиональной деятельности, так и при продолжении образования [15].

Пятая особенность — коллективный и командный характер исследования в СПО. Если в вузе студенческое исследование часто носит индивидуальный характер, то в колледже, в силу специфики контингента и традиций профессионального обучения, более эффективны групповые исследовательские проекты [24]. Это подтверждается данными А.Н. Лукичева с соавторами, которые изучали современные методики преподавания общеобразовательных дисциплин в системе СПО и пришли к выводу, что включение элементов коллективного исследования повышает мотивацию и позволяет распределить нагрузку с учётом уровня подготовленности студентов [26].

Шестая особенность связана с материально-технической базой организаций СПО. В отличие от университетов, колледжи не всегда располагают лабораторным оборудованием высокого уровня, библиотечными фондами в полном объёме и доступом к наукометрическим базам данных. Это

вынуждает адаптировать содержание исследовательских умений к реальным возможностям. Как показывает опыт, описанный С.В. Гурьевым, использование современных информационно-коммуникационных технологий в профессиональном образовании позволяет компенсировать недостаток оборудования за счёт виртуальных лабораторий, симуляционных сред и онлайн-библиотек [14]. Таким образом, формирование исследовательских умений в СПО всё более тесно связывается с ИКТ-компетентностью.

Роль преподавателя в формировании исследовательских умений студентов СПО является ключевой и многогранной. Преподаватель не просто передаёт знания, а организует исследовательскую деятельность студентов, создаёт проблемные ситуации, стимулирует самостоятельный поиск и рефлексию. О.В. Калашникова и Г.И. Симонова отмечают, что преподаватель выступает в роли наставника и эксперта, помогая студенту осваивать алгоритмы исследовательских действий и преодолевать возникающие затруднения [18]. Важно, чтобы преподаватель не давал готовых ответов, а направлял студента на самостоятельный поиск решений, создавал условия для проб и ошибок, учил анализировать причины неудач и формулировать выводы. Как подчёркивается в исследовании О.В. Калашниковой, содержательно-процессуальная модель формирования исследовательских умений студентов колледжа требует от преподавателя владения проектными и исследовательскими технологиями, умения организовывать групповую работу и рефлексивную деятельность [17].

Специфика дизайн-образования в системе СПО накладывает дополнительные особенности на формирование исследовательских умений. Для специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» исследовательские умения проявляются в способности анализировать визуальные аналоги, деконструировать источники вдохновения, формулировать проектные гипотезы и тестировать прототипы. Как отмечает Е.О. Катранжи, формирование проектных и исследовательских умений студентов-дизайнеров происходит в процессе проведения занятий, имеющих междисциплинарные

связи, где требуется комплексное применение знаний из области композиции, колористики, типографики и маркетинга [20]. Кроме того, для дизайнеров важна способность визуализировать результаты исследования, что требует владения графическими редакторами и навыками презентации.

1.3 Методы и технологии формирования исследовательских умений студентов колледжа

В предыдущем параграфе были рассмотрены особенности формирования исследовательских умений студентов в системе среднего профессионального образования: возрастной фактор, практико-ориентированный характер содержания образования, ограниченность времени, необходимость преемственности с высшим образованием, коллективные формы работы, специфика ресурсного обеспечения и роль преподавателя в организации исследовательской деятельности. Учёт этих особенностей требует применения специальных методов и педагогических технологий, которые позволяют формировать исследовательские умения в условиях профессионального обучения. В настоящем параграфе анализируются основные методы и технологии, используемые в практике профессионального образования для формирования исследовательских умений студентов. Особое внимание уделяется технологии проблемного обучения, методу проектов, исследовательскому методу, а также их комплексному применению в образовательном процессе. Рассматриваются возможности адаптации данных методов к специфике дизайн-образования и условиям СПО.

Формирование исследовательских умений студентов в системе среднего профессионального образования требует целенаправленного применения совокупности методов и педагогических технологий, обеспечивающих поэтапное освоение обучающимися исследовательских действий. Как отмечает О.В. Калашникова, методологической опорой построения процесса формирования исследовательских умений выступает проектно-

исследовательская методология, позволяющая строить учебно-исследовательские и исследовательские ситуации, направленные на формирование исследовательских умений и проектно-исследовательских способностей обучающихся [17].

Выбор методов и технологий обусловлен спецификой контингента студентов СПО. С одной стороны, наблюдается недостаточная сформированность базовых исследовательских умений у студентов. С другой - выраженная практическая направленность интересов и мотивация на освоение конкретной профессии. Именно поэтому методы, используемые в системе СПО, должны обеспечивать не абстрактное, а практико-ориентированное исследовательское обучение, максимально приближенное к реальным профессиональным ситуациям [36].

В современной педагогической науке и практике сложилось понимание того, что эффективное формирование исследовательских умений возможно лишь при комплексном применении нескольких взаимодополняющих технологий. К числу наиболее результативных относятся: технология проблемного обучения, метод проектов и исследовательский метод. Каждая из названных технологий имеет свою специфику и вносит особый вклад в развитие исследовательских компетенций студентов.

Проблемное обучение представляет собой тип развивающего обучения, который создаёт условия для возникновения у обучаемых мыслительного процесса на основе разрешения учебных проблем. Согласно определению, проблемное обучение — это такое обучение, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность обучающихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки [8].

Цель проблемного типа обучения заключается не только в усвоении результатов научного познания и системы знаний, но и в освоении самого пути процесса получения этих результатов, формировании познавательной

самостоятельности обучающегося и развитии его творческих способностей. В контексте формирования исследовательских умений проблемное обучение решает следующие задачи: формирование самостоятельности у студентов; развитие мышления; повышение интереса и мотивации к обучению; развитие творческих способностей; приобщение к исследовательской деятельности; развитие коммуникативных компетенций [7].

Центральным понятием технологии проблемного обучения выступает проблемная ситуация, которая представляет собой ситуацию мыслительного барьера, проявляющегося в тот момент, когда обучающийся, разрешая проблемный вопрос, не в состоянии обосновать ранее неизвестный казус посредством существующих знаний. Проблемная ситуация — это положение несоответствия между востребованным и настоящим [35]. Как отмечают исследователи, именно проблемность обеспечивает постоянную открытость студентов к новому [1].

В практике профессионального образования выделяют четыре уровня проблемности в обучении [8]:

1. Первый уровень — проблема ставится и решается преподавателем при активном обсуждении её студентами. На этом уровне студенты учатся понимать логику решения проблемы и усваивать образцы исследовательских действий.

2. Второй уровень — проблема ставится преподавателем, а решение студенты должны найти самостоятельно под руководством преподавателя. Здесь формируется способность к самостоятельному поиску решения в заданных рамках.

3. Третий уровень — проблема определяется студентами, при этом решение этой проблемы помогает найти преподаватель. На данном уровне развивается самостоятельность в формулировке различных задач.

4. Четвёртый уровень — проблема ставится и решается обучающимися самостоятельно, преподаватель не участвует в постановке задач. Данный

уровень соответствует высшей степени сформированности исследовательских умений.

Преимуществом проблемного обучения в профессиональном образовании является мотивация, конкретность целей и задач, реальность, наглядность, которые облегчают освоение содержания понятий и представлений и усвоение технических научных знаний и умений.

В контексте дизайн-образования технология проблемного обучения может быть реализована через постановку перед студентами реальных профессиональных проблем. Например, студентам может быть предложено разработать дизайн-решение для конкретной ситуации: «Как сделать упаковку заметной на полке среди 20 конкурентов?», «Как разработать логотип, который будет работать как на визитке, так и на фасаде здания?». Такие проблемные вопросы не имеют однозначного ответа и требуют исследовательского поиска, что способствует формированию аналитических и проектных умений.

Метод проектов занимает центральное место в развитии профессиональной компетентности будущего специалиста в системе СПО. Как отмечает С.И. Карпова, данный подход делает упор на результат образования, где результат — не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных ситуациях и решать разноуровневые профессиональные задачи [9].

В современном понимании метод проектов — это метод проблемного обучения, способ организации поэтапной практической деятельности на основе взаимодействия педагога и обучающегося для достижения цели, определённой проблемой данного проекта [9]. Применение метода проектов имеет целью стимулирование интереса студентов к определённым проблемам и решение этих проблем через деятельность, а также практическое применение приобретённых знаний и расширение возможностей студентов в самореализации.

Проектная деятельность — это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность обучающихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата. Непременным условием является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана программ) и реализации проекта, а также его осмысление и рефлексия результатов деятельности [5].

Методика организации проектной деятельности предусматривает определённые этапы:

1. Постановка проблемы — на этом этапе педагог имеет наибольшую активность. Он создаёт ситуации, вызывающие интерес к намеченной теме и эмоциональный подъём студентов, выясняет, что известно и освоено студентами по этой теме.

2. Обсуждение проблемы, определение задач — у обучающихся возникают различные предложения, направленные на решение поставленной проблемы. Планируется работа над проектом, определяется место каждого участника.

3. Работа над проектом — практическое воплощение проекта. Студенты работают индивидуально или в подгруппах с материалами по различным видам деятельности. Во время работы возможна коррекция плана в связи с появлением неожиданных препятствий.

4. Презентация продукта деятельности — публичное представление полученных результатов.

5. Анализ хода работы над проектом и постановка новой проблемы — завершающий этап, посвящённый самоанализу своей работы, выявлению желаний и новых возможностей для будущих исследований.

При организации проектной деятельности возможно два варианта: первый — преподаватель даёт готовую формулировку задачи, а студенты

работают над идеями; второй — студентам даётся материал, на основе которого необходимо выдвинуть идеи для создания продукта проектной деятельности [2].

В зависимости от формы организации различают индивидуальные и групповые проекты. Индивидуальный проект предполагает, что тема подбирается в соответствии с особенностями и интересами личности студента, что формирует ответственность, дисциплинированность и инициативность. Групповой проект направлен на формирование чувства коллективной ответственности и навыков сотрудничества [19].

Ключевые компетенции, формируемые в рамках проектной деятельности, включают [19]: навыки целеполагания и планирования (умение ставить цели, разрабатывать пошаговые планы и достигать их); работу в команде (развитие коммуникативных навыков и способность эффективно взаимодействовать с другими участниками проекта); решение проблем (анализ ситуации, поиск альтернативных решений и выбор оптимального варианта); презентационные навыки (умение представлять результаты своей работы в устной и письменной форме); самоорганизацию и ответственность (способность эффективно управлять своим временем и брать на себя ответственность за выполненные задачи).

В дизайн-образовании метод проектов является ведущим, поскольку профессиональная деятельность дизайнера по своей сути является проектной. Студенты-дизайнеры разрабатывают реальные проекты: логотипы, упаковку, визитные карточки, серии плакатов, интерьеры. В процессе работы над проектом они последовательно проходят все этапы: от анализа задания и сбора информации до создания продукта и его презентации. Метод проектов позволяет интегрировать исследовательские умения в профессиональную деятельность, делая их не самоцелью, а инструментом решения практических задач.

Исследовательский метод занимает особое место в системе методов формирования исследовательских умений. Как указывается в педагогической

литературе, исследовательская деятельность учит владеть логикой научного исследования, способностью самостоятельно спланировать собственную исследовательскую деятельность и реализовать её, учит высокой познавательной активности, адекватной самооценке, способности анализировать собственную деятельность и деятельность других [36].

В системе профессиональных образовательных организаций исследовательский метод реализуется как в рамках учебного процесса, так и во внеучебной деятельности. К формам организации исследовательской деятельности студентов, основанным на исследовательском методе, относятся [34]: лекции с изложением материала; семинары и практикумы с элементами исследования; лабораторно-практические работы, содержащие элементы научных исследований; подготовка и защита курсовых работ и проектов; выполнение выпускных квалификационных работ.

Лабораторные работы с элементами исследования представляют собой особую форму организации учебного процесса, при которой студенты не просто подтверждают известные закономерности, а выявляют зависимости, оценивают точность методов измерения, формулируют выводы на основе самостоятельно полученных данных [36].

В дизайн-образовании исследовательский метод находит своё выражение в проведении предпроектного анализа. Студенты изучают аналоги, анализируют целевую аудиторию, исследуют контекст использования проектируемого объекта. Например, при разработке упаковки студент должен изучить конкурентов, выявить визуальные штампы, проанализировать предпочтения потребителей. Этот исследовательский этап определяет концепцию проекта и позволяет обосновать принимаемые решения.

Важной формой реализации исследовательского метода в дизайн-образовании является работа с источниками вдохновения. Студент учится видеть идеи в окружающем мире: в природе, архитектуре, искусстве, повседневности. Он осваивает умение не копировать, а трансформировать найденный образ, выделяя из него структурный принцип — ритм, пропорцию,

алгоритм. Это требует абстрактного мышления и составляет ядро исследовательской компетенции дизайнера.

Исследования показывают, что наибольший эффект в формировании исследовательских умений достигается при комплексном применении рассмотренных методов и технологий. Как отмечается в диссертационном исследовании О.В. Калашниковой, содержательно-процессуальная модель формирования исследовательских умений студентов колледжа базируется на совокупности научных подходов: компетентностном, модульном, системно-деятельностном, системно-процессном и задачном [17]. Формирование исследовательских умений осуществляется через систему профессионально-исследовательских заданий, выступающих дидактической основой решения профессионально ориентированных проблемных ситуаций и применения системы исследовательских операций, с помощью которых студенты открывают ранее неизвестное для них знание [17].

В дизайн-образовании комплексное применение методов проявляется в том, что студенты в рамках одного проекта используют проблемное обучение (при постановке задачи), метод проектов (при организации деятельности) и исследовательский метод (при анализе аналогов и поиске источников вдохновения). Это позволяет формировать исследовательские умения не изолированно, а в их взаимосвязи, что соответствует реальной профессиональной деятельности дизайнера.

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. Формирование исследовательских умений студентов в системе СПО требует комплексного применения технологии проблемного обучения, метода проектов и исследовательского метода. Технология проблемного обучения развивает самостоятельность и критическое мышление через постановку проблемных ситуаций. Метод проектов обеспечивает практическую направленность исследовательской деятельности, интегрируя исследовательские умения в профессиональный контекст. Исследовательский метод формирует умения работать с информацией, анализировать источники,

выдвигать и проверять гипотезы. В дизайн-образовании данные методы находят специфическое воплощение: проблемное обучение реализуется через постановку профессиональных дизайн-задач, метод проектов — через разработку реальных проектных продуктов, исследовательский метод — через предпроектный анализ и работу с источниками вдохновения.

Выводы по первой главе

В первой главе настоящего исследования были решены первые три задачи: проанализирована сущность исследовательских умений, выявлены особенности их формирования в системе СПО и определены эффективные методы их развития.

В результате теоретического анализа было установлено, что исследовательские умения представляют собой сложное интегративное образование, включающее интеллектуальные, эмпирические и рефлексивные компоненты. Выявлено, что в научной литературе отсутствует единое определение данного понятия, однако обобщение существующих подходов позволило сформулировать рабочее определение, которое учитывает специфику профессиональной деятельности дизайнера и может служить основой для разработки практического инструментария. Также определена структура исследовательской деятельности, включающая шесть последовательных этапов, и выделены соответствующие им группы умений: организационно-практические, поисковые, информационные и оценочные. Установлено, что именно эти группы умений подлежат целенаправленному формированию в учебном процессе.

Анализ особенностей формирования исследовательских умений в системе среднего профессионального образования показал, что эффективность данного процесса зависит от учёта ряда факторов: возрастных и психологических характеристик студентов, практико-ориентированного содержания обучения, ограниченности временных ресурсов, необходимости преемственности с высшим образованием, коллективных форм работы и

специфики материально-технического обеспечения. Кроме того, была подтверждена ключевая роль преподавателя, который выступает не только транслятором знаний, но и организатором исследовательской деятельности, создающим условия для самостоятельного поиска и рефлексии студентов.

В ходе изучения методов формирования исследовательских умений было определено, что наибольший эффект достигается при комплексном применении технологии проблемного обучения, метода проектов и исследовательского метода. Установлено, что каждый из этих методов вносит специфический вклад в развитие исследовательских компетенций: проблемное обучение развивает самостоятельность и критическое мышление, метод проектов обеспечивает практическую направленность исследовательской деятельности, а исследовательский метод формирует умения работать с информацией, выдвигать и проверять гипотезы. В контексте дизайн-образования данные методы находят специфическое воплощение через постановку профессиональных задач, разработку реальных проектов и проведение предпроектного анализа.

Таким образом, теоретическая часть исследования позволила сформировать методологическую основу для разработки практического инструментария формирования исследовательских умений студентов-дизайнеров. Полученные выводы определили логику построения учебного пособия, его содержание и структуру.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА

2.1 Анализ уровня сформированности исследовательских умений студентов колледжа

Практическая работа проводилась на базе ПОУ «Колледж предпринимательства и отраслевых технологий» (КПиОТ) города Челябинска. Колледж осуществляет подготовку специалистов по специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)».

Содержание образовательной программы включает проведение предпроектного анализа, разработку дизайн-концепций с учётом современных тенденций, выполнение эскизов вручную и с помощью графических программ. Формулировка «проведение предпроектного анализа» прямо указывает на наличие исследовательского компонента в содержании обучения. Материально-техническая база колледжа включает специализированные мастерские, компьютерные классы с профессиональным программным обеспечением, что создаёт технические предпосылки для организации исследовательской работы студентов.

В КПиОТ исследовательская деятельность студентов реализуется по трём основным направлениям: общепрофессиональные дисциплины, закладывающие теоретические основы; междисциплинарные курсы, где исследования применяются на практике; внеаудиторная активность (конференции, конкурсы, кружки). Ключевым показателем сформированности исследовательских умений является курсовая и выпускная квалификационная работа, пояснительная записка к которой включает обоснование актуальности, обзор аналогов и практическую значимость проекта.

В диагностике приняли участие 22 студента 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» в возрасте 18–20 лет, обучающиеся по очной форме. Все участники имели опыт выполнения проектных работ в рамках МДК.01.01 «Дизайн-проектирование».

Диагностика проводилась в два этапа.

Первый этап — выполнение студентами практического кейс-задания, моделирующего этап предпроектного исследования. Студентам предлагалось проанализировать пять логотипов известных брендов одной товарной категории (на примере кофеен), выделить их визуальные характеристики, выявить общие паттерны, сформулировать гипотезу о причинах использования данных приёмов и предложить альтернативное концептуальное решение.

Критерии оценки разработаны на основе умений, выделенных в структуре исследовательской деятельности (параграф 1.1), и соотнесены с типами заданий, которые впоследствии будут использованы в разрабатываемом пособии. Выделены четыре группы критериев.

Аналитические умения отражают способность студента проводить параметрический анализ визуальных объектов:

- умение выделять и описывать не менее трёх параметров аналога (композиция, колористика, типографика, пластика, фактура, масштаб, контекст);
- умение сравнивать аналоги и выявлять общие визуальные паттерны (визуальные штампы) в исследуемой нише;
- умение ранжировать аналоги по заданному критерию (например, по степени узнаваемости, по функциональности).

Креативно-исследовательские умения отражают способность студента работать с источниками вдохновения:

- умение деконструировать визуальный источник, вычленив из него структурный принцип (ритм, пропорцию, алгоритм построения), а не внешнюю форму;

- умение применять различные уровни абстракции, переходя от конкретного образа к цветовому решению, типографической идее или метафоре;

- умение переносить выявленный принцип из источника в собственное проектное решение.

Умения прогнозирования и верификации отражают способность студента формулировать и проверять предположения:

- умение формулировать проверяемую дизайн-гипотезу (содержащую изменяемый параметр, целевую аудиторию, ожидаемый результат);

- умение предлагать адекватный способ проверки гипотезы (опрос, тестирование, А/Б-тест, анализ аналогов);

- умение предвидеть ограничения и риски реализации гипотезы.

Рефлексивные умения отражают способность студента к самоанализу:

- умение выявлять неявные допущения в собственной работе;

- умение оценивать проект по профессиональным критериям и аргументировать оценку;

- умение анализировать причины возникших затруднений и формулировать перспективы доработки.

Каждый критерий оценивался по трёхуровневой шкале.

Высокий уровень (3 балла) — студент демонстрирует умение в полном объёме: выделяет 5 и более параметров анализа, формулирует проверяемую гипотезу, содержащую все необходимые компоненты, находит структурный принцип источника на уровне абстракции не ниже третьего, даёт содержательную рефлекссию с выявлением причинно-следственных связей.

Средний уровень (2 балла) — студент демонстрирует умение частично: выделяет 2–3 параметра, формулирует гипотезу как общее пожелание или описание («сделать современнее», «использовать яркие цвета»), копирует внешний вид источника без трансформации, рефлексия носит формальный характер («всё получилось», «было интересно»).

Низкий уровень (1 балл) — студент не демонстрирует умение: анализ подменяется оценочными суждениями («красиво» / «некрасиво»), гипотеза и альтернативное решение отсутствуют, источник вдохновения не используется или копируется без осмысления, рефлексия отсутствует или содержит только эмоциональную оценку.

Максимальный суммарный балл за выполнение кейс-задания — 36 баллов (4 группы по 3 критерия, каждый максимум 3 балла). В зависимости от набранного количества баллов студенты распределялись по трём уровням сформированности исследовательских умений.

- Высокий уровень (28–36 баллов) — студент демонстрирует сформированность всех групп исследовательских умений, способен самостоятельно организовать предпроектное исследование, формулировать проверяемые гипотезы и аргументировать проектные решения.

- Средний уровень (18–27 баллов) — студент имеет определённые представления об исследовательской работе, обладает некоторым опытом, однако испытывает трудности в систематизации информации, формулировании гипотез и рефлексии. Активность студента неустойчива и зависит от внешних факторов (наличие образца, помощь преподавателя).

- Низкий уровень (0–17 баллов) — студент имеет фрагментарные знания, практические навыки организации исследования отсутствуют или минимальны. Занимает пассивную позицию, не способен самостоятельно спланировать и реализовать исследовательские действия.

Второй этап — краткая беседа-интервью с целью выявления субъективных трудностей, которые студенты испытывают при выполнении проектных работ. Студентам предлагалось ответить на вопросы: «Что в работе над проектом вызывает у вас наибольшие затруднения?», «Как вы обычно ищете идеи для своих работ?», «Как вы обосновываете свои решения перед преподавателем?». Ответы фиксировались и анализировались для выявления типичных проблемных зон.

Результаты выполнения кейс-задания: Высокий (28–36 баллов) - 18 %, средний (18–27 баллов) - 59 %, низкий (0–17 баллов) - 23 %. Это свидетельствует о том, что большинство студентов имеет определённые представления об исследовательской работе и некоторый практический опыт, однако их умения недостаточно системны и устойчивы.

Для более детального анализа были рассчитаны средние баллы по каждой группе критериев: Аналитические умения - 57 %, креативно-исследовательские умения - 47 %, умения прогнозирования и верификации - 40 %, рефлексивные умения - 53 %. Наиболее проблемными зонами являются умения прогнозирования и верификации и креативно-исследовательские умения.

Анализ выполнения отдельных критериев позволил выявить конкретные дефициты.

По группе аналитических умений:

- 68 % студентов смогли выделить 2–3 параметра анализа, но только 23 % — 5 и более параметров.

- 59 % студентов справились со сравнением аналогов, но только 27 % смогли выявить общий визуальный паттерн (штамп) ниши.

- Наиболее слабым оказалось умение ранжировать аналоги по заданному критерию — только 18 % студентов смогли это сделать аргументированно.

По группе креативно-исследовательских умений:

- 45 % студентов смогли выделить из источника отдельный признак (цвет, фактуру), но только 14 % — структурный принцип на уровне ритма или алгоритма построения.

- Большинство студентов (64 %) копировали внешний вид источника, не трансформируя его.

- Только 9 % студентов продемонстрировали умение работать с метафорой и уровнями абстракции.

По группе умений прогнозирования и верификации:

- Только 23 % студентов смогли сформулировать гипотезу, содержащую изменяемый параметр, аудиторию и ожидаемый результат. Остальные либо не формулировали гипотезу вообще, либо подменяли её описанием («этот логотип привлекает внимание»).

- Лишь 18 % студентов предложили конкретный способ проверки своей гипотезы.

- 14 % студентов смогли предвидеть ограничения или риски реализации гипотезы.

По группе рефлексивных умений:

- 41 % студентов дали формальную рефлексию типа «всё получилось», «было интересно».

- 32 % студентов смогли выявить отдельные недостатки своей работы, но только 14 % — неявные допущения (например, «я исходил из того, что целевая аудитория — молодёжь, но не проверил это»).

- 27 % студентов сформулировали перспективы доработки, но большинство из них дали общие формулировки («улучшить цвет», «сделать красивее»).

Результаты беседы-интервью дополнили количественные данные. Наиболее частые ответы студентов на вопрос о затруднениях: «трудно придумать что-то своё» (15 человек), «не знаю, как обосновать свой выбор» (13 человек), «не понимаю, что именно нужно анализировать в аналогах» (11 человек). На вопрос о поиске идей большинство студентов (17 человек) ответили, что просматривают изображения в интернете и выбирают понравившееся, не используя системных методов. На вопрос об обосновании решений большинство (14 человек) признались, что опираются на интуицию или говорят «мне так кажется».

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

1. Преобладание среднего уровня (59 %). Большинство студентов имеют определённые представления об исследовательской работе и некоторый практический опыт, однако их умения недостаточно

систематизированы. Студенты испытывают устойчивые трудности в структурировании информации, формулировании гипотез и рефлексии. Активность студентов зависит от внешних факторов: сложность задания, наличие образца, помощь преподавателя.

2. Критически низкие показатели по ключевым исследовательским умениям. Наиболее проблемными зонами являются: умение формулировать проверяемую гипотезу, умение деконструировать источник вдохновения и выделять структурный принцип, умение предлагать способ проверки гипотезы, умение выявлять неявные допущения в собственной работе. Именно эти умения составляют ядро исследовательской компетентности дизайнера. Для будущего дизайнера умение формулировать гипотезу является важным, поскольку именно гипотеза определяет направление проектного поиска. Без гипотезы дизайнер работает интуитивно, не может обосновать свои решения перед заказчиком и не имеет критериев для оценки качества проектного результата. Умение деконструировать источники вдохновения позволяет находить не банальные, а оригинальные решения, избегая прямого копирования.

3. Разрыв между теоретическими знаниями и практическими навыками. Результаты беседы показали, что студенты в целом знают, какие этапы включает предпроектный анализ (поиск информации, изучение аналогов), однако не могут применить эти знания на практике. Они умеют искать информацию, но не умеют её систематизировать и делать выводы. Это свидетельствует о необходимости алгоритмизации исследовательских действий и пошаговой отработки каждого умения.

4. Необходимость целенаправленного формирования исследовательских умений. Полученные результаты подтверждают актуальность разработки и внедрения специальных дидактических средств, направленных на поэтапное, алгоритмизированное формирование именно тех умений, которые вызывают у студентов наибольшие затруднения: формулирование проверяемых гипотез,

деконструкция источников вдохновения, планирование проверки гипотез и содержательная рефлексия.

Таким образом, диагностика показала, что исследовательская деятельность в КПиОТ формально присутствует, однако студенты испытывают трудности на этапе алгоритмизации и применения исследовательских операций. Они способны собирать информацию, но не умеют преобразовывать её в проектные решения и обосновывать свой выбор. Эти результаты обосновывают необходимость разработки специального учебного пособия, направленного на формирование исследовательских умений в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Разработке и содержанию данного пособия посвящён следующий параграф.

2.2 Разработка и содержание учебного пособия «инструменты для работы над проектом»

Результаты диагностического этапа, представленные в параграфе 2.1, подтвердили необходимость разработки специального дидактического средства, направленного на формирование исследовательских умений студентов-дизайнеров.

Цель пособия — формирование и развитие исследовательских умений студентов специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» в процессе изучения междисциплинарного курса МДК.01.01 «Дизайн-проектирование» через систему коротких, сфокусированных упражнений, алгоритмизирующих каждый этап предпроектного исследования.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи пособия**: систематизировать и представить в доступной, структурированной форме теоретический материал об основных этапах и методах исследовательской деятельности в дизайне; разработать систему практических заданий, обеспечивающих пошаговую отработку каждого исследовательского умения с возможностью выбора уровня сложности; создать условия для дифференцированного обучения, позволяющие студентам

с разным уровнем исходной подготовки работать в едином темпе занятия; сформировать у студентов устойчивую привычку к проверке собственных гипотез и рефлексии проектных действий как неотъемлемых компонентов профессиональной дизайн-деятельности; обеспечить преподавателя готовым дидактическим инструментом для организации аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Пособие имеет модульную структуру, позволяющую преподавателю гибко выстраивать учебный процесс в зависимости от этапа проектной работы и уровня подготовки студентов. Оно включает два взаимосвязанных компонента: теоретический модуль и практический тренажёр в виде набора карточек с заданиями.

Теоретический модуль представляет собой концентрированное изложение ключевых понятий и алгоритмов, необходимых для выполнения проектных заданий дисциплины МДК.01.01 «Дизайн-проектирование» по теме 1.3 «Дизайн-проектирование». В данном модуле раскрываются четыре раздела, каждый из которых соответствует определённому этапу работы над проектом.

Первый раздел «Как анализировать аналоги» посвящён предпроектному анализу. В нём даётся определение аналога, описываются три вида аналогов (прямой функциональный, косвенный, антипод), представлен алгоритм анализа, включающий семь последовательных шагов. Также в разделе содержится расширенная таблица для анализа по семи параметрам (композиция, колористика, типографика, пластика, фактура, масштаб, контекст), чек-лист из пяти вопросов к аналогу и пример разбора логотипа стоматологической клиники.

Второй раздел «Как найти и использовать источник вдохновения» раскрывает методологию работы с источниками вдохновения. Центральное место занимает описание шести уровней абстракции: от цвета до метафоры, с примерами трансформации источника «кора берёзы». В разделе представлены рекомендации по поиску источников в различных сферах (природа,

архитектура, искусство, повседневность, звук), трансформационная сетка, устанавливающая соответствие между свойствами источника и дизайн-приёмами, а также пример деконструкции фотографии горного хребта.

Третий раздел «Как обосновать своё решение» вводит понятие дизайн-гипотезы и противопоставляет слабые и сильные формулировки. Центральным элементом раздела является авторская четырёхкомпонентная формула гипотезы, включающая параметр, аудиторию, условие и результат, с детальным разбором на примере. В разделе представлены типы гипотез по изменяемому параметру, понятие модератора как ограничения гипотезы, способы проверки и алгоритм действий при опровержении гипотезы.

Четвёртый раздел «Как оценить свою работу» раскрывает содержание рефлексии как осознания собственного процесса, а не эмоциональной оценки. Представлены четыре уровня рефлексии: эмоциональный, процессуальный, содержательный и проектный; вопросы для глубокой рефлексии по каждой из четырёх групп и пример заполненной рефлексии по анализу логотипов кофеен.

Каждый из разделов завершается блоком по применению полученных знаний на практике, содержащим инструкцию по выполнению карточек с указанием уровня сложности и порядка работы.

Завершает теоретический модуль словарь терминов, содержащий определения, используемые в пособии, что способствует профессионализации лексики студентов и формированию понятийного аппарата

Практический модуль представляет собой систему из 48 карточек с заданиями, сгруппированных по цветам, соответствующим типам исследовательских действий, и двум уровням сложности. Каждая карточка представляет собой законченное микро-задание. Карточки распределены по цветам следующим образом.

Синие карточки направлены на формирование умений параметрического анализа, сравнения и систематизации информации. Задания базового уровня предлагают студенту проанализировать 2–3 аналога по

заданным параметрам: композиция, семиотика, функциональная оправданность, чек-лист. Задания продвинутого уровня предполагают частотный анализ цвета на 5–7 аналогах, выявление паттернов и визуальных штампов, ранжирование аналогов по заданным критериям.

Зелёные карточки направлены на формирование умений деконструкции, абстрагирования и трансформации. Задания базового уровня предлагают описать ритм, пропорцию, фактуру источника, создать метафору, зарисовать силуэт. Задания продвинутого уровня предполагают применение уровней абстракции, трансформационной сетки, работу с невизуальными источниками, обратную деконструкцию готового логотипа.

Жёлтые карточки направлены на формирование умений прогнозирования, формулирования проверяемых предположений и проектирования проверки. Задания базового уровня предлагают сформулировать гипотезу по авторской формуле, найти ограничение, описать способ проверки за 5 минут. Задания продвинутого уровня предполагают формулирование антигипотезы, поиск альтернативных объяснений, ужесточение условий, описание числового измерения результата.

Красные карточки направлены на формирование умений самоанализа, критической оценки и планирования саморазвития. Задания базового уровня предлагают выявить неявное допущение, оценить проект по трём критериям, назвать потренированное умение. Задания продвинутого уровня предполагают экспертную оценку гипотезы соседа, анализ этических ограничений, поиск причин провала в исследовательской части, составление плана саморазвития.

Каждый блок включает по 12 карточек: 6 карточек базового уровня и 6 карточек продвинутого уровня. Базовый уровень предполагает работу с 2-3 объектами, простые формулировки и ответ объёмом 2-3 предложения. Продвинутый уровень предполагает работу с 5-7 объектами, использование профессиональной терминологии, формулирование гипотез и выводов, ответ объёмом 4-6 предложений.

Разработанное пособие базируется на трёх ведущих методах обучения, каждый из которых находит специфическое воплощение в структуре карточек. Как было обосновано в теоретической части настоящего исследования, эффективное формирование исследовательских умений возможно при комплексном применении технологии проблемного обучения, метода проектов и исследовательского метода.

Метод проблемного обучения реализуется в пособии через создание ситуаций интеллектуального затруднения, которые студент должен разрешить самостоятельно. В отличие от традиционного задания («проанализируйте»), карточка задаёт вопрос, не имеющий однозначного, шаблонного ответа. В контексте пособия это проявляется в том, что каждая карточка создаёт для студента мыслительный барьер, преодоление которого требует применения исследовательских операций. Благодаря данному методу формируются умения видеть проблему, формулировать проблему, искать нестандартные решения и преодолевать интеллектуальные затруднения.

Конкретными примерами реализации проблемного метода выступают: карточка №3, требующая найти в аналоге функционально неоправданный элемент и объяснить, почему он лишний; карточка №9, предлагающая выявить визуальный штамп и предложить альтернативный приём; карточка №33, моделирующая реальную профессиональную проблему ограниченности ресурсов и требующая пересмотра решения в новых условиях. В соответствии с уровнями проблемности, выделяемыми в педагогической литературе, карточки базового уровня соответствуют второму уровню — проблема ставится преподавателем через карточку, решение студенты находят самостоятельно. Карточки продвинутого уровня приближаются к третьему-четвёртому уровням, где студенты частично определяют проблему и способы её решения самостоятельно.

Метод проектов реализуется в пособии опосредованно: карточки не замещают проектную деятельность, а обеспечивают её исследовательскую составляющую. Каждая серия карточек соответствует определённому этапу

проектного цикла, что позволяет студенту пройти весь исследовательский путь в рамках работы над реальным дизайн-проектом. Данный метод способствует формированию умений анализировать проектную ситуацию, разрабатывать концепцию, формулировать проектный замысел и рефлексировать проектную деятельность.

На этапе предпроектного анализа студенты получают синие карточки, направляющие их на системный сбор и анализ информации об аналогах. На этапе разработки концепции студенты обращаются к зелёным карточкам, помогающим найти и трансформировать источник вдохновения, выявить структурный принцип. На этапе формулирования проектного замысла студенты используют жёлтые карточки для формулирования проверяемой гипотезы. На завершающем этапе работы над проектом студенты обращаются к красным карточкам, помогающим осмыслить свою деятельность, выявить ошибки и спланировать дальнейшее развитие.

Важной особенностью является то, что карточки не дают готовых решений, а предоставляют инструменты для их самостоятельного поиска. Студент, работая над реальным проектом, последовательно выполняет карточки соответствующих цветов, тем самым осваивая полный исследовательский цикл.

Исследовательский метод является стержневым для пособия. В отличие от полной свободы действий, карточки задают жёсткую последовательность действий, которая постепенно интегрируется студентом и в дальнейшем может воспроизводиться без внешних опор. Например, карточка №25 задаёт конкретную формулу гипотезы, карточка №27 требует описать проверку за 5 минут, карточка №37 просит выявить неявное допущение. После многократного выполнения таких заданий структура исследовательского действия становится для студента привычной и естественной. Благодаря данному методу формируются умения наблюдать и собирать данные, сравнивать и классифицировать, выдвигать гипотезы, проектировать проверку, делать выводы и рефлексировать.

Особую ценность представляет интеграция трёх методов в рамках единой карточной системы. Проблемный метод создаёт познавательный вызов, метод проектов обеспечивает профессиональный контекст, а исследовательский метод даёт алгоритмическую основу для действий. Вместе они формируют у студента не только отдельные умения, но и целостную исследовательскую компетенцию, позволяющую самостоятельно организовывать и проводить предпроектное исследование в будущей профессиональной деятельности.

Проведение пробных занятий с использованием пособия проводилось в рамках практической работы. Студенты выполнили практическое задание по созданию логотипа, пройдя таким образом все этапы работы с пособием. Занятия проводились в группе студентов 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)» в рамках изучения МДК.01.01 «Дизайн-проектирование».

На первом занятии студенты познакомились со структурой пособия и работали с синими карточками (анализ аналогов). Они изучили алгоритм анализа и выполнили задания базового уровня (карточки №1–4), анализируя 2–3 аналога по заданным параметрам. На втором занятии студенты работали с зелёными карточками (источник вдохновения), осваивали уровни абстракции и трансформационную сетку, выполняя задания карточек №13–15. На третьем занятии студенты работали с жёлтыми карточками (формулирование предположения), формулировали гипотезы по авторской формуле и описывали способы проверки (карточки №25–27). На завершающем занятии студенты работали с красными карточками (оценка работы), выполняя задания карточек №37–41. По окончании работы над проектом студенты представили разработанные логотипы, обосновывая свои решения с опорой на результаты выполнения карточек.

В процессе апробации пособия были выявлены типичные затруднения студентов, учтённые в финальной версии разработки.

Наиболее распространённая трудность — подмена анализа оценочными суждениями, когда студент вместо точного описания параметров объекта использует слова «красиво» или «некрасиво». Причина этого явления кроется в привычке к эстетической оценке. Способом преодоления выступает прямой запрет на оценочную лексику в формулировках карточек и использование параметрического анализа с фиксированными категориями.

Другая типичная трудность — неспособность вычленить отдельный признак из целостного образа, что связано с когнитивной перегрузкой при одновременном анализе многих параметров. Для её преодоления применяется метод ограниченного фокуса, при котором каждая карточка анализирует только один параметр.

Третья трудность — затруднения при формулировании гипотезы, обусловленные отсутствием привычки к прогностической формулировке. Преодоление обеспечивается использованием жёсткой формулы гипотезы с обязательными компонентами. Четвёртая трудность — неспособность придумать проверку гипотезы, связанная с ориентацией на «идеальный» дизайн, а не на реального пользователя. Преодолению способствует карточка №27, требующая описать проверку за 5 минут, а также наличие в теоретическом модуле типовых способов экспресс-верификации. Наконец, формальная рефлексия, когда студент пишет «всё хорошо» вместо содержательного анализа, возникает из-за непонимания назначения рефлексии и защитной реакции. Чек-листовый характер вопросов в красных карточках не позволяет отделаться общими фразами, направляя студента на анализ конкретных аспектов его деятельности.

Для эффективного использования разработанного пособия преподавателям рекомендуется учитывать ряд положений.

Прежде всего, необходимо начинать с диагностики. Перед началом работы с карточками важно провести входную диагностику для определения стартового уровня сформированности исследовательских умений. Это

позволит рекомендовать студентам соответствующий уровень сложности (базовый или продвинутый).

Теоретический модуль должен использоваться как справочник. Студенты должны иметь к нему доступ на протяжении всей работы с карточками и обращаться при возникновении затруднений. Рекомендуется постепенное усложнение: начинать с карточек базового уровня, даже если студенты демонстрируют высокий уровень подготовки. Это позволит им освоить логику работы с пособием, после чего можно переходить на продвинутый уровень.

Рефлексия должна проводиться в конце каждого занятия через красные карточки, чтобы студенты фиксировали свои достижения и трудности. Оценивание должно быть направлено на процесс, а не только на результат: оценивается обоснованность ответа и соответствие заданным параметрам, а не «правильность». Рекомендуется создание банка лучших ответов для демонстрации следующим группам в качестве ориентира.

Карточки не должны использоваться изолированно — они должны быть привязаны к реальным проектным задачам студентов, таким как разработка логотипа, визитной карточки, упаковки или плаката.

По завершении работы с пособием предполагается, что студенты смогут анализировать аналоги, выделяя не менее пяти параметров и формулируя вывод о визуальных паттернах ниши; деконструировать источники вдохновения, беря из источника не внешнюю форму, а структурный принцип на уровне не ниже третьего; формулировать гипотезу, используя четырёхкомпонентную формулу и описывая способ проверки за 5 минут; рефлексировать деятельность, выявляя неявные допущения, называя освоенные умения и формулируя план саморазвития.

Дифференциация заданий по уровням сложности и цветовой код создают условия для индивидуализации обучения и позволяют студентам с разным уровнем исходной подготовки работать в едином темпе занятия.

Пособие учитывает типичные трудности студентов и предлагает способы их преодоления через алгоритмизированные задания и чёткие формулы.

Выводы по второй главе

Во второй главе настоящего исследования были решены четвёртая и пятая задачи: разработано учебное пособие по дизайн-проектированию и проведена практическая работа по формированию исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла.

В ходе практической работы на базе КПиОТ была проведена диагностика уровня сформированности исследовательских умений студентов 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)». Для оценки использовался комплекс заданий, моделирующих предпроектный анализ: студентам предлагалось изучить визуальные аналоги, выделить их параметры, сформулировать гипотезу и предложить альтернативное решение. Результаты показали, что преобладающая часть обучающихся (59 %) находится на среднем уровне развития исследовательских навыков. Наиболее слабыми оказались способность формулировать проверяемые предположения (справились 23 %), умение находить в источнике вдохновения структурный принцип, а не внешнюю форму (14 %), а также навык планирования проверки гипотезы (18 %). При этом студенты демонстрируют сравнительно высокие результаты в поиске информации, однако испытывают трудности с её анализом и применением для обоснования проектных решений.

На основе результатов диагностики и теоретических положений первой главы разработано учебное пособие «Инструменты для работы над проектом». Пособие предназначено для использования при изучении темы 1.3 «Дизайн-проектирование» в рамках МДК.01.01 и представляет собой комбинированный продукт, сочетающий теоретический модуль с алгоритмами и практический тренажёр в виде 48 карточек с заданиями, сгруппированных по четырём цветовым блокам с двумя уровнями сложности.

Пособие базируется на интеграции трёх методов: проблемного обучения, метода проектов и исследовательского метода, которые формируют умения видеть и формулировать проблему, анализировать проектную ситуацию, разрабатывать концепцию, выдвигать и проверять гипотезы, а также рефлексировать деятельность.

В ходе пробных занятий с использованием пособия студенты выполнили практическое задание по созданию логотипа. Выявлены типичные затруднения студентов: подмена анализа оценочными суждениями, трудности при формулировании гипотезы и формальная рефлексия, для которых в пособии предусмотрены способы преодоления.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование по проблеме формирования исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла позволило сделать ряд обобщающих выводов, подтверждающих достижение поставленной цели и решение задач исследования.

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы было установлено, что исследовательские умения представляют собой интегративную характеристику личности, включающую совокупность интеллектуальных, эмпирических и рефлексивных действий, обеспечивающих самостоятельное выполнение учебного или научного исследования от этапа обнаружения проблемы до презентации и оценки полученных результатов. В структуре исследовательской деятельности выделены шесть взаимосвязанных этапов, каждому из которых соответствует определённая группа умений: организационно-практические, поисковые, информационные и оценочные. На основе обобщения существующих подходов сформулировано рабочее определение исследовательских умений, учитывающее специфику профессиональной деятельности дизайнера.

Выявлены особенности формирования исследовательских умений в системе СПО, обусловленные возрастными и психологическими характеристиками студентов колледжа, практико-ориентированным характером содержания образования, ограниченностью временных ресурсов, необходимостью преемственности с высшим образованием, коллективными формами работы и спецификой ресурсного обеспечения. Установлено, что наиболее эффективными методами формирования исследовательских умений являются технология проблемного обучения, метод проектов и исследовательский метод, применение которых должно носить комплексный характер. В контексте дизайн-образования данные методы находят специфическое воплощение: проблемное обучение реализуется через

постановку профессиональных дизайн-задач, метод проектов — через разработку реальных проектных продуктов, исследовательский метод — через предпроектный анализ и работу с источниками вдохновения.

Результаты диагностического этапа, проведённого на базе КПиОТ с участием 22 студентов 3 курса специальности 54.02.01 «Дизайн (по отраслям)», показали, что преобладающая часть обучающихся находится на среднем уровне развития исследовательских навыков. Наиболее слабыми оказались способность формулировать проверяемые предположения, умение находить в источнике вдохновения структурный принцип, а не внешнюю форму, а также навык планирования проверки гипотезы. При этом студенты демонстрируют сравнительно высокие результаты в поиске информации, однако испытывают трудности с её анализом и применением для обоснования проектных решений. Полученные данные подтвердили необходимость разработки специального дидактического средства.

Разработанное учебное пособие по дизайн-проектированию представляет собой комбинированный дидактический продукт, сочетающий теоретический модуль с алгоритмами и практический тренажёр в виде 48 карточек с заданиями двух уровней сложности, сгруппированных по четырём цветовым блокам, соответствующим типам профессиональных действий. Пособие предназначено для использования при изучении темы 1.3 «Дизайн-проектирование» в рамках МДК.01.01 и базируется на интеграции методов проблемного обучения, метода проектов и исследовательского метода. Каждый метод направлен на формирование конкретных исследовательских умений: проблемное обучение — умения видеть и формулировать проблему, метод проектов — анализировать проектную ситуацию и разрабатывать концепцию, исследовательский метод — выдвигать и проверять гипотезы, делать выводы и рефлексировать.

В ходе пробных занятий с использованием пособия (с 18 мая по 7 июня 2026 года) студенты выполнили практическое задание по созданию логотипа, последовательно проходя все этапы работы с карточками. Апробация

позволила выявить типичные затруднения студентов и подтвердила эффективность пособия для формирования умений, вызывающих у студентов наибольшие затруднения: выдвижение гипотез, планирование проверки, рефлексия. Выявленные трудности позволили скорректировать содержание пособия, уточнить формулировки карточек и дополнить теоретический модуль примерами.

Поставленные задачи исследования решены в полном объеме: проанализированы сущность и содержание исследовательских умений, изучены особенности их формирования в системе СПО, выявлены методы и технологии их формирования, разработано и апробировано учебное пособие, проведена практическая работа по формированию исследовательских умений студентов. Цель исследования — на основе теоретического анализа литературы разработать учебное пособие по дизайн-проектированию, направленное на формирование исследовательских умений студентов при изучении дисциплин профессионального цикла — достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдулова, Л. Ш. Особенности формирования исследовательской компетентности студентов / Л. Ш. Абдулова. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 1. – С. 157-162.
2. Андреева Е. Д. Воспитание исследовательской культуры глазами студентов: результаты психологического исследования. 19.11.2003 // URL: <https://nekrasovspb.ru/index.php/publ.html> (дата обращения: 25.05.2026).
3. Батышев, С. Я. Современный принцип развития непрерывного образования / С. Я. Батышев, Т. Ю. Ломакина. – Москва: Наука, 2006. – 219 с.
4. Беляев А. В. Профессиональная педагогическая деятельность: содержание и организация. М.: Илекса; Ставрополь: Сервисшкола, 2005. С. 253.
5. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студентов средних учебных заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. – Москва: Академия, 2007. – 128 с.
6. Блинов, В. И. Ключевые аспекты развития среднего профессионального образования / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Москва: Дело, 2023. – 342 с.
7. Блинов, В. И. Об инструментах развития среднего профессионального образования / В. И. Блинов.// Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 2 (49). – С. 6-12.
8. Боровик Г.А. Формирование исследовательских умений студентов колледжа как фактор подготовки конкурентоспособного специалиста: науч.-практ. пособие. М., 2004. С. 10.
9. Ваганова О.И., Максимова К.А., Карпова М.А. Технология проблемного обучения в профессиональном образовании URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-problemnogo-obucheniya-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 8.06.2026).

10. Ветров, Ю. П. Качество профессиональной подготовки в современном вузе: теория и практика управления: монография / Ю. П. Ветров, А. Г. Кравченко. – Армавир: АГПУ, 2017. – 167 с.
11. Ветров, Ю. Практико-ориентированный подход / Ю. Ветров, Н. Клушина. // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43-46.
12. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва: АСТ, 2005. – 670 с.
13. Губайдуллина Е. Д. Формирование исследовательских умений и навыков будущих специалистов по сервису и туризму: сб. науч. тр. СевКавГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». 2007. № 5 //– URL: <http://www.ncstu.ru> (дата обращения: 25.05.2026).
14. Гурьев, С. В. Современные информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании будущих специалистов / С. В. Гурьев. – Москва: Кнорус, 2021. – 150 с.
15. Дубровина, Е. А. Исследовательское обучение как средство формирования информационной компетентности студентов / Е. А. Дубровина. – Текст: электронный // Молодой ученый. – 2010. – № 4. – С. 322-326. – URL: <https://moluch.ru/archive/15/1393> (дата обращения: 1.06.2026).
16. Елагина, В. С. Организация исследовательской деятельности студентов как фактор формирования профессионально-педагогической компетенции: монография / В. С. Елагина, Н. П. Пичугова, Н. В. Веденьева. – Челябинск: НП «Инновационный центр «РОСТ», 2013. – 128 с. – Текст: непосредственный.
17. Калашникова, О. В. Исследовательские умения студентов колледжа: уровневые характеристики сформированности / О. В. Калашникова. // Среднее профессиональное образование. – 2023. – № 7. – С. 11-18
18. Калашникова, О. В. Формирование исследовательских умений у студентов колледжа / О. В. Калашникова, Г. И. Симонова. // Педагогическое образование. – 2022. – № 8. – С. 7-12

19. Карпова С.И. Организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся техникума по экономическим дисциплинам URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-proektno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-obuchayuschihsya-tehnikuma-po-ekonomicheskim-distiplinam> (дата обращения: 8.06.2026).

20. Катранжи, Е. О. Формирование проектных умений студентов-дизайнеров при проведении занятий, имеющих междисциплинарные связи / Е. О. Катранжи. // Гуманитарные науки. – 2015. – № 1. – Вып. 29. – С. 132-136.

21. Качнев В. И. Формирование у студентов исследовательских навыков // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 82.

22. Козленкова, Е. Н. Формирование профессиональных компетенций у студентов в ходе проектной и исследовательской деятельности / Е. Н. Козленкова, П. Ф. Кубрушко, А. Н. Волкова. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2023. – № 5 (92). – С. 23-27.

23. Корнев, К. П. Повышение исследовательской активности студентов путем сочетания в обучении решения задач и лабораторного практикума / К. П. Корнев, Н. Н. Шушарина. // Альманах современной науки и образования. – 2008. – № 1 (8). – С. 97-100.

24. Курбатова, Л. Д. Исследовательская деятельность студентов как основной фактор формирования компетенций будущего специалиста / Л. Д. Курбатова. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1471-1475. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54558.htm> (дата обращения: 28.05.2026).

25. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1977. – 102 с.

26. Лукичев, А. Н. Современные методики и инновации в преподавании общеобразовательных дисциплин программ среднего профессионального образования / А. Н. Лукичев, В. Н. Чечелева, Д. И. Янгез [и др.]. – Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 2 (42). – С. 238-246.

27. Николаева, И. В. Преемственность общих и универсальных компетенций в условиях непрерывного образования «Колледж – ВУЗ» / И. В. Николаева, Д. А. Крылов. – Вестник Марийского государственного университета. – 2022. – Т. 16, № 2 (46). – С. 197-203.

28. Новиков, А. М. Методология образования. Основания методологии. Методология педагогического исследования. Методология проектирования педагогической деятельности. Проблема построения методологии учебной деятельности / А. М. Новиков. – Москва: Эгвес, 2002. – 319 с.

29. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями на 2026 год : [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. // КонсультантПлюс : справочно-правовая система: [сайт]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.05.2026).

30. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры / А. С. Обухов. – Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 26-35.

31. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А. С. Обухов. – Школьные технологии. – 1999. – № 1. – С. 138-143.

32. Обухов, А. С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? / А. С. Обухов. // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18-23

33. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – Москва: Прометей, 2006. – 224 с.

34. Орехова В. А. Педагогика в вопросах и ответах. М.: КНОРУС, 2006. С. 200.

35. Пинк Д. Будущее за правым полушарием. Что делать, чем думать и как быть в век нового творческого мышления / пер. с англ. М.: РИПОЛ классик: Открытый мир, 2009. С. 73.

36. Планкина, М. В. Научно-исследовательская работа студентов колледжа как фактор повышения качества профессионального образования / М. В. Планкина, Т. А. Юрмазова. – Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=5851> (дата обращения: 12.12.2024)

37. Поддьяков, А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Поддьяков. – Москва: ПЕР СЭ, Ай Пи Ар Медиа, 2024. – 240 с.

38. Савенков, А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – Москва, 2007. – С. 14-24.

39. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. - 208 с.

40. Скрыпник, Л. Н. Учебно-исследовательская деятельность как один из видов самостоятельной работы студентов / Л. Н. Скрыпник. – Текст: электронный // Образование. Карьера. Общество. – 2016. – № 4 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-odin-izvidov-samostoyatel'noy-raboty-studentov> (дата обращения: 8.06.2026).

41. Чучалин А. Формирование компетенции выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 10.

42. Шипилова Т. Н. Формирование исследовательских умений и навыков будущих учителей технологии, 2001 //– URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-issledovatel'skikh-umenii-i-navykov-budushchikh-uchitelei-tekhnologii> (дата обращения: 8.06.2026).

43. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. — М.: ИНТОР, 1998. — 112 с.