

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и методики преподавания»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Теория и методика образовательной деятельности

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Студент

С.М. Гришина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

руководитель

к.п.н., доцент Л.А. Сундеева

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1 Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся 9-х классов посредством «case-study».....	12
1.1 Понятие «исследовательская культура» в психолого-педагогической литературе.....	12
1.2 Возрастные особенности обучающихся 9 классов.....	21
1.3 Педагогические условия формирования исследовательской культуры обучающихся.....	29
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию исследовательской культуры обучающихся в общеобразовательном учреждении	36
2.1 Определение уровня сформированности исследовательской культуры обучающихся 9-х классов	36
1.2 Организация экспериментальной работы по формированию исследовательской культуры обучающихся посредством технологии «case-study».....	56
1.3 Анализ и обобщение результатов исследования	64
Заключение	86
Список используемой литературы	88
Приложение А Примеры кейсов для работы над изложениями	99
Приложение Б Примеры кейсов для работы над сочинениям 9.1	101
Приложение В Примеры кейсов для работы над сочинениям 9.2	104
Приложение Г Примеры кейсов для работы над сочинениям 9.3	106

Введение

Для современного общества важно развитие, которое характеризуется своей непрерывностью. Изменения касаются все сторон жизни. Образование, конечно, тоже не может этого избежать.

2010 год – год принятия федерального государственного образовательного стандарта второго поколения для основного общего образования. В этом документе обуславливаются три группы результатов обучения – личностные, метапредметные и предметные. Таким образом, образование получило критерии для установления качественного подхода, который бы отвечал запросам и потребностям общества. Первые две группы результатов позволяют прийти к выводу, что их достижение требует формирования у учащихся навыков, направленных на выработку собственной деятельности, стремления к развитию и самосовершенствованию, навыков в сфере работы с информацией, создания целостного мировоззрения. Более конкретными представляются предметные результаты, которые устремлены к изучению отдельных дисциплин. Однако и они помогают обучающимся изучить предмет, выработать способность творческого подхода к решению проблемных ситуаций, изучать имеющиеся данные и делать выводы.

Учитывая все это, нельзя отрицать необходимость нового подхода технологиям обучения, которые бы помогали выпускникам школ «найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми» [31]. На этом строится Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа».

Можно сделать вывод, что образование XXI века невозможно без исследовательской деятельности обучающихся. И деятельность эта обязана носить прикладной характер. Мало, чтобы школьники получали только теоретические знания, нужно, чтобы они умели деятельно использовать их. Умение делать это даст возможность обучающимся почувствовать себя успешными, а это, в свою очередь, приведет к значительной

заинтересованности в процессе образования и в выборе профессии. Принципиальная задача школы сейчас – создание лучших условий для формирования исследовательской деятельности обучающихся. В этом случае школе следует обращать внимание одновременно на несколько составляющих. Во-первых, исследовательская деятельность невозможна без понимания, что вообще понимается под этим термином, чем исследование отличается от других видов деятельности, какие понятия, методы, технологии его наполняют. Во-вторых, учащиеся не смогут эффективно заниматься исследовательской деятельностью, если не будут считать ее ценностью, то есть не будут видеть в ней необходимости для развития собственных внутренних качеств, таких, как стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Для плодотворного занятия исследовательской деятельностью необходимы также побуждение к действию, внутренние факторы, которые заставляют обучающегося стремиться к достижению цели. То есть эффективно осуществлять исследовательскую деятельность невозможно без мотивации. В-третьих, для полноценного занятия учебными исследованиями необходимо, чтобы учащиеся могли сами выстраивать для себя исследовательский процесс, уметь ставить цель, находить способы решения проблемы исследования. То есть важным становится применение теоретических сведений на практике. Освоение всех этих составляющих позволит включить учащихся в пространство исследования.

Федеральный закон «Об образовании» утверждает гуманистический характер образования. То есть основным признается свободное развитие личности, ее собственная позиция и права на самоопределение в процессе образования. Предполагается, что образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы учитывать индивидуальные способности обучающихся к обучению. Важнейшей составляющей становится направленность на развитие личности, а объектом педагогики с практической точки зрения – «культура личности».

Нацеленность школ одновременно на исследовательскую деятельность и развитие культуры личности позволяет говорить об исследовательской культуре как ведущей в познании личностью окружающего мира. Исследовательская деятельность – один из компонентов понятия «исследовательская культура». Для обучающихся исследование – один из способов познания мира. Понимание того, что такое исследование, осознание его как ценности, развитие мотивации к исследовательской деятельности, приобретение навыков и умений, связанных с ней – все это станет мощной основой для формирования исследовательской культуры обучающихся.

Таким образом, выявлена группа противоречий, которая затрагивает теоретические и практические проблемы в формировании исследовательской культуры обучающихся:

– между современными требованиями федерального государственного образовательного стандарта, по которому во главу угла ставится гуманистический характер образования, где главной признается личность ребенка, а следовательно, и культура личности, и недостаточно проработанным и развитым научно-методическим обоснованием, оснащением процесса формирования исследовательской культуры.

– между существующей необходимостью формирования исследовательской культуры обучающихся и отсутствием программ, которые направлены на преобладание эффективной деятельности.

Сформулированные противоречия выявили **проблему исследования**: каковы условия формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка?

Таким образом, важной задачей видится формирование исследовательской культуры обучающихся, усиление внимания к их исследовательской деятельности, повышение мотивации обучающихся к учебе, осознанию ими исследовательской деятельности как ценности.

В связи со всем вышеизложенным следует определить тему исследования: «Формирование исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка».

Объект исследования: образовательный процесс в общеобразовательной школе.

Предмет исследования: педагогические условия формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить на основе разработанной серии уроков эффективность формирования исследовательской культуры с помощью технологии «case-study».

Гипотеза исследования: формирование исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка будет эффективным, если:

- выявлена сущность и содержание понятий «культура», «исследовательская культура», «исследовательская деятельность»;
- разработана серия уроков с использованием технологии «case-study», способствующая формированию исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка;
- адаптирован под систему основного общего образования диагностический инструментарий, который содержит критерии и показатели сформированности исследовательской культуры обучающихся.

Цель, объект, предмет и гипотеза исследования сделали возможной постановку следующих **задач**:

1. Изучить психолого-педагогическую и философскую литературу, выявить сущность и смысл понятий «культура», «исследовательская культура», «исследовательская деятельность».

2. Установить критерии, показатели и уровни сформированности исследовательской культуры обучающихся.

3. Разработать и экспериментально доказать эффективность серии уроков русского языка с использованием технологии «case-study», которая способствует формированию исследовательской культуры обучающихся.

4. Доказать эффективность педагогических условий формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– исследования зарубежных и отечественных авторов по проблемам формирования исследовательской культуры: Е.Д. Андреева, Е.А. Фирсова, Г.В. Макотрова, А. Фукс, С.В. Шмачилина-Цыбенко, Т.И. Яловенко., Н.Н. Сластия, D.R. Everett, T.C. Ahern и другие;

– труды исследователей личностных ценностей, среди которых важное место занимает исследовательская деятельность: М.С. Каган, К. Ясперс, Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Д.И. Фельдштейн, А.В. Леонтович и другие.

Методы исследования: анализ, эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этап), наблюдение, анкетирование, тестирование, рефлексия, систематизация.

Этапы исследования:

Исследование формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка проводилось в несколько этапов с 2019 по 2021 годы.

На первом этапе (сентябрь 2019 г. – январь 2020 г.) происходил анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования. Написан параграф 1.1 магистерской диссертации, в котором проводился подробный анализ основных понятий исследования: «культура», «исследовательская культура», «исследовательская деятельность», установлен научный аппарат исследования – обнаружены противоречия, актуальность исследования, его цель и задачи, объект и предмет, гипотеза, теоретико-методологическая основа, методы исследования, база исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость.

На втором этапе (февраль 2020 г. – июнь 2020 г.) были написаны параграфы 1.2 и 1.3 первой главы магистерской диссертации, в которых определились психолого-педагогические основы и педагогические условия проблемы формирования исследовательской культуры обучающихся 9-х классов на уроках русского языка.

На этом этапе был определен комплекс методик констатирующего и контрольного этапов эксперимента. Методики подобраны таким образом, чтобы отвечать целям исследования и отражать логику исследования формирования исследовательской культуры обучающихся. Проведен последующий анализ результатов.

На третьем этапе (сентябрь 2020 г. – январь 2021 г.) были оформлены результаты констатирующего этапа эксперимента в двух классах – 9 «Б» (контрольная группа) и 9 «А» (экспериментальная). План методики формирующего эксперимента был рассмотрен после обсуждения с научным руководителем данных констатирующего эксперимента. В конце декабря проводился сбор фактического материала, включающего разработку методологии сбора данных, методов обработки результатов, оценку их достоверности и достаточности для завершения работы над диссертацией. На этом этапе подвелись общие итоги. По результатам исследования в мае 2021 года в соавторстве с научным руководителем была подготовлена к публикации статья «Кейс-технология как средство формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка» в журнале перечня ВАК «Балтийский гуманитарный журнал».

На четвёртом этапе (февраль 2021 г. – июнь 2021 г.) была оформлена, отправлена и принята к печати научная статья для журнала перечня ВАК, которая будет издана в сентябре 2021 года.

После апробации была скорректирована серия уроков «Я исследователь» по формированию исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка посредством технологии «кейс-стади». Контрольный этап педагогического эксперимента с использованием

диагностических методик констатирующего этапа был проведён и оформлен. После этого были написаны выводы, заключение и приложения магистерской диссертации. В приложения были внесены примеры кейсов, используемых в ходе уроков. В конце была полностью оформлена вся магистерская диссертация в соответствии с методическими указаниями по оформлению выпускных квалификационных работ.

База исследования:

В экспериментальное исследование были включены обучающиеся муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Школа №23 имени Пальмиро Тольятти». Два класса – 9 «А» и 9 «Б». Количество участников – 56 человек.

Научная новизна исследования:

Создана и реализована серия уроков по формированию исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка посредством кейс-технологии. Дополнительным мотивационным моментом для реализации этой серии уроков является необходимость сдачи обучающимися 9-х классов основного государственного экзамена по русскому языку и нацелена на отработку и понимание выполнения всех составляющих ОГЭ по русскому языку: изложение, тестовая часть, сочинение. Серия уроков построена в соответствии с логикой движения от простого к сложному: от формирования понятийного аппарата, касающегося «исследовательской культуры», к самостоятельному использованию методологии в собственных учебных исследованиях, а также от подготовки к итоговому собеседованию по русскому языку к подготовке к основному государственному экзамену.

Теоретическая значимость исследования:

1. Установление сущности понятий «культура», «исследовательская культура», «исследовательская деятельность», адаптации их содержания при дальнейшем построении серии уроков по теме «Я исследователь» посредством кейс-технологии.

2. Содержание и логика построения серии уроков «Я исследователь» по формированию исследовательской культуры обучающихся.

3. Определение комплекса педагогических условий, эффективных технологий, методов и форм, используемых в серии уроков.

4. Анализ, систематизация и использование накопленного педагогического опыта по проблеме исследования.

Практическая значимость исследования:

1. На базе 9-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Школа №23 имени Пальмиро Тольятти» разработана и апробирована серия уроков, нацеленная на формирование исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка посредством кейс-технологии.

2. Разработанная серия уроков может быть широко использована на уроках русского языка в рамках подготовки к устному собеседованию и основному государственному экзамену.

3. Составленные подборки материалов могут быть использованы в курсах предметов гуманитарного цикла (обществознание, история), а также в других дисциплинах (подборки материалов по темам «Биографии ученых», «Научные центры», «История научных открытий») для формирования и развития исследовательской культуры обучающихся.

Личное участие автора в организации и проведении исследования состоит в выполнении анализа теоретической и практической ситуации, связанной с выявленной проблемой, а также в разработке и самостоятельном внедрении серии уроков по формированию исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка посредством технологии «case-study».

Положения, выносимые на защиту:

1. Исследовательская культура учащихся одновременно рассматривается как прикладная совокупность способов познания реальности, освоенных человеком на определенном этапе своего развития, и как качество личности, характеризующееся единством знаний целостной картины мира,

умений и навыков научного познания, ценностного отношения к его результатам, а также обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие.

2. Разработанная серия уроков с использованием технологии «case-study» направлена на формирование исследовательской культуры обучающихся и построена в соответствии с логикой движения от простого к сложному: от формирования понятийного аппарата, касающегося «исследовательской культуры», к самостоятельному использованию методологии в собственных учебных исследованиях.

3. Диагностический инструментарий содержит критерии и показатели сформированности исследовательской культуры обучающихся, соответствующие ее компонентам: когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический. Каждый из них является системой исследовательских знаний, умений, интересов и мотивов, характеризующих готовность обучающегося к исследовательской деятельности. То есть формирование исследовательской культуры возможно только в случае, когда оно опирается на каждый из этих компонентов и способствует формированию каждого из них.

Объем и структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, списка используемой литературы, состоящей из 109 наименований (из них 7 на иностранных языках) и приложения.

Глава 1 Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся 9-х классов посредством «case-study»

1.1 Понятие «исследовательская культура» в психолого-педагогической литературе

Способность к творческому мышлению, самостоятельность, активность, инициативность – качества, которыми должен обладать современный человек, обращающий внимание на стремительные изменения в обществе. На школах лежит ответственность за развитие интеллектуальных возможностей современного общества. И конечно, в этом случае «важной становится проблема исследовательской деятельности школьников, а одним из важнейших метапредметных результатов современного образования можно назвать исследовательскую культуру». [19]

Энциклопедический словарь «Философия» указывает такое определение дефиниции «культура»: «универсум искусственных объектов (идеальных и материальных предметов; объективированных действий и отношений), созданный человечеством в процессе освоения природы и обладающий структурными, функциональными и динамическими закономерностями (общими и специальными)» [87, с. 198]. То есть «культура» как философский термин понимается исключительно широко, однако и другие словари подтверждают переносное значение понятия «культура» – «усовершенствование, высокое развитие» [58, с. 184]. Оба эти значения в большей или меньшей степени применяются различными исследователями.

Различные определения понятия «исследовательская культура» используются в современных педагогических исследованиях. Но во всех них выделяются три основных пути к интерпретации.

По мнению Е.Д. Андреевой, исследовательская культура – совокупность «способов освоения информационной реальности, освоенных человеком на

определенном этапе своего развития» [62]. Схоже с этим определение Ш.Т. Таубаевой: «Средство, меняющееся на каждом этапе развития образования». Для исследователя важнейшей чертой «исследовательской культуры» является социальный фактор, через который отмечается, что исследовательская культура приравнивается к передаче культурной традиции [80].

Более широким является определение Е.В. Макагон [47]. Для нее это «способность и потребность ведения научно-поисковой работы, через применение методологии и методики педагогического исследования, поиска противоречия в существующих педагогических процессах и рассмотрения с новых теоретических и методических позиций, ориентирования в обширном мире научной литературы, анализа, обобщения и классификации собранного материала» [47]. По мнению Ш.Т. Таубаевой, исследовательская культура может рассматриваться как «способность, целенаправленно формируемая во взаимодействии с развивающейся действительностью» [80].

Третий вариант понимания определения термина «исследовательская культура» выделяется в исследованиях И.В. Носаевой [56], И.Ф. Исаева [34], Н.В. Петровой [62]. Этим ученым исследовательская культура видится личностным качеством. По мнению И.В. Носаевой, исследовательская культура – «сложное динамическое образование, характеризующее способность личности к решению значимых проблем методами научного познания» [56]. И.Ф. Исаев также толкует исследовательскую культуру как «качество личности, характеризующееся единством знаний целостной картины мира, умений и навыков научного познания, ценностного отношения к его результатам, а также обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие» [34]. Как личностное качество наиболее широко описывает Н.В. Петрова: «Интегративное, динамичное качество личности, характеризующиеся ценностным отношением к исследовательской деятельности, ненасыщаемой потребностью в поисковой активности, совокупностью методологических, мировоззренческих, общепредметных,

рефлексивных знаний и исследовательских умений, высоким потенциалом исследовательских способностей» [62].

По мнению исследователей R. Fisher и Y.H. Poortinga [104], исследовательская культура является межкультурным понятием и проявляется у каждого человека в той или иной степени, то есть является личностным качеством.

Следовательно, исследователи видят «исследовательскую культуру» одновременно как прикладную совокупность способов познания действительности и как личностное качество. Дополнение этих понятий друг друга очевидно. Это изображает «исследовательскую культуру» как динамический процесс, а не как статический.

В исследовательской культуре есть большое количество аспектов, это, в свою очередь, развивает личностные ценности, что не могло остаться без внимания философов, психологов и педагогов (М.С. Каган, К. Ясперс, Б.Г. Ананьев, В.И. Андреев, Д.И. Фельдштейн, З.А. Абасов и др). Ученые особое внимание уделяют актуализации познавательного интереса и развития их умственных и созидательных способностей: «исследовательская культура существует неразрывно от исследовательской деятельности, выражается в ней и определяется особенностями субъект-субъектных отношений» [67].

В структуре исследовательской культуры через призму специфики гуманитарного познания и образования Л.П. Разбегаева [67] и Е.А. Фирсова [89, с. 275] выделяют следующие компоненты:

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

Эти компоненты определяются как «система исследовательских знаний, умений, интересов и мотивов, характеризующих готовность обучающегося к исследовательской деятельности» [89, с. 275].

1. Когнитивно-гносеологический компонент – «знание о целях, задачах и методах исследования, о методологии исследовательской деятельности, ее особенностях и закономерностях в различных областях научного знания; овладение эффективными познавательными путями, то есть овладение школьником гносеологической грамотностью» [89, с. 275].

Процесс познания невозможен без связи с практикой, вырабатывающей такие способности, как воображение, внимание, память, сообразительность, эмоции, воля и другие. «Познавательная деятельность – это ряд сгруппированных познавательных действий, которые человеком осуществляются в разнообразных конкретных ситуациях и видах деятельности» [67]. Исследовательская деятельность направляет познание. В ходе этой деятельности обучающиеся знакомятся с видами и классификацией источников, последовательностью исследования источников и источниковедческой критикой (анализом). В процессе анализа школьникам необходимо «определить внешнюю и внутреннюю критику источника, то есть условия и обстоятельства, при которых возник представленный текст (внешняя критика), и заключительный этап источниковедческой критики, то есть изучение и анализ содержания текста, передача информации, информационная переработка текстов, умение осмысливать и давать критическую оценку текстам (внутренняя критика)» [67]. Исследователи Yu. Solona [108] и V.V. Tusheva [109] отмечают когнитивный компонент как важнейший в формировании исследовательской культуры и познавательной активности.

Таким образом, «сутью когнитивно-гносеологического компонента является информационная функция, заключающаяся в приобретении объема знаний, которые необходимы для реализации исследования» [89, с. 276].

2. Мотивационно-ценностный компонент включает

– «систему мотивов, лежащих в основе положительного отношения к учебно-познавательной деятельности исследовательской направленности» [89, с. 276];

– «выработку позиции исследователя как личностно значимой» [89, с. 276];

– «отношение к процессу, содержанию и результату исследовательской деятельности как ценностям» [89, с. 276].

«От мотивированности учащегося (достижение результата или избегание неуспеха) зависят эффективность и результативность его деятельности» [67]. Получаемые знания и мотивационная сфера личности – внутренняя потребность подростка, которая позволяет перевести все это в план личностного смысла.

Виды исследовательской активности: познавательный интерес, мотив самопознания, прогнозирование, саморазвитие и самореализация.

Мотивационно-ценностный компонент представляет существенную часть исследовательской культуры, в которой «аргумент самообразования показывается как самостоятельная познавательная исследовательская деятельность обучающегося» [48, с. 18]. Это неразрывно соединено с самопознанием и самореализацией себя в выборе будущей профессии. Объединяет данные составляющие познавательный интерес [1]. Познавательный интерес как «интегративное проявление качества личности, способное к расширению сферы познания с одного предмета на другой» [48, с. 19] и «как отношение к исследовательской деятельности содействует энергичному привлечению обучающихся к деятельности, которая позволяет учащимся приобретать интересующие их знания» [48, с. 19]. Таким образом, познавательный интерес – это «отношение к предметной области знаний, способам осуществления познавательной деятельности по освоению этих знаний» [62]. Для гуманитарных наук это люди, общество, культура.

Смысловая функция мотивационно-ценностного компонента включает в себя понимание обучающимся, что исследовательская деятельность значима и является ценностью.

3. Деятельностно-практический компонент «вбирает в себя учебно-исследовательские умения, то есть учебно-интеллектуальные умения,

которые соответствуют уровню развития обучающихся и составляют ядро их исследовательской деятельности» [89, с. 276]. Эти умения соотносятся с используемым в Федеральном государственном стандарте понятием «универсальные учебные действия». Р.П. Мильруд определяет универсальные учебные действия как "познавательные стратегии, необходимые для поиска, получения и фиксирования, осмысления и понимания, запоминания и хранения, трансформации и применения, создания, распространения знаний" [52].

Универсальные учебные действия, соотносящиеся с деятельностно-практическим компонентом, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Универсальные учебные действия, соотносящиеся с деятельностно-практическим компонентом исследовательской культуры

Универсальные учебные действия	Составляющие универсальных учебных действий
Познавательные	<ul style="list-style-type: none"> – постановка задач; – постановка и решение проблемы; – поиск информации для ее решения; – работа с информацией; – классификация полученных знаний; – анализ и синтез новых знаний; – установление причинно-следственных связей.
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> – умение вступать в диалог и вести его; – умение учитывать особенности разных участников общения.
Регулятивные	<ul style="list-style-type: none"> – умение ставить цель – умение планировать – умение корректировать план в случае необходимости

Подобные универсальные учебные действия проявляются в различных видах исследовательской деятельности: доклады, рефераты, семинары, конференции, составление тезисов.

Практико-преобразующая функция является важнейшей в деятельностно-практическом компоненте. «Она реализуется в системе общих интеллектуальных и исследовательских умений в исследовательской деятельности» [33].

Существуют и другие модели исследовательской культуры. Так Н.В. Петрова [62] выделяет такие компоненты:

- когнитивный («совокупность знаний, в которые входят и знания о методах и способах исследования, и мировоззренческие знания, и рефлексивные знания» [62]);
- операциональный («наличие умений, направленных на процесс исследования» [62]);
- креативный (возможности проявления творчества);
- мотивационно-ценностный («ценность истины, творческой деятельности, коммуникации и продуктивности» [62]).

Учитывая толкование, данное исследователями, «операциональный» компонент может быть соотнесен с «деятельностно-практическим» компонентом, кроме того, Н.В. Петрова выделяет дополнительный компонент – «креативный».

Многими авторами «креативность» не выделяется в качестве отдельного компонента. Л.П. Разбегаев [66, с. 120] и Е.А. Фирсова [89, с. 277] считают ее одним из уровней формирования исследовательской культуры. Как отмечают данные исследователи, исследовательская культура формируется на разных уровнях:

- низком (информационном),
- среднем (поисково-ориентационном),
- высоком (творческом).

«Информационный уровень характеризуется разрозненностью знаний об исследовании как деятельности. На этом уровне исследовательская деятельность как ценность воспринимается лишь изредка. Влияния на мотивацию не проявляется, так как нет личностного отношения к исследованию» [89, с. 277].

Поисково-ориентационный уровень требует «актуализации отдельных элементов исследовательских умений» [89, с. 277]:

- определение причинно-следственных связей, сравнение, обобщение;
- сознательная реализация отдельных элементов исследовательских умений в процессе исследовательской деятельности;
- осознанная мотивация к исследовательской деятельности.

«Творческий уровень исследовательской культуры реализует мотивированность к творческой деятельности в исследовании, умение ставить перспективные цели и задачи, видеть результаты и перспективу» [98].

И.В. Носаева [56], Н.В. Петрова [62], Е.А. Фирсова [88] посредством специфики компонентного состава исследовательской культуры отмечают критерии и показатели для определения уровня ее сформированности. Они представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставление компонентов исследовательской культуры и критериев и показателей уровня сформированности

Компонент исследовательской культуры	Критерии и показатели уровня сформированности
Когнитивно-гносеологический компонент	<ul style="list-style-type: none"> – полнота и глубина предметных знаний об исследовательской деятельности (гносеологическая грамотность); – понимание связи между исследовательской деятельностью и культурой; – сформированность представлений об исследовательской деятельности.

Продолжение таблицы 2

Компонент исследовательской культуры	Критерии и показатели уровня сформированности
Мотивационно-ценностный компонент	– основной фактор – познавательный интерес (личностное отношение к действительности); – оценка ценностных исследовательских потребностей (позитивное отношение к процессу исследовательской деятельности); – самостоятельная исследовательская деятельность.
Деятельностно-практический компонент	– понимание потребности в самореализации себя в дальнейшем выборе деятельности; – понимание потребности в самореализации на уровне исследовательской деятельности.

Исследовательская культура, как явление социальное, выполняет ряд присущих ей функций:

- гностическая функция в первую очередь «обеспечивает целостное представление о познании и освоении мира» [35, с. 143];
- информационная функция, прежде всего, «позволяет передавать социальный опыт познания, как между поколениями, так и внутри поколения» [35, с. 143];
- коммуникативная функция позволяет человеку «вступить с исследовательскими целями в непосредственное и опосредованное общение с конкретным человеком, с группой людей» [35, с. 143];
- гуманистическая функция предполагает «формирование адаптивно-адаптирующегося типа личности» [35, с. 143];
- регулятивная функция выступает как «система норм и требований ко всем сторонам познавательной (исследовательской) деятельности» [35, с. 143].

Таким образом, исследовательская культура и ее формирование играет важную роль в современном образовании, затрагивает все части личности обучающегося и должна привести к его творческому саморазвитию.

1.2 Возрастные особенности обучающихся 9-х классов

Подростковый возраст в общем становлении человека как личности играет важнейшую роль. Основы сознательного поведения закладываются именно в это время. Нравственные представления и общественные установки тоже корректируются в соответствии с общей направленностью.

Отрочество – это особенно сложная стадия психического развития. Важно понимать разницу между младшими и старшими подростками. «Среднеподросткового» возраста не выделяется, поэтому исследователи ориентируются на особенности, свойственные для всего этого этапа. С одной стороны, это типичный период детства, с другой, подросток – растущий человек, почти взрослый.

Организм человека на протяжении всей его жизни изменяется и проходит определенные этапы, называемые возрастными.

Возраст с 14 до 18 лет называют «пубертатным» (от лат. *pubertas* – половая зрелость). Он считается наиболее существенной и сложной фазой, сопровождаемой половым и психическим созреванием. Организм подростка переживает активное психическое взросление и интенсивную биологическую перестройку. Ведущая роль здесь принадлежит изменению в нервной системе. Процесс психического созревания у некоторых подростков проходит более спокойно, а у других – бурно, напряженно. Это зависит от целого ряда дополнительных факторов (патологическая наследственность, инфекционные и органические заболевания в детстве, тяжелые условия жизни и воспитания ребенка, психические травмы и пр.).

В современной науке считается, что сейчас протекание подросткового периода (то есть 14–18 лет) характеризуется ускоренным физиологическим

созреванием (акселерация) и несколько замедленным психическим созревaniem (ретардация).

В подростковом возрасте утверждаются приобретенные отклонения характера ребенка, которые превращаются в стойкие, патологические свойства личности.

При учете особенностей развития в этом возрасте необходимы задания, которые нацелены на развитие памяти, мышления, внимания, координации. В том случае, если подростки не получают совершенствования качеств в это время, то позже это становится сложно компенсировать.

По словам И.Ю. Кулагиной: «В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Подросток уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы в её решении» [41, с. 14]. Это составляет основу развития психики в интеллектуальной сфере.

Как следствие именно в подростковом возрасте дети овладевают различными мыслительными операциями, которые необходимы для будущей исследовательской деятельности (классификация, аналогия, обобщение, анализ и другие).

Многие исследователи (И.Ю. Кулагина [41], Л.С. Выготский [22]), рассматривая особенности подросткового периода, отмечают развитие воображения, а отсюда и развитие творческих способностей, применимых как в социальной сфере, так и в исследовательской. Это также является следствием интеллектуального совершенствования. Подростковое воображение, как считает И.Ю. Кулагина [41, с. 12], «конечно, менее продуктивно, чем воображение взрослого человека, но оно богаче фантазии ребенка» [41, с. 16]. Она отмечает две линии развития воображения:

- «стремление к достижению объективного творческого результата» [41, с. 17];
- «получение удовольствия от самого процесса фантазирования» [41, с. 17].

Особенно заманчивыми для подростков, по мнению Н.С. Лейтес [44], выступают формы деятельности, которые основываются на упорстве и самостоятельности. Дети этого возраста готовы выражать личную инициативу там, где раньше руководствовались указаниями взрослых. Они ищут самостоятельности во всем – в действиях, в речи, в поведении. Нередко из-за этого стремления, как выделяет Н.С. Лейтес, обнаруживается, что «ученики уже не хотят получать знания в готовом, разжёванном виде» [44, с. 45]. Такое стремление является благоприятной особенностью для развития исследовательской активности детей. Все это зачастую начинает проявляться и в учебной деятельности подростков.

То, что подростки стремятся к самостоятельности, усиливает в них чувство собственного достоинства, что часто находит проявление на уроках. Отдельные подростки, особенно из числа сильных учеников, «стремятся отвечать только на трудные вопросы, их обижает, если преподаватель спрашивает у них что-нибудь простое, всем известное» [41, с. 45]. Таким образом, учитель всегда может находиться в зоне потенциального развития, что обеспечивает организацию развивающей деятельности.

Основой интеллектуального развития является развитие теоретического рефлексивного мышления, то есть способность применять теоретические знания на практике и искать пути для их использования. Это делает успешным развитие некоторых исследовательских умений: навык видеть проблему, гибкость мышления, способность к переносу опыта, синтезу понятий.

«Главными новообразованиями этого возраста являются становление «Я-концепции» подростка, а также возникновение рефлексии и осознание своей индивидуальности, проистекающие возникающего в этом возрасте чувства взрослости» [41, с. 45]. Особенности становления и развития данных новообразований определяют особенности творческого процесса – его направленность, эффективность, продуктивность, и отношение к творчеству самого подростка.

Возникновение этих новообразований дают возможность повысить эффективность развития критичности сознания подростка. «Противоречиям, могущим возникнуть в процессе становления «Я-концепции» подростка, свойственно негативно влиять на развитие творческих способностей путём снижения самооценки подростка и уверенности в своих силах и возможностях» [41, с. 62].

В целом же подростковый возраст во многом благоприятен для развития исследовательских способностей, но имеет в этом плане ряд специфических особенностей.

Одним из условий развития исследовательских способностей у учащихся в школе выступает личность самого педагога. Наилучшей применительно к подростковому возрасту является «особым образом организованная творческая деятельность в процессе общения» [44, с. 72], которая субъективно, с точки зрения подростка, выглядит как деятельность по практическому достижению общественно значимого результата.

«Подростковый период имеет множество характерных именно для данного возраста противоречий и конфликтов. С одной стороны, интеллектуальная развитость подростков, которую они демонстрируют при решении разных задач, связанных со школьными предметами и другими делами, побуждает взрослых к обсуждению с ними достаточно серьёзных проблем, да и сами подростки активно к этому стремятся. С другой стороны, при обсуждении проблем, особенно таких, которые касаются будущей профессии, этики поведения, ответственного отношения к своим обязанностям, обнаруживается удивительная инфантильность этих, внешне выглядящих почти взрослыми, людей» [44, с. 72].

Важнейшая приобретённая особенность в подростковом возрасте – чувство взрослости, как «субъективного переживания отношения к самому себе как к взрослому» [44, с. 72].

В результате возникает кризис подросткового возраста. Суть подросткового кризиса составляет свойственные этому возрасту подростковые поведенческие реакции:

«Реакция эмансипации. Эта реакция представляет собой тип поведения, посредством которого подросток старается высвободиться из-под опеки взрослых, их контроля, покровительства. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за утверждение себя как личности. Реакция может проявляться в отказе от выполнения общепринятых норм, правил поведения, обесценивании нравственных и духовных идеалов старшего поколения. Мелочная опека, чрезмерный контроль за поведением, наказание путем лишения минимальной свободы и самостоятельности обостряют подростковый конфликт и провоцируют подростков на крайние меры: прогулы, уходы из школы и из дома, бродяжничество» [44, с. 102].

Реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно инстинктивное тяготение к сплочению, «к группированию со сверстниками, где вырабатываются и апробируются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, умение завоевывать авторитет и занять желаемый статус» [44, с. 55]. Это способствует активной выработке самооценки.

Реакция увлечения. Для подросткового возраста увлечения (хобби) составляет весьма характерную особенность. Увлечения необходимы для становления личности подростка, т. к. благодаря увлечениям формируются склонности, интересы, индивидуальные способности подростков.

Они делятся на следующие виды:

- «интеллектуально-эстетические увлечения (музыка, рисование, радиотехника, электроника, история и т. д.)» [44, с. 72];
- «накопительные увлечения (коллекционирование марок, пластинок, открыток)» [44, с. 73];
- «эксцентрические (желание подростка быть в центре внимания ведет к увлечению экстравагантной одеждой)» [44, с. 73].

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста, – это более высокий уровень самосознания, потребность осознать себя как личность. Л.С. Выготский считает, что «формирование самосознания составляет главный итог переходного возраста.» [21]

Главные личностные черты подростков:

«1. Непримируемость ко злу, эмоциональное неприятие его, с одной стороны, сочетается с неумением разобраться в сложных явлениях жизни - с другой.

2. Подросток хочет быть хорошим, стремиться к идеалу, но он не любит, когда его прямолинейно воспитывают.

3. Подростку хочется быть личностью. Совершить что-нибудь героическое, романтическое, необычное. При наличии потребностей к действию и желания самоутвердиться подросток еще не знает, как этого можно добиться.

4. У подростка выражено противоречие между богатством желаний и ограниченностью сил. Отсюда множественность и непостоянство увлечений. Подросток боится обнаружить свою несостоятельность, он слишком самолюбив и может прикрываться показной уверенностью, решительностью, за которыми скрывается беспомощность.

5. В подростке очень сочетаются романтическая восторженность и грубые выходки. Восхищение красотой и хроническое отношение к ней. Он стыдится своих чувств. Такие человеческие чувства кажутся ему детскими. Он опасается, что будут считать чересчур чувствительным, и прикрывается грубостью» [21].

Подростки, хоть и не все, натуры противоречивые. Прилив физических сил побуждает к деятельности. Это нельзя отвергать. Учебной деятельности с подростками следует опираться на их возрастные особенности в физиологическом и личностном плане.

Таким образом, изучение особенностей подросткового возраста приводит к мысли, что это время – критический период в жизни человека. Из-за изменений в организме подростки начинают думать о себе не как о ребенке, ему хочется, чтобы его считали взрослым. Это приводит к новой жизненной позиции: «проявляется социальная активность, подросток становится восприимчивым к усвоению ценностей и норм поведения, характерных для взрослых» [44, с. 102].

Важная часть жизни подростка по сравнению с предыдущим возрастным периодом – общение со сверстниками. «Это общение помогает активно познавать самого себя, изучать свое поведение, в соответствии с образцами и идеалами, позаимствованными из книг, кинофильмов, телевидения» [44, с. 103].

Подросток становится более независимым от взрослых ещё и потому, что у него возникают такие потребности, которые он должен удовлетворить только сам (потребность в общении со сверстниками, в дружбе, в любви). Всё это зачастую болезненно сказывается на отношении учащихся к учению. Вот как характеризует это Н.С. Лейтес: «Дети 12–13 лет в подавляющем большинстве своём относятся к учению в основном благодушно: не утруждают себя излишними раздумьями, выполняют только уроки в пределах заданного, часто находят поводы для развлечения...» [44, с. 122].

«Подросток стремится к активному общению со сверстниками, и через это общение он познает самого себя» [44, с. 123]. У него возникают потребности, которые может удовлетворять только он сам (потребность в общении со сверстниками, дружбе и любви).

Это заметить и по работе подростков на уроках. Очень частым становится невыполнение заданий. Тетради ведутся неряшливо и заполняются неразборчивым, малоаккуратным почерком. «При решении математических задач некоторые подростки не проявляют нужной настойчивости и прилежания» [22].

«Выделяют два уровня познавательных потребностей у учащихся 13–17 лет» [21, с. 42]:

- любознательность (характерна для учащихся 7–9 классов);
- целенаправленная познавательная деятельность (чаще всего наблюдается у учащихся 9–11 классов) [44, с. 42].

«Для успешности обучения важную роль играет воля. В подростковом периоде воспитание воли становится особенно трудным, но необходимым. Начинать воспитание воли следует с приобретением привычки решать задачи сравнительно незначительной трудности» [44]. Систематически преодолевая сначала небольшие трудности, а со временем и значительные, учащиеся тренируют и закаляют свою волю.

У подростков на умственные процессы, то есть и на мотивацию к обучению, на его успешность, влияют и другие факторы: эмоции, чувства, настроение в данный момент, темперамент, характер.

Подростки подвержены влиянию и самовнушению. «Вопрос о влиянии внушения и самовнушения чрезвычайно важен в обучении решению задач» [44, с. 110]. Педагог должен проявлять чуткость в своих беседах с учащимися. Интересен пример, который приводит Н.С. Лейтес: «Всевозможные замечания вроде таких, что «у тебя все равно ничего не получится», способны в сильнейшей степени деморализовать учащегося, особенно подростка. И наоборот, уверенное убеждение, что «задача должна решиться потому, что ты серьезно занимаешься, а ты не хуже других», во многих случаях сыграет свою положительную роль» [44, с. 112]. Таки образом, самовнушение играет значительную роль: если учащийся по какой-либо причине пришел к выводу, что «у него ничего не получится», то ничего действительно не выйдет. Задание не будет решено. «Такое самовнушение подростка парализует его волю, лишает его концентрации мысли, и он не сможет мобилизовать столько энергии на преодоление стоящих перед ним задач, сколько он мог бы проявить в нормальных условиях» [44, с. 116].

Таки образом, подростковый период является исключительно сложным в жизни человека, но именно это время наиболее подходящим для формирования исследовательской культуры в силу возрастных особенностей, таких, как стремление к самостоятельности, желание самоутверждения, овладение мыслительными операциями, упорство, стремление к достижению объективного творческого результата, умение применять теорию к практике.

1.3 Педагогические условия формирования исследовательской культуры обучающихся

Любая учебная дисциплина позволяет раскрыть определенные возможности для формирования исследовательской культуры обучающихся в зависимости от предметного содержания и способов организации учебной деятельности. Одним из важных вопросов, затрагиваемых в исследованиях формирования исследовательской культуры, является вопрос о том, каким образом педагог может развить исследовательскую деятельность обучающихся, какие условия у него для этого существуют или должны быть созданы.

Анализ результатов анкетирования учителей показал, что многие не видят для обучающихся возможности осуществить исследовательскую деятельность вследствие того, что обучающиеся мало знакомы с понятиями, касающимися процесса исследования и с самим процессом. То есть зачастую в обучающихся учителя не видят субъектов исследовательской деятельности. Данная мысль находит подтверждение в работах Е.А. Фирсовой, которая указывает, что «по мнению учителей, основными проблемами формирования исследовательской культуры старшекласников являются несформированность общеучебных умений у школьников, нехватка учебного времени для исследовательской деятельности» [88, с. 302]. Таким образом, одним из условий формирования исследовательской культуры является

ознакомление учащихся с процессом исследования, то есть реализация когнитивно-гносеологического компонента.

Другим важным условием формирования исследовательской культуры обучающихся является работа с обучающимися по повышению из мотивации к учебной деятельности. Для учащихся 9-х классов дополнительным мотивационным фактором является необходимость сдачи основного государственного экзамена по русскому языку. Анализ литературы показывает, что многие исследователи отмечают мотивацию в качестве одного из важнейших стимулов для познавательной и исследовательской деятельности. Для девятиклассников в силу возрастных особенностей познание и исследование становится ценностью. Г.В. Макотрова отмечает следующие критерии познавательной деятельности:

- «мотивацию к исследованию,
- исследовательский (научный) стиль мышления,
- творческую активность,
- технологическую готовность к поиску» [48, с. 18].

Третьим условием формирования исследовательской культуры обучающихся является выбор адекватных методов и технологий обучения, которые бы соответствовали возрасту и личностным качествам обучающихся. В слабых классах, в которых учащиеся с низким уровнем учебной мотивации составляют большую часть, особенно в условиях дистанционного обучения такой технологией становится «case-study».

«Case-study» – одна из технологий, активно используемых в современном образовательном процессе.

Технология «case-study», или технология конкретных ситуаций (от английского «case» – случай, ситуация) – «технология активного проблемно-ситуационного анализа, основанная на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [13]. Цель технологии – анализ ситуации (кейса) общими стараниями группы и выработка решения.

Впервые она была использована в учебном процессе Гарвардского университета в 1870 году, а активно начала вводиться в Гарвардской школе бизнеса в 1920 году. В Отчетах Гарвардского университета о бизнесе в 1925 году появились начальные подборки кейсов, которые касались обучения праву и экономике. Сейчас сосуществуют две классические школы:

- Гарвардская (американская), в которой целью является обучение поиску единственно верного решения;
- Манчестерская (европейская), которая направлена на поиск многовариантного решения.

В настоящий момент кейсы используются для обучения различным дисциплинам. Кейс может включать в себя и другие технологии: технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения.

А.М. Долгоруков считает эту технологию «наиболее проверенным средством достижения активного участия студентов в групповой работе» [28]. Она дает возможность «работы группы на едином проблемном поле» [28]. Многие исследователи (В.М. Швецова [96], О.В. Феоктистова [85] и другие) отмечают, что в эта технология крайне полезна для соотнесения теории с практикой.

Английские исследователи D.R. Everett и T.C. Ahern [103] отмечают, что использование технологии «case-study» особенно эффективно при дистанционном обучении и обучении с помощью информационных технологий. Они называют кейсы обучающей технологией, которая осуществима через компьютерные коммуникации.

Однако в отношении значения понятия «case-study» существует и много противоречий, так как нет единого подхода в отнесении в определенному компоненту педагогического процесса. Одновременно существует множество названий этого метода: «case-study», «метод проблемных ситуаций», «кейс», «кейс-метод», «учебная ситуация», «метод анализа конкретных ситуаций». Сопоставление «case-study» с компонентами педагогического процесса представлено в таблице 3.

Таблица 3 – Сопоставление понятия «кейс-стади» с компонентами педагогического процесса

Метод обучения	«Метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решение кейсов)» [27]
Педагогическая технология	«Технология обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций; обучающиеся должны разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них» [13]
Методика	«Совокупность приемов и методов осмысления ситуации» [17]
Прием	«Способ, операция, элементарное действие, элемент метода, действие в его реализации» [13]

Многие исследователи сходятся во мнении, что в отношении «case-study» могут употребляться и понятие «технология», и понятие «метод», так как они становятся очень близкими по своему значению, и означают «совокупность приемов, методов обучения чему-либо, методов целесообразного проведения некоей работы, процесса, или практического выполнения чего-либо» [85, с. 154]. Таким образом, методика и технология воплощают метод. Можно говорить о методе кейс-стади и технологии или методике реализации для определенных задач.

Общая характеристика технологии:

- предназначена для дисциплин, истина в которых неоднозначна;
- направлена на получение проблемного поля;
- обучение перенесено с получения готовой информации на его выработку;
- ситуации (кейсы) строятся по определенным моделям, в которых заложен комплекс получаемых знаний.

Источниками ситуация для кейсов могут являться: общественная жизнь (сюжет, факты, проблемы); образование (цели и задачи через кейсы); наука (методы, используемые для анализа кейса).

При составлении кейсов необходимо следовать определенным требованиям: «должен иметь четко поставленную цель, иметь соответствующий уровень трудности, иллюстрировать несколько аспектов жизни (экономической, социальной, политической и пр.), должен не устаревать слишком быстро, быть актуальным на сегодняшний день, иллюстрировать типичные ситуации, развивать аналитическое мышление, провоцировать дискуссию, иметь несколько решений» [28]. I. Petkova [107] называет «case-study» методом (технологией) тренировки студентов в социальной деятельности, то есть указывает, что эта технология подходит для использования в дисциплинах, истина в которых дискутируема. Классификация кейсов по их сложности представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Классификация кейсов по их сложности

Типы кейсов	Цель кейсов
Иллюстративные учебные квесты	Цель – обучение алгоритму выявления путей решения проблемы.
Иллюстративные учебные кейсы.	Цель – научиться выявлять проблемы в материалах различной направленности.
Учебные кейсы с формулированием проблемы	Цель – анализ ситуации в соответствии с указанной проблемой, принятие решения
Учебные кейсы без формулирования проблемы	Цель – определение проблемы, поиск путей ее решения через различные ресурсы.
Прикладные упражнения, в которых описывается конкретная ситуация и предлагается найти пути выхода из нее.	Цель – поиск путей решения проблемы

Анализ конкретных учебных ситуаций (case-study) предназначен для совершенствования навыков и получения опыта в следующих областях: выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией; осмысление

значения деталей, описанных в ситуации; анализ и синтез информации и аргументов; работа с предположениями и заключениями; оценка альтернатив; принятие решений; слушание и понимание других людей; навыки групповой работы; формирование основных компетенций специалиста [28].

Русский язык как учебная дисциплина в разных аспектах преподавания может касаться всех этих областей.

Выводы по главе 1

В процессе изучения психолого-педагогической литературы по проблеме формирования исследовательской культуры обучающихся были сделаны следующие выводы.

Образование XXI века невозможно без исследовательской деятельности обучающихся, которая обязана носить прикладной характер. Важнейшей составляющей становится направленность на развитие личности, то есть на «культуру личности». Нацеленность школ одновременно на исследовательскую деятельность и развитие культуры личности позволяет говорить об исследовательской культуре как ведущей в познании личностью окружающего мира. Исследовательская деятельность – один из компонентов понятия «исследовательская культура».

«Исследовательская культура» рассматривается одновременно как прикладная совокупность способов познания действительности и как личностное качество. «Исследовательская культура» представляет динамический процесс. На современном этапе развития общества и образования важнейшим навыком является умение ориентироваться в бесконечном потоке информации и применять свои знания и опыт в практической деятельности. Это невозможно без понимания, что вообще понимается под термином «исследовательская культура». Учащиеся не смогут эффективно заниматься исследовательской деятельностью, если не будут считать ее ценностью. Для плодотворного занятия исследовательской

деятельностью необходимы также побуждение к действию, внутренние факторы, которые заставляют обучающегося стремиться к достижению цели. То есть эффективно осуществлять исследовательскую деятельность невозможно без мотивации. Для полноценного занятия учебными исследованиями необходимо, чтобы учащиеся могли сами выстраивать для себя исследовательский процесс, уметь ставить цель, находить способы решения проблемы исследования. Освоение всех этих составляющих позволит включить учащихся в пространство исследования.

В силу возрастных особенностей исследовательская культура может стать ценностью для подростков 9-х классов. Для формирования этого используется технология «case-study». Также для девятиклассников важна подготовка к сдаче основного государственного экзамена, что тоже может успешно осуществляться через технологию кейсов.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию исследовательской культуры обучающихся в общеобразовательном учреждении

2.1 Определение уровня сформированности исследовательской культуры обучающихся 9-х классов

Диагностика формирования исследовательской культуры обучающихся проходила на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения городского округа Тольятти «Школа №23 имени Пальмиро Тольятти». В исследовании приняли участие обучающиеся 2 классов: 9 «Б» (контрольная группа), где количество испытуемых составило 28 человек, и 9 «А» (экспериментальная группа), с количеством испытуемых 28 человек. Общее количество испытуемых – 56 человек.

Целью исследования – выявить и доказать эффективность разработанной серии уроков «Я исследователь», направленной на формирование исследовательской культуры обучающихся.

Эксперимент проводился на трёх этапах: констатирующем, формирующем и контрольном.

Констатирующий этап проводился с целью установить исходный уровень сформированности исследовательской культуры у обучающихся 9 классов. В соответствии с этим был подготовлен ряд диагностических методик, которые отражают три компонента исследовательской культуры.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и реализована серия уроков «Я исследователь» по формированию исследовательской культуры обучающихся. Педагогическим условием для реализации этой программы было использование на уроках кейс-технологии.

В ходе контрольного этапа эксперимента предполагалось доказать эффективность разработанной серии уроков с помощью сравнительного

анализа данных констатирующего этапа и контрольного. Должна была быть выявлена положительная динамика.

На этапе констатирующего эксперимента необходимо выявить имеющийся уровень сформированности исследовательской культуры обучающихся, их понимание исследовательской деятельности как ценности.

В соответствии с данной целью для выявления у обучающихся начального уровня исследовательской культуры был разработан диагностический комплекс, который включает в себя 6 методик. Для проведения констатирующего эксперимента были подобраны диагностические методики по выделяемым компонентам в структуре исследовательской культуры, которые введены в качестве критериев исследования:

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

Для изучения когнитивно-гносеологического критерия использовалась методика анкетирования (вопросы анкеты разработаны Е.А. Фирсовой).

Диагностика мотивационно-ценностного критерия определялась с помощью следующих методик: методика «Незаконченные предложения» (автор Л.П. Пономаренко – модификация теста Сакса-Леви), анкетирование (вопросы анкеты разработаны Е.А. Фирсовой), методика «Ценностные ориентации» Н. Рокича и методика И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности».

Диагностика деятельностно-практического критерия проводилась с помощью методик: «Диагностика сформированности действий целеполагания» (автор З.А. Кокарева) и анкетирование (вопрос анкеты разработаны Е.А. Фирсовой).

Диагностический комплекс представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Диагностическая карта для определения уровня сформированности исследовательской культуры обучающихся

Критерии	Методики
Когнитивно-гносеологический	Анкетирование (автор Е.А. Фирсова)
Мотивационно-ценностный	Анкетирование (автор Е.А. Фирсова) Методика «Незаконченные предложения» (автор Л.П. Пономаренко – модификация теста Сакса-Леви) Методика «Ценностные ориентации» (автор Н. Рокич) Методика «Мотивация учебной деятельности» (автор И.С. Домбровская)
Деятельностно-практический	«Диагностика сформированности действий целеполагания» (автор З.А. Кокарева) Анкетирование (автор Е.А. Фирсова)

Кроме того, было проведено анкетирование учителей с целью выявления, что сами учителя видят в понятии «исследовательская культура обучающихся» и актуальна ли необходимость ее формирования.

Адекватный комплекс диагностических методик дал возможность изучить явление с разных сторон и представить его.

Методика 1. Анкетирование (автор Е.А. Фирсова)

Цель: определение уровня сформированности по отдельным критериям исследовательской культуры обучающихся:

- когнитивно-гносеологическому («выявление полноты и глубины знаний обучающихся об исследовательской культуре, то есть целях, задачах и методах исследования, об исследовательской деятельности в целом» [89, с. 275]);
- мотивационно-ценностному («выявление понимания исследовательской культуры как ценности, определение наличия мотивов к самообразованию и самореализации» [89, с. 275]);

– деятельностно-практическому («определение степени сформированности исследовательских умений» [89, с. 276]).

Описание: Учащимся предлагается ответить на вопросы анкет закрытого типа по каждому из критериев.

Обработка и интерпретация результатов. Анализ результатов позволит определить уровни осознания обучающимися критериев исследовательской культуры, их отношение к процессу исследования и понимание каждого из этапов этой деятельности.

Вопросы анкеты, направленной на выявление уровня сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры обучающихся, помогли получить следующие результаты.

В экспериментальной группе 12 (42,9%) обучающихся отмечают, что познание присутствует в их жизни как совершенствование своего образования, общей культуры и как умственное развитие, а в контрольной – 10 (35,7%) школьников. Обучающимся экспериментальной и контрольной группы трудно не теряться в источниках и материале, который необходим для решения нестандартных заданий, но в обеих группах обучающиеся считают, что для этого необходимо использование дополнительного материала (11 (39,3%) и 10 (35,7%) человек соответственно). Однако несмотря на это мнение большинства, в обеих группах лишь небольшое количество обучающихся действительно применяют дополнительную литературу для заданий проблемного характера: в экспериментальной группе 6 (21,5%) человек, в контрольной группе 4 (14,2%) школьника.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группах большинство обучающихся считают, что полученные в школе теоретические знания применимы исключительно в школе: в экспериментальной группе – 11 (39,3%) обучающихся, в контрольной группе – 16 (57,1%) обучающихся. Они не видят возможности применения школьных знаний в жизни.

Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунке 1.

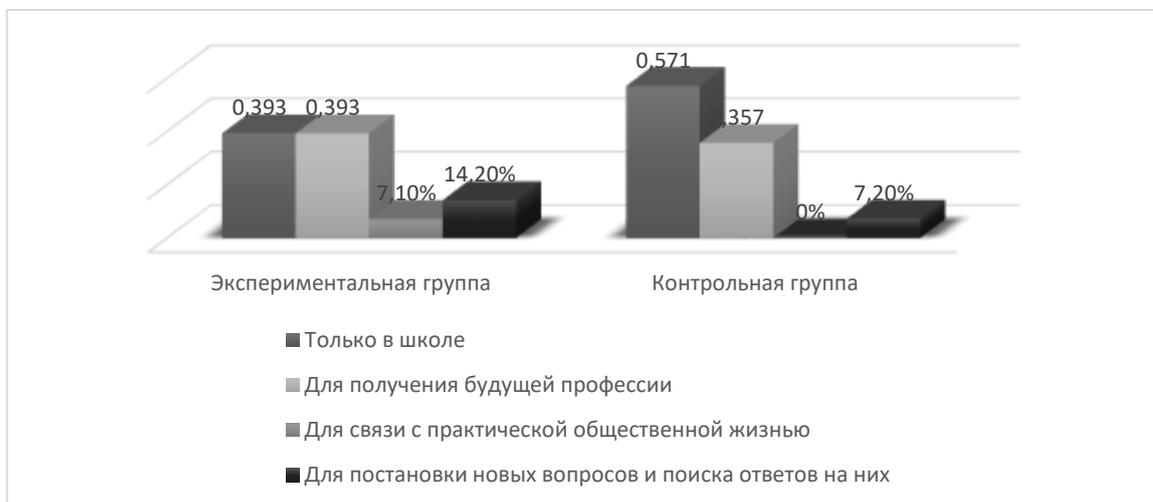


Рисунок 1 – Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, в экспериментальной группе только 2 (7,1%) обучающихся считают, что школьные знания применимы в практической общественной жизни, в контрольной группе подобный ответ никто не выбрал.

При ответе на вопрос о самостоятельном поиске необходимой информации и умении структурировать ее в соответствии с темой исследования никто из опрошиваемых в экспериментальной и контрольной группах не ответил положительно.

Результаты подтвердили, что только небольшое число обучающихся владеют невзаимосвязанными, хаотическими, нерегулярными знаниями об исследовательской деятельности и бессознательно их используют.

По результатам анкеты, направленной на выявление сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры, самообразование является ценностью у 6 (21,5%) обучающихся в экспериментальной группе и у 4 (14,2%) обучающихся. В дополнение можно

рассмотреть ответы на второй вопрос. Самостоятельный поиск знаний нравится только 3 (10,7%) обучающихся в экспериментальной группе, а в контрольной у 2 (7,1%) обучающихся. Таким образом, можно сделать вывод о том, что самообразование, являющееся важной частью формирования исследовательской культуры, расценивается как ценность небольшим количеством учеников. Однако обучающиеся отмечают общественное признание (уважение одноклассников, учителей, окружающих, родителей) как важный стимул участия в исследовательской деятельности: в экспериментальной группе об этом говорят 8 (28,5%) обучающихся, а в контрольной – 7 (25%) обучающихся.

Сравнительные результаты по ответу на вопрос 3 («Общественное признание – важный аспект Вашей исследовательской деятельности?») в экспериментальной и контрольной группе представлены на рисунке 2.

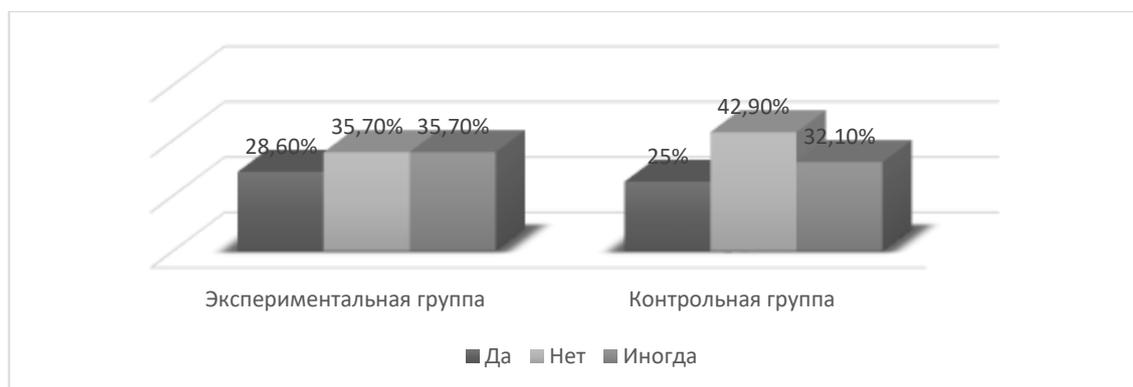


Рисунок 2 – Сравнительные результаты по ответу на вопрос 3 («Общественное признание – важный аспект Вашей исследовательской деятельности?») в экспериментальной и контрольной группе

Анализ результатов анкеты, направленной на выявление уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента, позволяет судить о том, что обучающимся трудно считать «исследовательскую деятельность» ценностью вследствие того, что они имеют обрывочные сведения о самой «исследовательской деятельности».

В анкете, нацеленной на определение уровня деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры обучающихся, можно выделить вопросы, в которых обучающимся предлагается оценить свои умения в исследовательской деятельности – вопросы 1, 2, 3, 4, 5. По всем этим вопросам большинство школьников показали низкие результаты. Результаты по ответам на вопросы анкеты, в которых ученики оценивают свои умения в исследовательской деятельности в экспериментальной группе, представлены на рисунке 3.

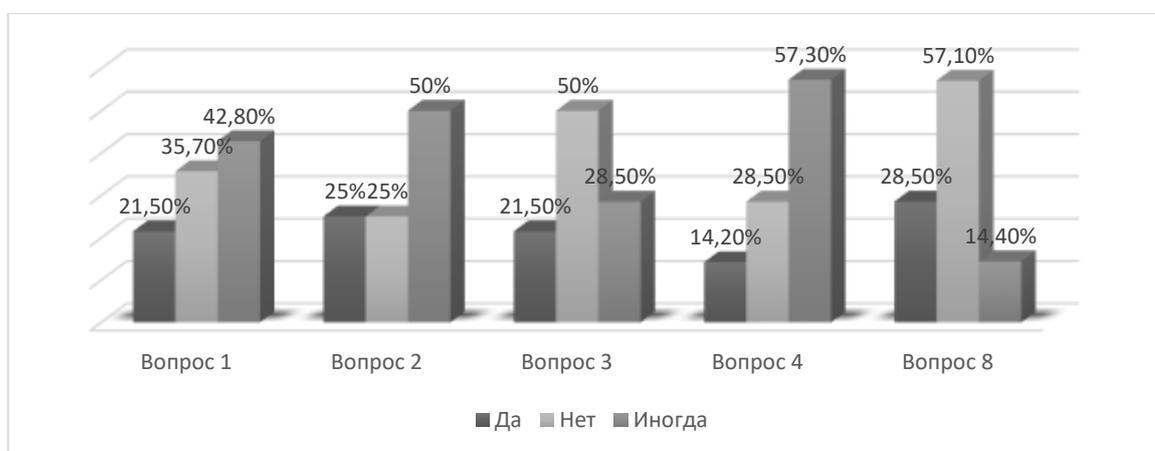


Рисунок 3 – Результаты по ответам на вопросы анкеты, в которых ученики оценивают свои умения в исследовательской деятельности в экспериментальной группе

Результаты по ответам на вопросы анкеты, в которых ученики оценивают свои умения в исследовательской деятельности в контрольной группе представлены на рисунке 4.

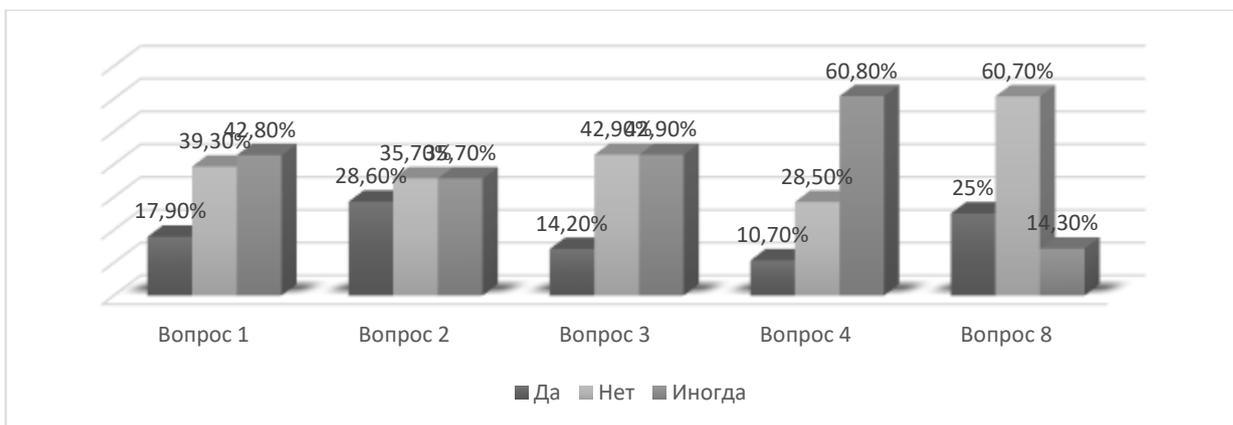


Рисунок 4 – Результаты по ответам на вопросы анкеты, в которых ученики оценивают свои умения в исследовательской деятельности в экспериментальной группе

В ответах на эти вопросы обучающиеся чаще всего выбирали ответы «нет» или «иногда», что говорит о низком уровне деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры. Это также связано с недостаточным пониманием обучающимися самого понятия «исследовательская деятельность» (когнитивно-гносеологический компонент).

Таким образом, по всем вопросам анкеты для обучающихся можно определить общий уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента в контрольной и экспериментальной группе. В экспериментальной группе высокий уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента отмечается у 12,14% обучающихся, средний уровень – у 39,26%, низкий – у 48,6%. В контрольной группе высокий уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента отмечается у 19% обучающихся, средний уровень – у 41,42%, низкий – у 39,3%. Сравнительные результаты по сформированности когнитивно-гносеологического компонента представлены на рисунке 5.

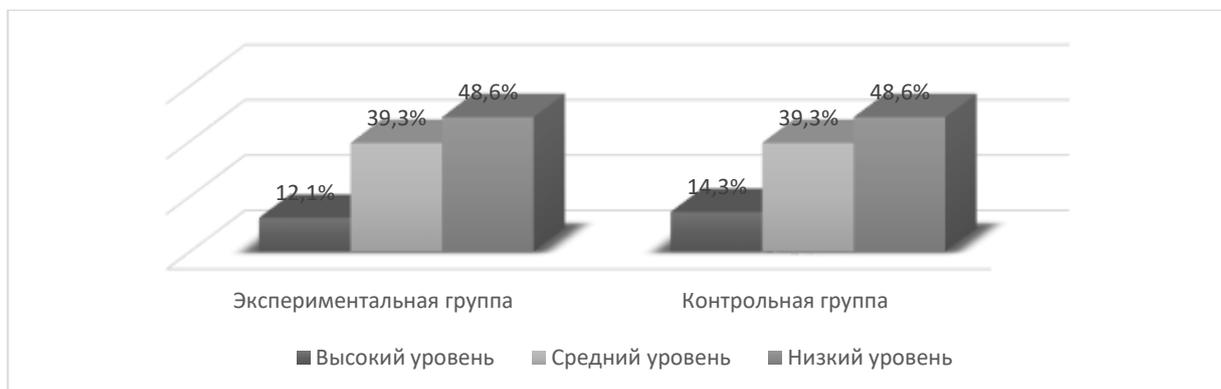


Рисунок 5 – Сравнительные результаты сформированности когнитивно-гносеологического компонента в экспериментальной и контрольной группах

Методика 2. Методика «Незаконченные предложения» (автор Л.П. Пономаренко – модификация теста Сакса-Леви)

Цель: выявление отношения к исследовательской деятельности.

Описание: Методика «Незаконченных предложений» является модификацией теста словесных ассоциаций. Обучающимся предлагается список незаконченных предложений, которые необходимо закончить одним или несколькими словами. Работу необходимо выполнять по возможности быстро, завершая предложения первым, что приходит в голову.

Обработка и интерпретация результатов. Содержательный анализ ответов и частота дополнений предложений составляет основу интерпретации.

При анализе данных, полученных по методике «Незаконченные предложения», удалось сделать следующие выводы. На отдельные вопросы обучающимися были даны ответы общего характера. Например: «Это что-то из науки»; «Если кто-то хочет изучать науку больше, тот пусть и занимается исследованиями». Из этого можно сделать вывод о непонимании терминов «исследовательская культура» и «исследовательская деятельность», а это не позволяет рассматривать их как ценность. Это привело к тому, что как ценностно важную для себя категорию «исследовательскую культуру» отметили только 3,1% обучающихся.

Методика 3. Тест «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич, модифицированный)

Цель: определение места исследовательской деятельности как ценности.

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

- «терминальные – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться (18 ценностей)» [32, с. 24];
- «инструментальные – убеждения в том, что какой-то образ действия или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (18 ценностей)» [32, с. 24].

В модифицированном тесте эта система упрощена, ценности сгруппированы по восьми большим блокам. Обучаемому предлагается список из этих блоков с пояснениями. В списке обучающийся присваивает каждому блоку ценностей ранговый номер.

Обработка и интерпретация результатов. Качественный анализ результатов дает возможность оценить жизненные ценности и их иерархию. Результаты рассматриваются в виде содержательных блоков, среди которых отмечается место познания и исследовательской деятельности.

По каждой ценности высчитывается количество баллов, которое выставляется в зависимости от места, на которое обучающийся поставил ценность:

- 1 место (самая важная ценность) – 8 баллов;
- 2 место – 7 баллов;
- 3 место – 6 баллов;
- 4 место – 5 баллов;
- 5 место – 4 балла;
- 6 место – 3 балла;
- 7 место – 2 балла;
- 8 место – 1 балл.

При подсчете баллов высчитывается место каждой ценности по экспериментальному и контрольному классу.

По результатам теста «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич) удалось выяснить, что «исследовательская деятельность» оказалась на последнем месте в обеих группах (в экспериментальной группе – 4,5%, в контрольной группе – 4,9%). «Познание» также оказалось расположено на низком уровне (в экспериментальной группе – 11,2%, в контрольной группе – 10,7%).

В обеих группах никто из обучающихся не расположил «исследовательскую деятельность» на первом месте. В экспериментальной группе только у 6 (21,5% класса) обучающихся ценность «исследовательская деятельность» располагается выше последнего места. В контрольной группе этот результат немного выше: у 9 (32,1% класса) обучающихся ценность «исследовательская деятельность» располагается выше последнего места. Сравнительные результаты проведения теста «Ценностные ориентации» в экспериментальной и контрольной группе представлены на рисунке 6.

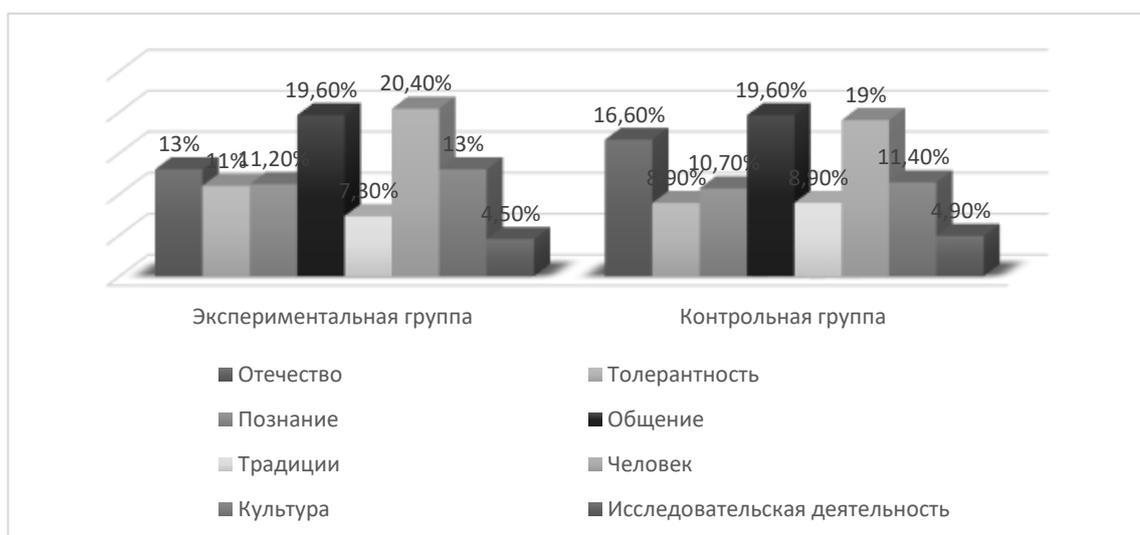


Рисунок 6 – Сравнительные результаты проведения теста «Ценностные ориентации» в экспериментальной и контрольной группе

Результаты позволяют отметить противоречие между нуждами современного образования и формирующейся личностью обучающегося, что делает процесс формирования исследовательской культуры особенно важным.

Методика 4. Мотивация учебной деятельности (автор И.С. Домбровская)

Цель: выявить степень познавательной и социальной мотивации в учебной деятельности.

Описание: учащимся предлагается определить, что и в какой степени привлекает их в учебной деятельности.

Для ответа используется следующая шкала:

- 4 – всегда;
- 3 – почти всегда;
- 2 – иногда;
- 1 – очень редко;
- 0 – никогда.

В бланке ответов рядом с номерами вопроса каждый обучающийся ставит свою оценку, соответствующую тому, насколько суждение ему подходит.

Обработка и интерпретация результатов. Уровни развития мотивации определяются следующим образом:

- развитие познавательной мотивации учебной деятельности (вопросы 1, 2, 3, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 25, 26, 27);
- развитие социальной мотивации учебной деятельности (вопросы 4, 5, 6, 10, 11, 12, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 28, 29, 30).

Для определения доминирующего типа производится подсчет среднего.

Если получаемые показатели больше 3, то можно говорить о высокой степени, если больше 2, но меньше 3 — о средней, если показатель ниже 2 баллов, то можно предполагать, что отдельный обучающийся имеет низкий уровень мотивации учебной деятельности.

- уровень широких познавательных мотивов (вопросы 1, 7, 13, 19, 25);

- узко или собственно познавательные мотивы учения (вопросы 2, 8, 14, 20, 26);
- мотив саморазвития или личностных мотивов учебной деятельности (вопросы 3, 9, 15, 21, 27);
- уровень широких социальных мотивов (вопросы 4, 10, 16, 22, 28);
- узкие социальные мотивы (вопросы 5, 11, 17, 23, 29);
- сотрудничество или социальность знаний (вопросы 6, 12, 18, 24, 30).

При анализе результатов проведения методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности» было выявлено, что в экспериментальной группе высокий уровень развития познавательной мотивации учебной деятельности показывают 3 (10%) обучающихся, а в контрольной группе – 2 (6%) обучающихся. Высокий уровень по социальной мотивации в экспериментальной группе показывают 6 (20%) обучающихся, а в контрольной группе – 5 (18%) обучающихся. Средний уровень развития познавательной мотивации в экспериментальной группе у 10 (36%) обучающихся, у такого же количества человек – 10 (36%) – средний уровень социальной мотивации. В контрольной группе средний уровень познавательной мотивации у 8 (28%) человек, а социальной мотивации – у 10 (36%) обучающихся. Низкий уровень в экспериментальной группе обнаружен у 15 (54%) обучающихся (познавательная мотивация) и у 12 (44%) обучающихся (социальная мотивация). Для контрольной группы эти показатели еще ниже: низкий уровень познавательной мотивации у 18 (64%) обучающихся, социальной мотивации у 13 (46%) обучающихся. Обобщенно эти результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сравнительные результаты проведения методики «Мотивация учебной деятельности» в экспериментальной и контрольной группе

		Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
		человек	%	человек	%	человек	%
Экспериментальная группа	Познавательная мотивация	3	10%	10	36%	15	54%
	Социальная мотивация	6	20%	10	36%	12	44%
Контрольная группа	Познавательная мотивация	2	6%	8	28%	18	64%
	Социальная мотивация	5	18%	10	36%	13	46%

В обеих группах можно отметить доминирование социальной мотивации учебной деятельности. Обучающиеся экспериментальной и контрольной группы показывают преимущественно низкий уровень учебной мотивации как по познавательному, так и социальному критерию.

По каждому подвиду мотивации результаты представлены для экспериментальной группы в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты проведения диагностики по методике «Мотивация учебной деятельности» по отдельным подвидам мотивации для экспериментальной группы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	человек	%	человек	%	человек	%
Широкие познавательные мотивы	4	14,2%	10	35,8%	14	50%
Узко или собственно познавательные мотивы	5	17,9%	12	42,8%	11	39,3%
Мотив саморазвития	3	10,7%	8	28,6%	17	60,7%

Продолжение таблицы 7

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	человек	%	человек	%	человек	%
Широкие социальные мотивы	7	25%	9	32,1%	12	42,9%
Узкие социальные мотивы	6	21,4%	11	39,3%	11	39,3%
Сотрудничество	4	14,2%	12	42,9%	12	42,9%

По каждому подвиду мотивации результаты представлены на рисунке 7 для экспериментальной группы.

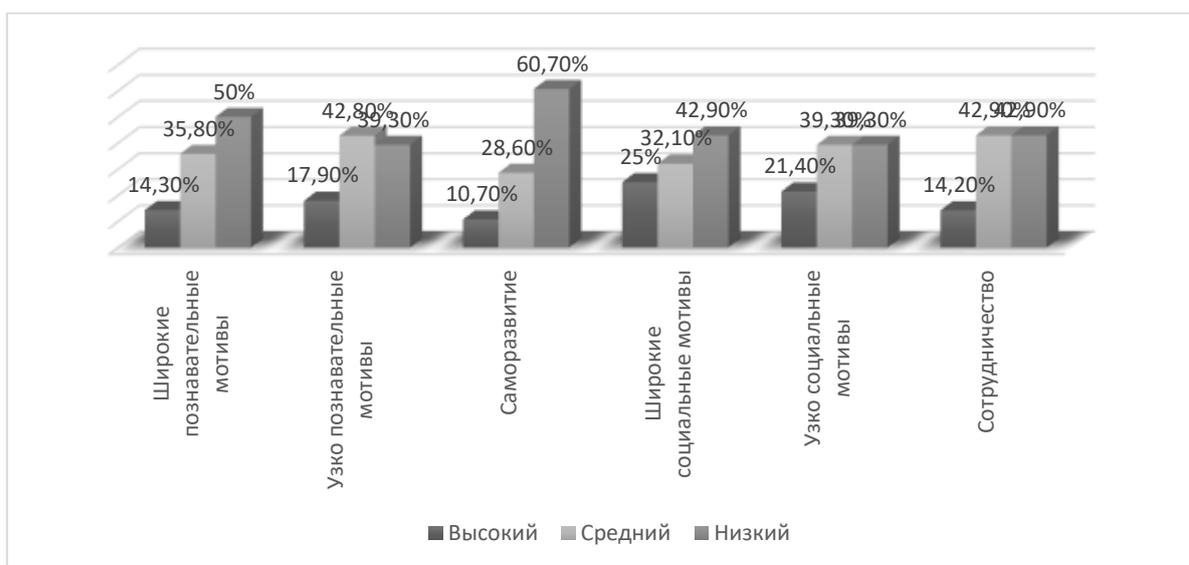


Рисунок 7 – Результаты проведения диагностики по отдельным подвидам мотивации для экспериментальной группы

По каждому подвиду мотивации результаты представлены для контрольной группы в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты проведения диагностики по отдельным подвидам мотивации для контрольной группы

	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	человек	%	человек	%	человек	%
Широкие познавательные мотивы	2	7,1%	12	42,9%	14	50%
Узко или собственно познавательные мотивы	4	14,2%	11	39,3%	13	46,5%
Мотив саморазвития	2	7,1%	8	28,5%	18	64,3%
Широкие социальные мотивы	8	28,5%	9	32,1%	11	39,3%
Узкие социальные мотивы	4	14,3%	14	50%	10	35,7%
Сотрудничество	5	17,9%	10	35,7%	13	46,5%

По каждому подвиду мотивации для контрольной группы результаты представлены на рисунке 8.

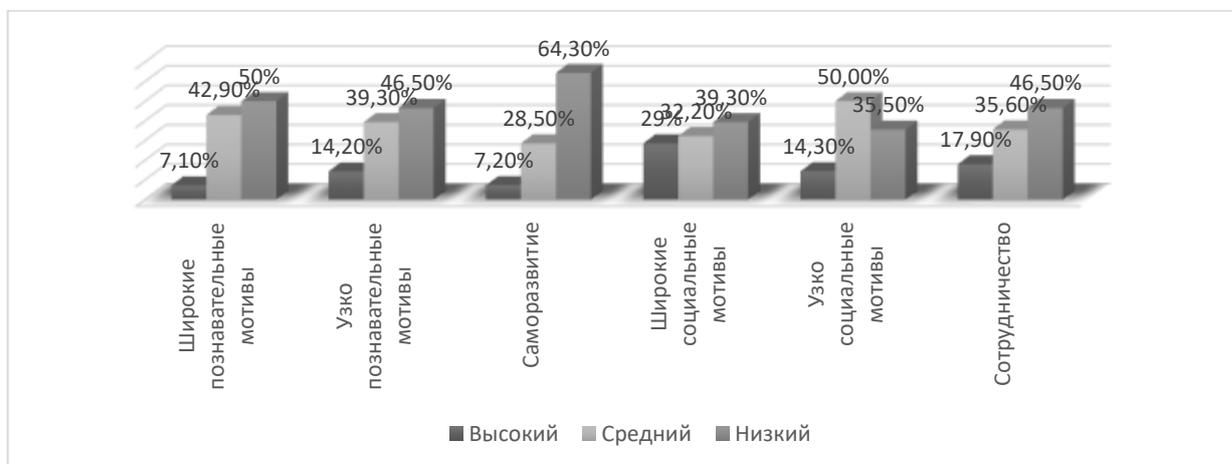


Рисунок 8 – Результаты проведения диагностики по отдельным подвидам мотивации для контрольной группы

Таким образом, по мотиву саморазвития обе группы показывают низкий уровень мотивации учебной деятельности, а также низкий уровень широкой познавательной мотивации. Это позволяет говорить о том, что у большинства обучающихся низкий интерес к учебной деятельности.

Таким образом, данные методики позволяют определить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе высокий уровень отмечается у 10% обучающихся, средний уровень – у 37,6%, низкий – у 52,4%. В контрольной группе высокий уровень отмечается у 12% обучающихся, средний уровень – у 34,2%, низкий – у 53,8%. Сравнительные результаты по сформированности мотивационно-ценностного компонента представлены на рисунке 9.

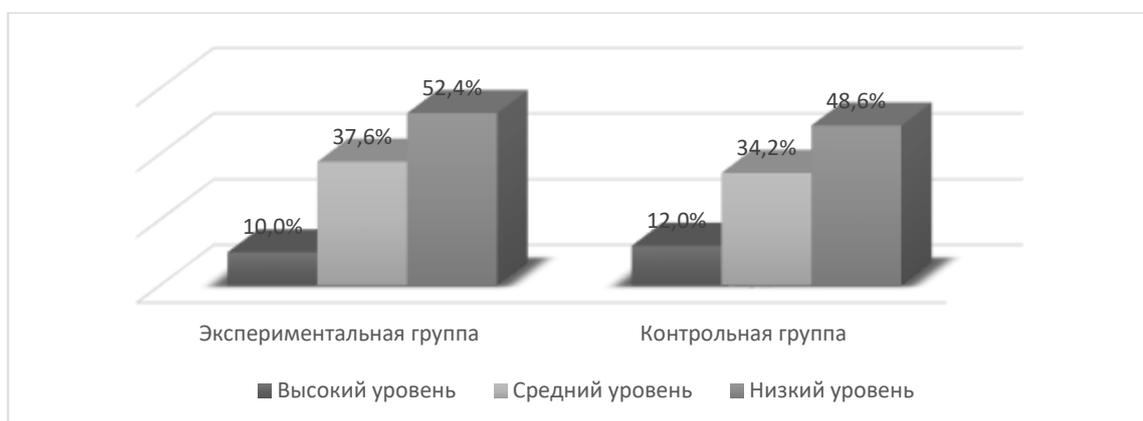


Рисунок 9 – Сравнительные результаты сформированности мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной и контрольной группах

Методика 5. «Диагностика сформированности действий целеполагания» (автор З.А. Кокарева).

Цель: выявить уровень сформированности умения целеполагания.

Описание: ученики отвечают на вопросы. Для определения цели и задач деятельности предоставляются различные темы.

Обработка результатов. В ходе анализа ответов учащихся дается оценка умениям детей правильно формулировать цели и задачи. На основе критериев и показателей целеполагания были выделены следующие уровни.

Обработка и интерпретация результатов, полученных в ходе проведения опроса «Диагностика сформированности действий целеполагания» (автор З.А. Кокарева) позволила определить, что высоким уровнем сформированности целеполагания в экспериментальной группе обладают 4 школьника (14,4%), а в контрольной группе – 3 (10%). Средний уровень в экспериментальной группе показали 12 (43,3%), в контрольной – 10 (36%). Низкий уровень имеют 12 (43,3%) школьников в экспериментальной группе и 15 (54%) ученика в контрольной группе. Сравнительные результаты проведения опроса «Диагностика сформированности действий целеполагания» для экспериментальной и контрольной групп представлены на рисунке 10.

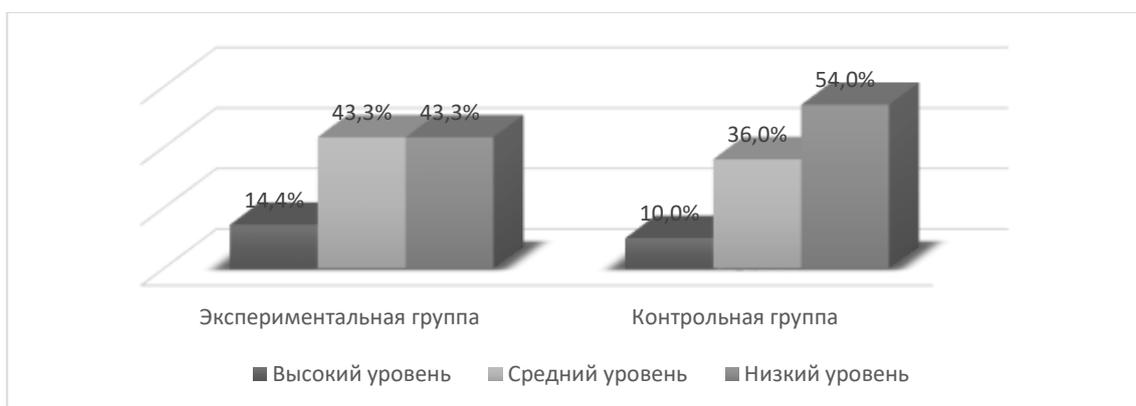


Рисунок 10 – Сравнительные результаты проведения опроса «Диагностика сформированности действий целеполагания» для экспериментальной и контрольной групп

Из результатов проведения опрос можно сделать вывод о том, что у обучающихся экспериментальной группы равны средний и низкий уровень целеполагания, а в контрольной группе преобладает низкий уровень сформированности. Это говорит о том, что обучающиеся с трудом формулируют цель и задачи деятельности, не могут четко планировать

деятельность, ставить перед собой задачи, нацеливать себя на выполнение деятельности.

Методика 6. Анкетирование учителей (автор Е.А. Фирсова)

Цель: определение, что сами учителя видят под понятием «исследовательская культура обучающихся» и актуальна ли необходимость формирования исследовательской культуры.

Описание: Анкетирование проводится с помощью анкеты с открытыми вопросами. Открытые вопросы позволяют решить следующие задачи:

- выяснить, насколько учителя понимают значение формирования исследовательской культуры школьников;
- определить, готовы ли учителя на работу, ориентированную на формирование данного качества.

После анализа анкет учителей было выявлено, что понятие «исследовательская культура»:

- соединяют с исследовательской деятельностью обучающихся – 55,6% учителей;
- не видят разницы между понятиями «культура» и «исследовательская культура» – 36,4% учителей
- видят сложности в определении понятия «исследовательская культура» – 10% учителей.

75% учителей в ответе на вопрос о необходимости формирования исследовательской культуры у девятиклассников отметили, что их предметы подходят для этого, но указали на малое количество часов для подобной деятельности и отсутствие дополнительных (внеурочных) занятий по их дисциплинам. Такое мнение объясняется тем, что никто из учителей не ставит перед собой цели специально учить школьников исследовательской деятельности. Эта работа, по мнению многих, связана с рядом проблем: дидактические сложности, отсутствие необходимых методических разработок и рекомендаций. Анализ данных анкет, бесед с учителями и наблюдений на уроках позволяет прийти к выводу, что формирование исследовательской

культуры хоть и ведется, но делается это бессистемно, фрагментарно. Чаще всего в этом играет роль собственный практический опыт учителя. Данные также дали возможность сделать вывод, что сами учителя могут дать лишь частичное определение понятия «исследовательская культура» и преимущественно осуществляют это через отдельные аспекты. Однако никто из учителей не считает, что «исследовательская деятельность» и «исследовательская культура» не являются ценностями.

Подавляющее большинство учителей (73%) отметило, что любая деятельность в процессе обучения может считаться исследовательской, так как в ее процессе обучающиеся сталкиваются с небольшим исследованием.

Многие (70%) отметили большую роль, которую играет организация исследовательской деятельности школьников. Из них 67% видят значимость формирования исследовательской культуры для эффективного получения знаний, а 33% уверены, что исследовательская культура способствует лучшему пониманию предмета.

С точки зрения учителей, важнейшие проблемы в формировании исследовательской культуры следующие:

- отсутствие сформированности у обучающихся общеучебных умений (67,4%);
- нехватка учебного времени для исследовательской деятельности (54,6%);
- отсутствие интеграции с другими предметами (34,2%);
- такое взаимодействие сложно выполнимо на практике (24%).

Данные результаты можно подтвердить взглядом И.Ф. Исаева, который отмечает «одно из важных условий в формировании учебно-исследовательской культуры обучающихся научно-методической готовностью самого учителя, способного осуществлять руководство исследовательской деятельностью учащихся» [34, с. 106].

Отсюда можно сделать вывод, что целенаправленная организация работы учителей невозможна без теоретического обоснования деятельности

по формированию исследовательской культуры обучающихся и ее практического применения. Для обучающихся важно повышение понимания исследовательской культуры как ценности, а также усиление мотивации к учебной деятельности.

1.2 Организация экспериментальной работы по формированию исследовательской культуры обучающихся посредством технологии «case-study»

На основе констатирующей части исследования была определена цель формирующего эксперимента: формирование исследовательской культуры обучающихся 9-х классов общеобразовательной школы на уроках русского языка посредством технологии «case-study».

Формирующий эксперимент содержал в себе работу в рамках серии уроков, объединенной общей темой «Я исследователь». Эта серия уроков была направлена на формирование исследовательской культуры обучающихся. В качестве дополнительной социальной мотивации использовалось то, что девятиклассникам необходимо готовиться к основному государственному экзамену, поэтому в серию уроков были включены как работа над подготовкой к устному собеседованию, так и к самому основному государственному экзамену.

Подготовка к сдаче основного государственного экзамена является важным этапом для девятиклассников, однако многие относятся к этому процессу без старания, потому что (как было выяснено в ходе констатирующего этапа) не видят в исследовательской деятельности ценности, не могут ставить перед собой учебные цели и имеют низкую мотивацию к учебной деятельности.

Серия уроков по подготовке обучающихся к основному государственному экзамену и, на основе этого, формированию

исследовательской культуры представлена в виде 3 разделов, каждый из которых направлен на определенный компонент исследовательской культуры, который вводится в качестве критерия в ходе формирующего эксперимента. Данная серия уроков рассчитана на 1 учебный год и содержит 34 часа. Уроки включались в недельное планирование. В ходе уроков использовались кейс по технологии «case-study».

Процесс мероприятий формирующего этапа опытно-экспериментальной работы представлен в тематическом плане в таблице 9.

Таблица 9 – Тематический план уроков «Я исследователь» по формированию исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка

№	Название темы	Планируемые результаты	Формы проведения	Компоненты исследовательской культуры
Раздел 1. Исследовательская деятельность – что для этого необходимо знать?				
1.1	Кто такой исследователь?	Познакомить с ролью исследователя.	Ситуационный анализ	Когнитивно-гносеологический
1.2	Как стать исследователем	Сформировать представление о терминах, источниках и способах исследовательской деятельности.	Дискуссия	Когнитивно-гносеологический; мотивационно-ценностный
1.3	Я исследователь	Выявить уровень исследовательских умений.	Ролевая игра	Когнитивно-гносеологический; мотивационно-ценностный; деятельностно-практический
Раздел 2. Процесс исследования				
2.1	Научная проблема и ее решение	Познакомиться с классификацией и структурой исследования.	Дискуссия	Когнитивно-гносеологический

Продолжение таблицы 9

№	Название темы	Планируемые результаты	Формы проведения	Компоненты исследовательской культуры
2.2	Цель исследования и план действий	Осмыслить роль исследования в жизни каждого человека.	Ситуационный анализ	Когнитивно-гносеологический; деятельностьно-практический
2.3	Информация.		Информационный лабиринт	
2.4	Логика исследования	Научиться проводить самостоятельные исследования через решение кейсов		Когнитивно-гносеологический; мотивационно-ценностный; деятельностьно-практический
Раздел 3. Знание – сила				
3.1	Сжатое изложение	Изучить аспекты успешного решения кейсов.	Ситуационный анализ,	Когнитивно-гносеологический;
3.2	Сочинение на лингвистическую тему (9.1)	Научиться планировать свою деятельность и взаимодействовать в группе	информационный лабиринт, дискуссия	мотивационно-ценностный; деятельностьно-практический
3.3	Сочинение по прочитанному тексту (9.2)			
3.4	Сочинение по прочитанному тексту (9.3)	Познакомиться с основными этапами работы над проблемной ситуацией.		
3.5	Составляем кейсы сами	Научиться отбирать и обрабатывать значимую информацию.		

Использование кейсов находит значимое применение на уроках русского языка. Они могут использоваться в ходе различных типов уроков (изучение новой темы, отработка материала, повторение пройденного, закрепление). Функционально действия учителя и обучающихся в ходе работы над кейсами распределяются следующим образом, который указан в таблице 10.

Таблица 10 – Распределение действий между учителем и обучающимися

Стадия работы	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
До урока	<ul style="list-style-type: none"> – подбор, составление кейса; – определение основных и дополнительных материалов для работы учащихся; – разработка плана урока. 	
Ход урока	<ul style="list-style-type: none"> – разделение учащихся на группы; – руководство дискуссией, работой над кейсом; – обеспечение учащихся дополнительной информацией. 	<ul style="list-style-type: none"> – получение кейса; – определение круга вопросов для понимания проблемной ситуации; – разработка вариантов решения (умение учитывать мнение участников группы, принятие решений).
После урока	<ul style="list-style-type: none"> – оценивание работы учащихся; – оценивание принятых решений и выработанных алгоритмов. 	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексия; – оценка работы в группе (индивидуальный вклад участников).

Изучение правил и отработка их использования в меньшей степени подходит для этого, так как существует только либо правильное, либо неправильное написание. То есть здесь, казалось бы, не может быть той

неоднозначности, которую часто отмечают в качестве необходимого критерия для использования технологии «case-study». Однако частично эти задания также могут быть представлены в виде кейсов, например, как тексты с ошибками. Обучающиеся плохо ищут ошибки в собственных текстах, но готовы это делать для чужих текстов. Особенно, если создается ситуация, которая «задевает» подростков.

Для создания кейса подобные тексты с ошибками «замыкаются» в рамку ситуации. В качестве таких рамок используются следующие модели:

- истории об учащихся 9-х классов, которые на основном государственном экзамене получила низкую оценку;
- истории о героях различных ситуаций, которые могли сложиться на экзамене;
- истории о героях ситуаций, которые могут быть интерпретированы в качестве аргументов к сочинению 9.3.

В качестве наполнения этих «рамок» используются различные части ОГЭ по русскому языку (сжатое изложение, тестовая часть, сочинение-рассуждение), которые отрабатываются в соответствии с тематическим планом уроков «Я исследователь».

Ход урока, включающий работу над кейсами по различным составляющим ОГЭ.

Раздел 1. Исследовательская деятельность – что для этого необходимо? (1.1. Кто такой исследователь? 1.2. Как стать исследователем. 1.3. Я исследователь).

Цель: «сформировать представление целях, задачах и методах исследования, о методологии исследовательской деятельности, ее особенностях, закономерностях в различных областях научного знания» [67, с. 123].

До проведения уроков были подобраны тексты для чтения и пересказа на итоговом собеседовании по русскому языку по темам «Биографии ученых», «Научные центры», «История научных открытий», «Наука о языке». В тексты

были добавлены вопросы для анализа проблемных ситуаций, которые в них выявлялись.

В ходе урока обучающиеся читали тексты, отмечали компоненты исследовательской деятельности. После прочтения текстов проводился ситуационный анализ, выявлялись проблемы и важные моменты, а также дискуссии. Это было необходимо, чтобы обучающиеся поняли, в чем смысл текста, и пересказывали его более осознанно. Тексты-кейсы также рассматривались в качестве примеров для сочинения 9.3.

Обучающиеся сами искали в интернете и библиотеке материалы, иллюстрирующие их точки зрения и служащие аргументами. Эти материалы (видеоролики, аудиозаписи, книги) стали основой для подборок аргументов для сочинения 9.3.

Тексты по теме «Наука о языке» способствовали подготовке к сочинению 9.1 (сочинение на лингвистическую тему). Они составили подборку материалов для этого варианта задания 9.

Раздел 2. Процесс исследования.

(2.1. Научная проблема и ее решение. 2.2. Цель исследования и план действий. 2.3. Информация. 2.4. Логика исследований).

Цель: «выработать положительное отношение к учебно-познавательной деятельности исследовательской направленности, понимание позиции исследователя как лично значимой, отношение к исследовательской деятельности как к ценности» [47].

До проведения уроков были подобраны тексты для написания изложения по темам «Исследование», «Жизненные ценности», «Научные термины», «Мое будущее»; тексты для написания сочинения (задание 9) по темам «Ученые», «Жизненные ценности», а также сами сочинения, оформленные в виде кейса с помощью «рамок», по указанным выше моделям.

В ходе уроков этого раздела обучающиеся знакомились с критериями оценки сочинения и изложения. В отличие от критериев грамотности, понимание обучающимися критериев оценки смысла изложения и сочинения

представляет сложность. Рассмотрение чужих изложений и сочинений, оформленных в виде кейсов, заставляет учащихся пользоваться критериями для оценки того, на каких этапах «героями» кейса были потеряны баллы. То есть обучающимся предлагалось ответить на вопрос «Почему не получен высший балл?» Ответ на этот вопрос многим представляется более интересным, чем обычный «Где допущены ошибки?» У девятиклассников вырабатывается понимание того, каким образом должны быть написаны собственные изложения и сочинения.

В ходе анализа чужих сочинений обучающимся приходится анализировать использованные в них аргументы из текста. Они оцениваются как уместные, подходящие или как, наоборот, неуместные, неподходящие. В ходе работы подбираются другие примеры из текстов, а также продолжается составление подборок примеров для сочинения 9.2 и 9.3.

В обучении написанию сочинения-рассуждения (задания 9.1, 9.2, 9.3) кейсы играют важнейшую роль, так как в текстах проявляется неоднозначность, которая является критерием этого метода. Особенно это заметно в варианте 9.2 и 9.3, где необходимо объяснить философские понятия. Это развивает умение анализировать ситуации (собственные, чужие, из произведений искусств, из истории) с точки зрения абстрактных представлений. Это реализует и воспитательные задачи – формирование собственных жизненных ценностей [4], [5].

На этом этапе сотрудничество учителя и учащихся переносит старания учеников с овладения готовым знанием на его выработку. Итогом такой работы является одновременно и приобретение знаний, и формирование умений исследовательской деятельности.

Раздел 2. Знание - сила.

(3.1. Сжатое изложение. 3.2. Сочинение на лингвистическую тему (9.1). 3.3. Сочинение по прочитанному тексту (9.2). 3.4. Сочинение по прочитанному тексту (9.3). 3.5. Составляем кейсы сами).

Цель: сформировать учебно-исследовательские умения.

Уроки этого раздела в большей степени, чем уроки раздела 1 и 2, сосредоточены на подготовке к основному государственному экзамену. До проведения уроков были подобраны тексты для написания изложения по темам «Исследование», «Жизненные ценности», «Научные термины», «Мое будущее»; тексты для написания сочинения (задание 9) по темам «Ученые», «Жизненные ценности», а также сами изложения и сочинения, оформленные в виде кейса с помощью «рамок», по указанным выше моделям.

В ходе проведения уроков раздела 1 и 2 были составлены подборки материалов для написания сочинений 9.1, 9.2 и 9.3. В подборки 9.3 вошли:

- собственные ситуации учащихся;
- чужие ситуации;
- ситуации из художественных произведений;
- примеры из истории.

Внутри каждая из подборок была сгруппирована по темам, изучаемым в курсе русского языка. Темы подборок указаны в таблице 11.

Таблица 11 – Подборки тем по вариантам задания 9

Подборка примеров	Темы	Формы
Сочинение 9.1	«Морфология» «Пунктуация» «Орфография» «Синтаксис» «Культура речи»	Определения терминов
Сочинение 9.2	«Жизненные ценности» «Человеческие качества» «Нравственные понятия» «Философские понятия»	Толкование слов.
Сочинение 9.3	«Жизненные ценности» «Человеческие качества» «Нравственные понятия» «Философские понятия»	Толкование слов. Видеоролики. Аудиозаписи. Примеры из художественных произведений. Примеры из истории.

Обучающиеся продолжают анализировать чужие сочинения в виде кейсов, а также пишут собственные с использованием материалов из подборок. При работе над кейсами учащиеся демонстрировали умения в сборе и обработке информации, структурировании знаний, выборе критериев для сравнения и классификации объектов.

Помимо подготовки к написанию изложения и сочинения использовались «рамки» проблемных ситуаций для повторения правил и грамматических категорий из тестовой части основного государственного экзамена. В ходе таких кейсов использовались тексты с допущенными ошибками, а также правильные. Зачастую учащиеся находили ошибки там, где их нет, но это способствовало тому, что у них вырабатывался критический взгляд на тексты.

Таким образом, в ходе проведения серии уроков «Я исследователь» у обучающихся 9-х классов повысился уровень сформированности исследовательской культуры.

1.3 Анализ и обобщение результатов исследования

На основе констатирующей и формирующей части эксперимента была выдвинута цель контрольного эксперимента: сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов и сделать выводы, то есть выявить динамику в уровне сформированности у обучающихся 9 классов исследовательской культуры после проведенной работы.

Контрольный срез был проведен с использованием представленного на этапе констатирующего эксперимента диагностического инструментария, который включает в себя 6 методик. Были изменены вопросы анкеты учителей, чтобы выявить, изменилось ли отношение обучающихся к их предметам как к наукам, то есть произошло ли формирование «исследовательской культуры обучающихся».

Методика 1. Анкетирование (автор Е.А. Фирсова)

Цель: определение уровня сформированности каждого критерия исследовательской культуры обучающихся:

- когнитивно-гносеологического («выявление полноты и глубины знаний обучающихся об исследовательской культуре, то есть целях, задачах и методах исследования, об исследовательской деятельности в целом» [89, с. 275]);
- мотивационно-ценностного («выявление понимания исследовательской культуры как ценности, определение наличия мотивов к самообразованию и самореализации» [89, с. 275]);
- деятельностно-практического («определение степени сформированности исследовательских умений» [89, с. 276]).

Вопросы анкеты, направленной на выявление уровня сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры обучающихся, показали следующие результаты.

В экспериментальной группе 16 (47,2%) обучающихся стали отмечать, что познание присутствует в их жизни как совершенствование своего образования, общей культуры и как умственное развитие, а в контрольной – 12 (42,9%) школьников. То есть повышение оценки познания произошло в обеих группах (на 14,3% и 7,2% соответственно), однако в экспериментальной группе процент повышения в два раза выше.

Обучающиеся экспериментальной группы теперь отмечают, что для решения нестандартных заданий необходимо не только использование дополнительного материала, но и знаний из других тем и предметов (вопросы 3, 4, 5). На стадии констатирующего эксперимента только 3 (10,8%) обучающихся экспериментальной группы и 2 (7,2%) обучающихся контрольной группы одновременно указывали три эти варианта в анкете, после формирующего эксперимента количество таких школьников повысилось до 8 (28,6%) школьников в экспериментальной группе и до 4 (14,3%) в контрольной. Также повысилось количество обучающихся, которые

применяют дополнительную литературу для заданий проблемного характера: в экспериментальной группе 14 (50%) человек, в контрольной группе 8 (28,6%) школьников.

Как в экспериментальной, так и в контрольной группах отмечается уменьшение количества обучающихся, которые считают, что полученные в школе теоретические знания применимы исключительно в школе (вопрос 6): в экспериментальной группе – 6 (21,5%) обучающихся, в контрольной группе – 13 (46,5%) обучающихся. Теперь большее количество обучающихся отмечает, что теоретические знания подходят для получения будущей профессии, отмечает связь с практической и общественной жизнью, а также готовы использовать их для постановки новых вопросов и поиска ответов на них. Многие стали видеть возможности применения школьных знаний в жизни.

Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в экспериментальной группе представлены на рисунке 11.



Рисунок 11 – Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в экспериментальной группе

Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в экспериментальной группе представлены на рисунке 12.



Рисунок 12 – Сравнительные результаты по ответу на вопрос 2 («Полученные в школе теоретические данные необходимы...») в контрольной группе

Данные по результатам анкеты, направленной на выявление уровня сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры в контрольной и экспериментальной группах, представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Сравнительные результаты анкеты (вопрос 2), направленной на выявление уровня сформированности когнитивно-гносеологического компонента исследовательской культуры обучающихся

Ответы на вопрос анкеты	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
	человек	%	человек	%	человек	%	человек	%
А) только в школе	11	39,3	6	21,5	16	57,2	13	42,9

Продолжение таблицы 12

Ответы на вопрос анкеты	на 3	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
		Констатирующий этап		Контрольный этап		Констатирующий этап		Контрольный этап	
		человек	%	человек	%	человек	%	человек	%
Б) для получения будущей профессии		11	39,3	10	35,8	10	35,8	10	35,8
В) для связи с практической и общественной жизнью		2	7,2	6	21,5	0	0	2	7,2
Г) для постановки новых вопросов и поиска ответов на них		4	14,3	6	21,5	2	7,2	3	10,8

Таким образом, и в экспериментальной группе, и в контрольной группе не изменилось количество человек, которые считают, что полученные в школе теоретические знания необходимы для получения будущей профессии, однако больше обучающихся стали видеть связь теоретических знаний с практической общественной жизнью: в экспериментальной группе увеличилось с 2 (7,2%) до 6 (21,5%), в контрольной группе с 0 (0%) до 2 (7,2%); а также больше обучающихся готовы использовать теоретические знания для постановки новых вопросов и поиска ответов: в экспериментальной группе - с 4 (14,3%) до 6 (21,5%), в контрольной группе – с 2 (7,2%) до 4 (14,3%).

При ответе на вопрос о самостоятельном поиске необходимой информации и умении структурировать ее в соответствии с темой исследования (вопрос 4) в экспериментальной группе 12 (42,9%) человек ответили положительно, в контрольной группе – 5 (17,9%) человек, что говорит о значительном росте понимания этого процесса, так как на констатирующем этапе все обучающиеся обеих групп ответили отрицательно. То есть применение знаний об исследовательской деятельности стало более осмысленным.

По результатам анкеты, направленной на выявление сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры, самообразование стало являться ценностью у 14 (50%) обучающихся в экспериментальной группе и у 8 (28,6%) обучающихся в контрольной группе.

Важными представляются ответы на второй вопрос анкеты. Самостоятельный поиск знаний стал нравиться 14 (50%) обучающимся в экспериментальной группе, а в контрольной 7 (25%) обучающимся (вместо 6 (21,5%) и 4 (14,3%) соответственно). Таким образом, можно сделать вывод о том, что самообразование, являющееся важной частью формирования исследовательской культуры, стало расцениваться как ценность большим числом учеников. Также произошло небольшое увеличение количества обучающихся, которые отмечают общественное признание (вопрос 7) как важный аспект участия в исследовательской деятельности: в экспериментальной группе об этом говорят 12 (28,5%) обучающихся, а в контрольной – 9 (25%) обучающихся.

Анализ результатов анкеты, направленной на выявление уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента, позволил судить о том, что обучающиеся стали считать «исследовательскую деятельность» ценностью вследствие того, что они имеют стали иметь более полные сведения о самой «исследовательской деятельности».

В анкете, направленной на выявление уровня деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры обучающихся, в ходе

констатирующего эксперимента были выделены вопросы, в которых обучающимся предлагалось оценить свои умения в исследовательской деятельности – вопросы 1, 2, 3, 4, 5. По всем этим вопросам школьники стали показывать более высокие результаты.

Сравнительные результаты по ответу на вопросы 1, 2, 3, 4, 5 анкеты на выявление сформированности деятельностно-проективного компонента в экспериментальной группе представлены на рисунке 13.

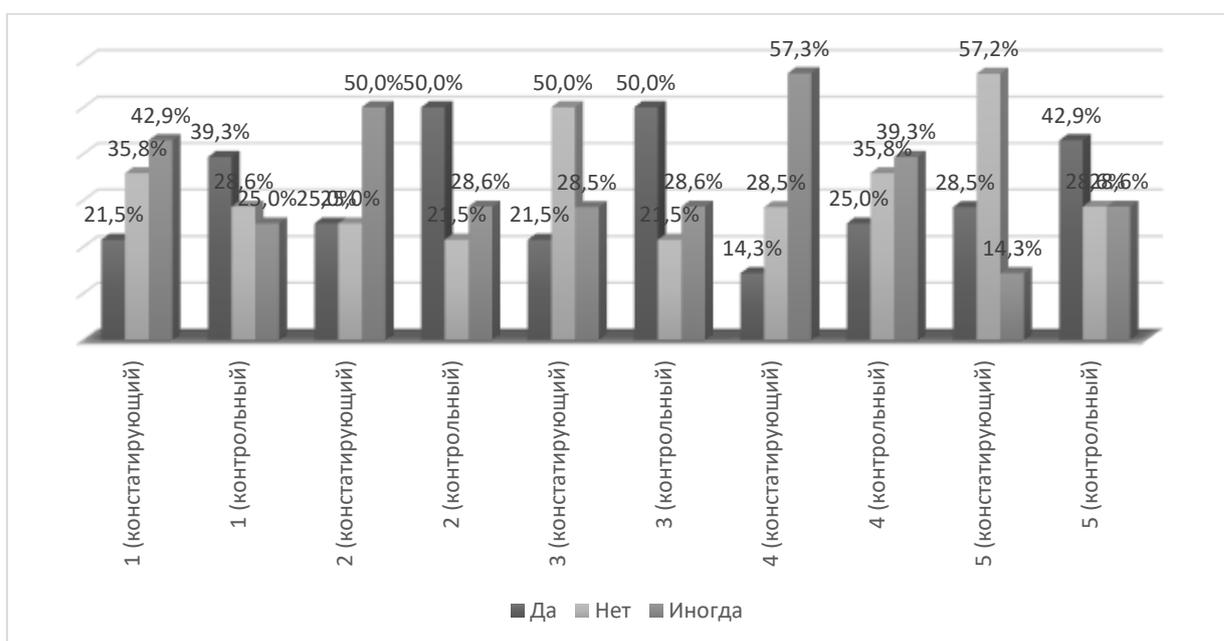


Рисунок 13 – Сравнительные результаты анкеты на выявление сформированности деятельностно-практического компонента в экспериментальной группе

Сравнительные результаты по ответу на вопросы 1, 2, 3, 4, 5 анкеты на выявление сформированности деятельностно-проективного компонента в контрольной группе представлены на рисунке 14.

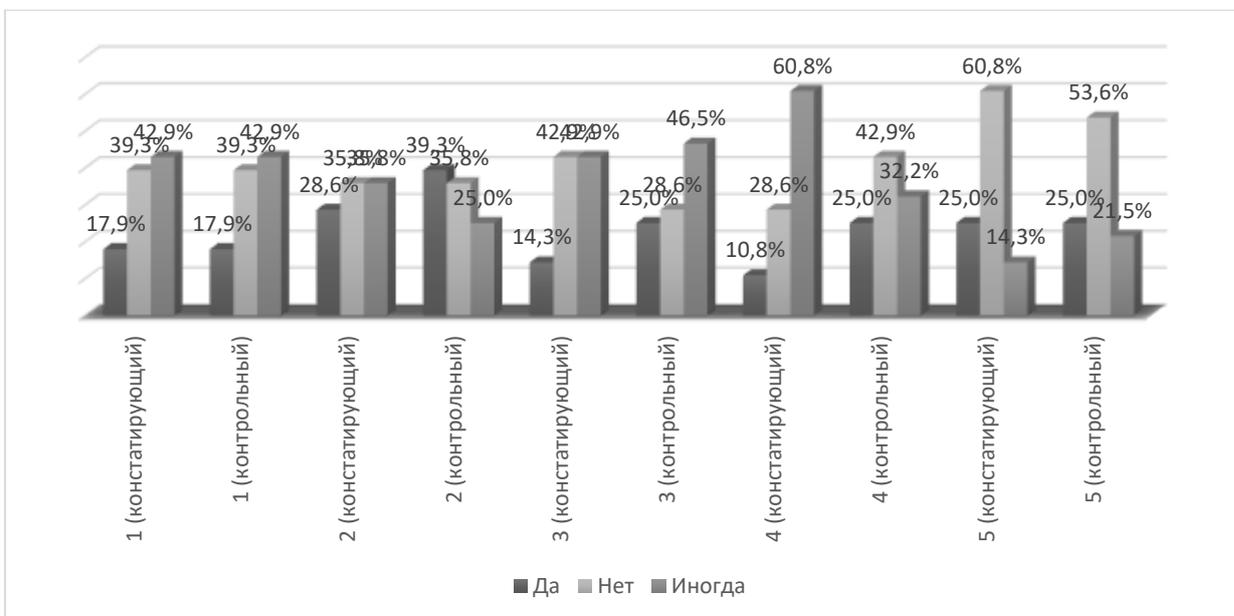


Рисунок 14 – Сравнительные результаты анкеты на выявление сформированности деятельностно-практического компонента в контрольной группе

В ответах на эти вопросы обучающиеся экспериментальной группы реже выбирали ответы «нет» и «иногда», что говорит о повысившемся уровне деятельностно-проективного компонента исследовательской культуры. Это также связано с достаточным пониманием обучающимися самого понятия «исследовательская деятельность» (когнитивно-гносеологический компонент). В контрольной группе по-прежнему большое количество ответов «нет» и «иногда».

Таким образом, по всем вопросам анкеты для обучающихся можно определить изменившийся уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента в контрольной и экспериментальной группе. В экспериментальной группе после проведенного формирующего эксперимента высокий уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента отмечается у 41% обучающихся, средний уровень – у 28,8%, низкий – у 30,2%. В контрольной группе высокий уровень сформированности когнитивно-гносеологического компонента отмечается у 17,4% обучающихся, средний уровень – у 39,3%, низкий – у 43,3%. Сравнительные результаты по

сформированности когнитивно-гносеологического компонента на констатирующем и контрольном этапе для экспериментальной группы представлены на рисунке 15.

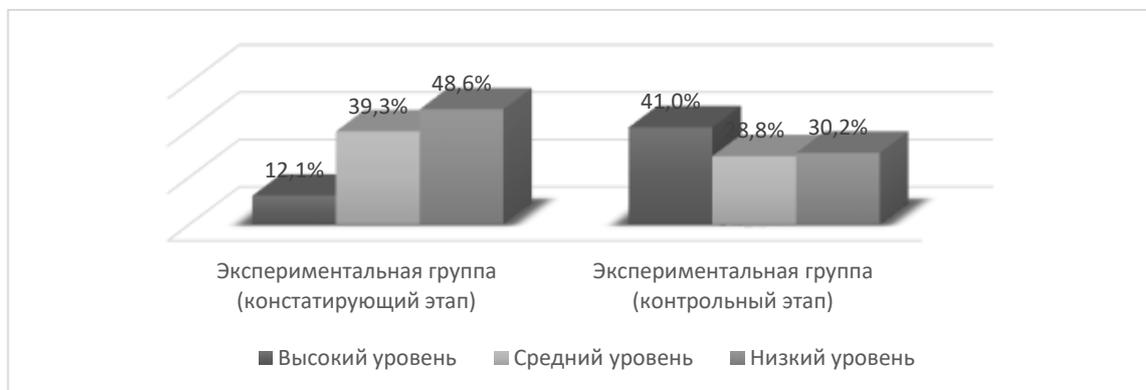


Рисунок 15 – Сравнительные результаты сформированности когнитивно-гносеологического компонента в экспериментальной группе

Сравнительные результаты по сформированности когнитивно-гносеологического компонента на констатирующем и контрольном этапе для контрольной группы представлены на рисунке 16.

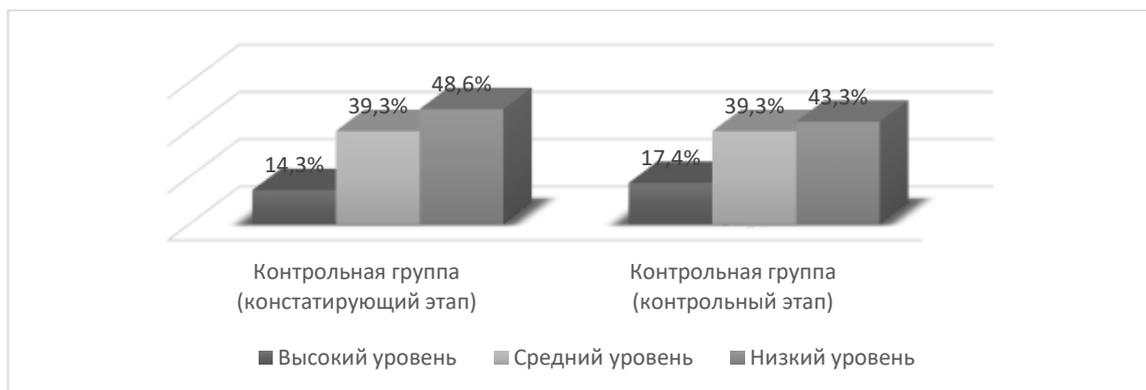


Рисунок 16 – Сравнительные результаты сформированности когнитивно-гносеологического компонента в контрольной группе

Методика 2. Методика «Незаконченные предложения» (автор Л.П. Пономаренко – модификация теста Сакса-Леви)

Цель: выявление отношения к исследовательской деятельности.

При анализе данных, полученных по методике «Незаконченные предложения», удалось сделать следующие выводы. В экспериментальной группе уменьшилось количество ответов общего характера (с 42,9% до 17,9%). Это говорит о том, что большее количество обучающихся стало понимать, что такое «исследовательская деятельность» и «исследовательская культура» и, как следствие, видеть в них ценность. В контрольной группе количество ответов общего характера не изменилось (57,2% в констатирующем и контрольном экспериментах).

Методика 3. Тест «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич, модифицированный)

Цель: определение места исследовательской деятельности как ценности.

По результатам теста «Ценностные ориентации» (автор М. Рокич) удалось выяснить, что «исследовательская деятельность» по-прежнему остается на последнем месте в контрольной группе, но поднялась с последнего (4,5%) места на шестое (9%) в экспериментальной. «Познание» также поднялось в экспериментальной группе с пятого места (11,2%) на четвертое (13%). «Познание» как ценность в контрольной группе опустилось с пятого (10,7%) места на шестое (9%).

В контрольной группе никто из обучающихся не расположил «исследовательскую деятельность» на первом месте. В экспериментальной группе 2 человека расположили «исследовательскую деятельность» на первом месте и 3 человека на первом месте расположили «познание». В контрольной группе у 7 (25% класса) обучающихся ценность «исследовательская деятельность» располагается выше последнего места.

Сравнительные результаты проведения теста «Ценностные ориентации» по экспериментальной группе представлены на рисунке 17.



Рисунок 17 – Сравнительные результаты проведения теста "Ценностные ориентации" в экспериментальной группе

Сравнительные результаты проведения теста «Ценностные ориентации» по контрольной группе представлены на рисунке 18.

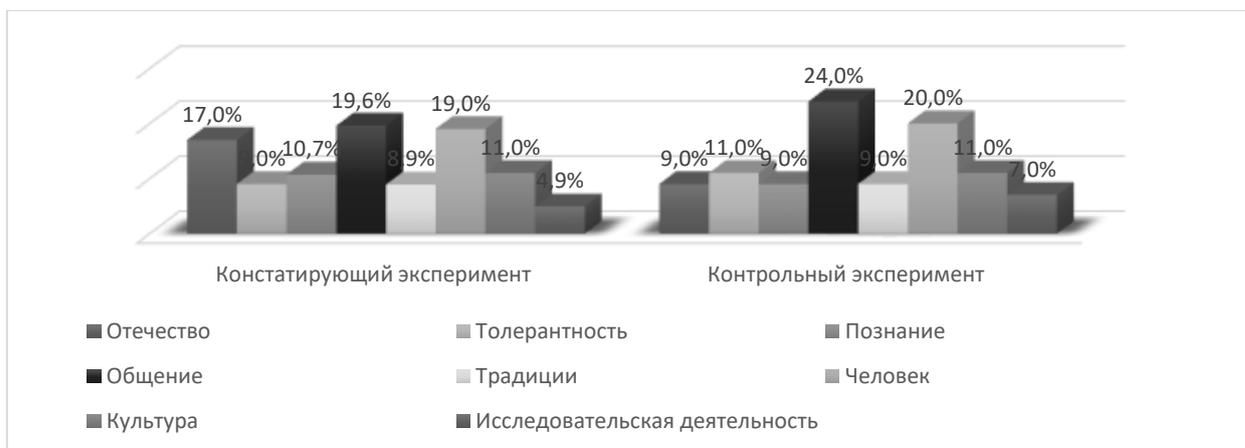


Рисунок 18 – Сравнительные результаты проведения теста "Ценностные ориентации" в контрольной группе

В силу возрастных особенностей «общение» по-прежнему остается важнейшей ценностью для обучающихся 9-х классов как в экспериментальной, так и в контрольной группе, однако в экспериментальной группе у многих учащихся произошло перераспределение ценностей в связи с

тем, что «познание» и «исследовательская деятельность» стали занимать более важную роль в их жизни. Таким образом, в экспериментальной группе обучающиеся более соответствуют потребностям современного образования.

Таким образом, данные методики позволяют определить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры в экспериментальной и контрольной группах. После проведенного формирующего эксперимента в экспериментальной группе высокий уровень отмечается у 28,2% обучающихся, средний уровень – у 50%, низкий – у 21,8%. В контрольной группе высокий уровень отмечается у 16% обучающихся, средний уровень – у 42,4%, низкий – у 41,6%. Таким образом, можно говорить о повышении учебной мотивации в экспериментальной группе, а также о повышении ценностного отношения к исследовательской деятельности. Сравнительные результаты по сформированности мотивационно-ценностного компонента представлены на рисунке 19.

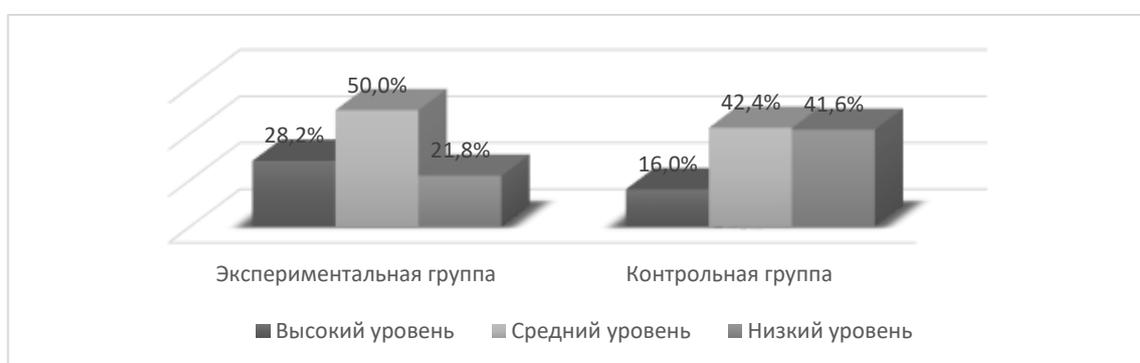


Рисунок 19 – Сравнительные результаты сформированности когнитивно-гносеологического компонента в экспериментальной и контрольной группах

Методика 4. Мотивация учебной деятельности (автор И.С. Домбровская)

Цель: выявить степень познавательной и социальной мотивации в учебной деятельности.

Сравнительные результаты проведения методики «Мотивация учебной деятельности» представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительные результаты проведения методики «Мотивация учебной деятельности» в экспериментальной и контрольной группах

			Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
			человек	%	человек	%	человек	%
Констатирующий эксперимент	Экспериментальная группа	Познавательная мотивация	3	10%	10	36%	15	54%
		Социальная мотивация	6	22%	10	36%	12	42%
	Контрольная группа	Познавательная мотивация	2	7%	8	29%	18	64%
		Социальная мотивация	5	18%	10	36%	13	46%
Контрольный эксперимент	Экспериментальная группа	Познавательная мотивация	4	14%	14	50%	10	36%
		Социальная мотивация	7	25%	15	53%	6	22%
	Контрольная группа	Познавательная мотивация	3	10%	10	36%	15	54%
		Социальная мотивация	6	22%	11	39%	11	39%

При анализе результатов проведения методики И.С. Домбровской «Мотивация учебной деятельности» было выявлено, что в экспериментальной группе высокий уровень развития познавательной мотивации учебной деятельности стали показывать 4 (14%) обучающихся, средний уровень – 14 (59%), а низкий – 10 (36%). В контрольной группе высокий уровень развития познавательной мотивации учебной деятельности стали показывать 3 (19%) обучающихся, средний уровень – 10 (36%), низкий – 15 (54%).

Высокий уровень по социальной мотивации в экспериментальной группе стали показывать 7 (25%), средний уровень - 15 (53%), а низкий - 6 (22%). В контрольной группе высокий уровень развития социальной мотивации учебной деятельности стали показывать 6 (22%) обучающихся, средний уровень – 11 (39%), низкий – 11 (39%). В обеих группах можно по-прежнему отметить доминирование социальной мотивации учебной деятельности, однако все параметры повысились. Особенно это заметно на среднем уровне учебной мотивации по обоим критериям. По каждому подвиду мотивации результаты экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные результаты по каждому подвиду мотивации в экспериментальной и контрольной группах

			Широкие познавательные мотивы	Узко или собственно познавательные мотивы	Мотив саморазвития	Широкие социальные мотивы	Узкие социальные мотивы	Сотрудничество
Высокий уровень	Экспериментальная группа	человек	7	7	7	11	10	8
		%	25%	25%	25%	39,3%	35,7%	28,5%

Продолжение таблицы 14

			Широкие познавательные мотивы	Узко или собственно познавательные мотивы	Мотив саморазвития	Широкие социальные мотивы	Узкие социальные мотивы	Сотрудничество
Высокий уровень	Контрольная группа	человек	3	5	2	9	5	7
		%	10,7%	17,9%	7,1%	32,1%	17,9%	25%
Средний уровень	Экспериментальная группа	человек	13	13	13	11	11	12
		%	46,5%	46,5%	46,5%	39,3%	39,3%	42,9%
	Контрольная группа	человек	13	12	9	10	14	11
		%	46,5%	42,9%	32,1%	35,8%	50%	39,3%
Низкий уровень	Экспериментальная группа	человек	8	8	8	6	7	8
		%	28,6%	28,6%	28,6%	21,4%	25%	28,6%
	Контрольная группа	человек	12	11	17	9	9	10
		%	42,9%	39,3%	60,7%	32,1	32,1%	35,8%

По каждому подвиду мотивации результаты экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 20.

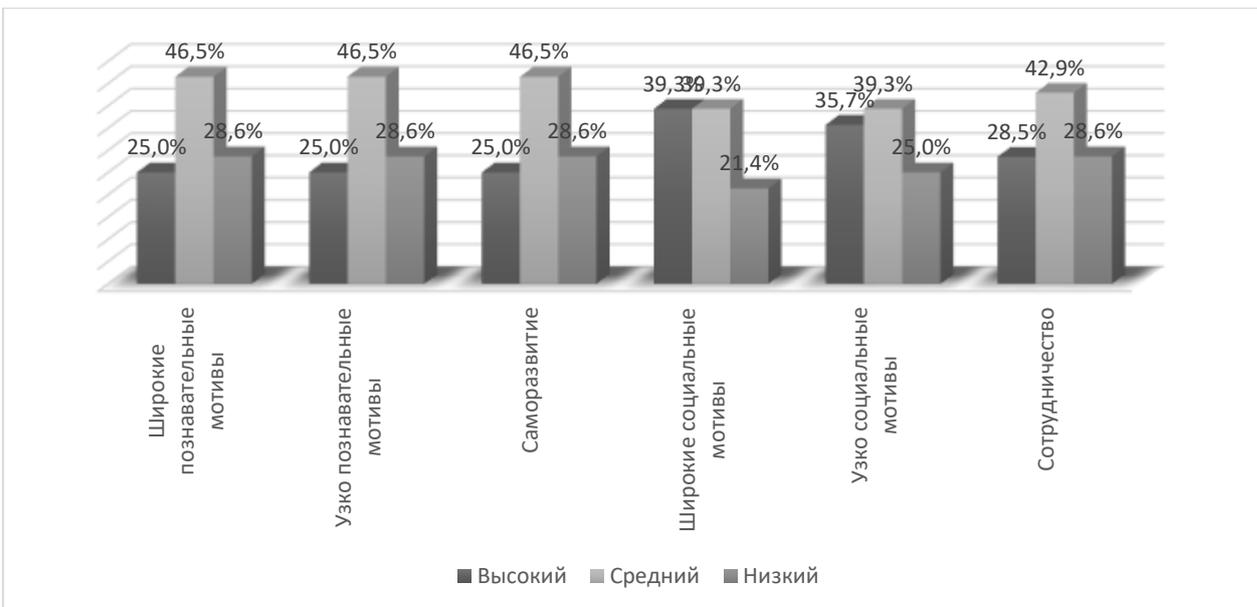


Рисунок 20 – Результаты по каждому подвиду учебной мотивации в экспериментальной группе

По каждому подвиду мотивации результаты контрольной группы на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 21.

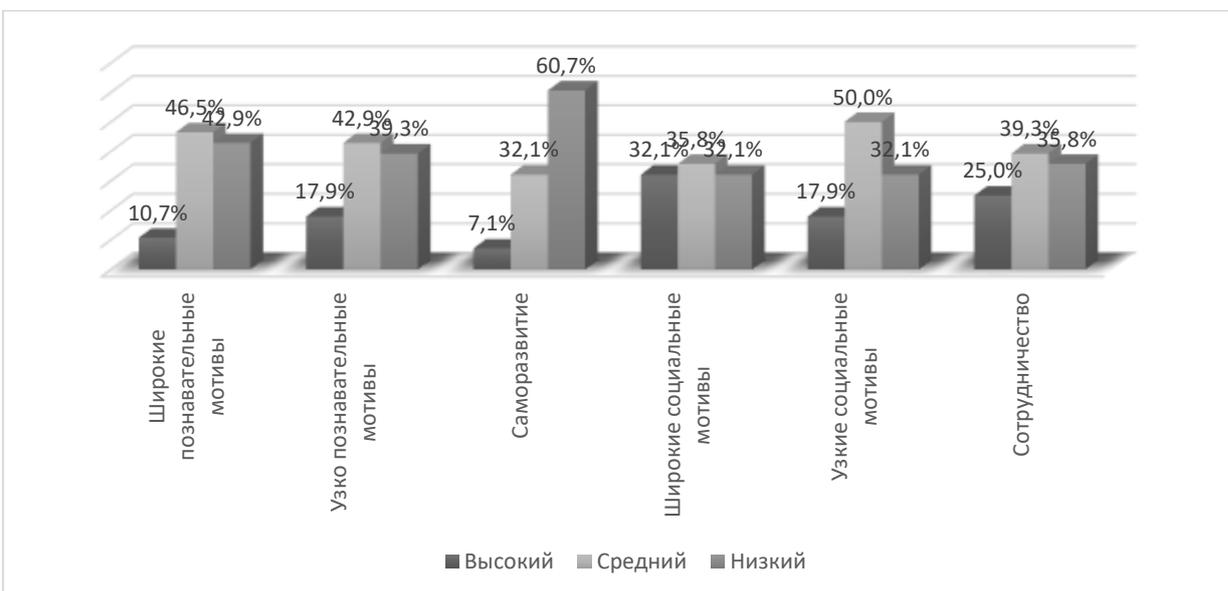


Рисунок 21 – Результаты по каждому подвиду учебной мотивации в контрольной группе

Таким образом, по мотиву саморазвития обе группы по-прежнему показывают низкий уровень мотивации учебной деятельности, а также низкий

уровень широкой познавательной мотивации, но они повысились по сравнению с констатирующим периодом. Средний уровень по всем показателям значительно повысился в экспериментальной группе и частично в контрольной. Это позволяет говорить о том, что у большинства обучающихся в экспериментальной повысился интерес к учебной деятельности.

Таким образом, данные методики позволяют определить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента исследовательской культуры в экспериментальной и контрольной группах. В экспериментальной группе высокий уровень стал отмечаться у 28,2% обучающихся, средний уровень – у 44,2%, низкий – у 27,6%. В контрольной группе высокий уровень отмечается у 10,0% обучающихся, средний уровень – у 34,2%, низкий – у 53,8%. То есть можно говорить о значительном повышении сформированности мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента в виде серии уроков с использованием кейс-технологии.

Сравнительные результаты по сформированности мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 22.

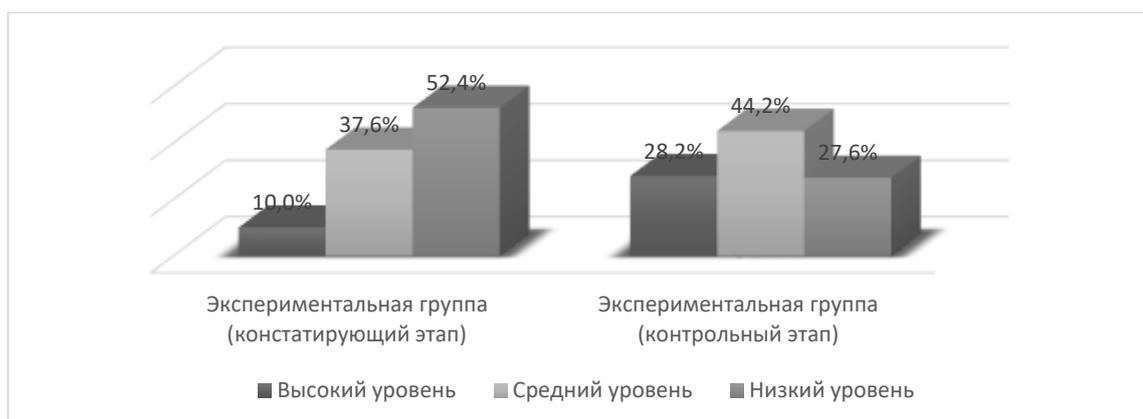


Рисунок 22 – Сравнительные результаты сформированности мотивационно-ценностного компонента в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах

Сравнительные результаты по сформированности мотивационно-ценностного компонента в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 23.

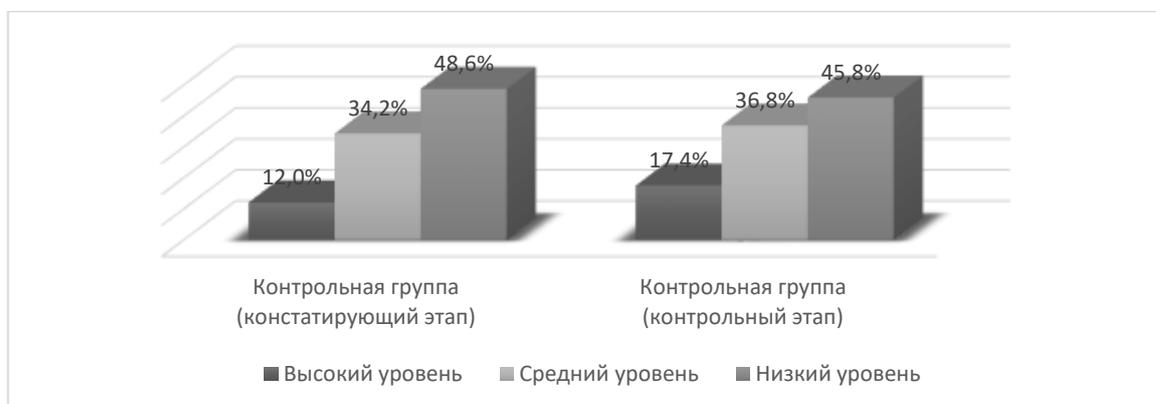


Рисунок 23 – Сравнительные результаты сформированности мотивационно-ценностного компонента в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах

Методика 5. «Диагностика сформированности действий целеполагания» (З.А. Кокарева).

Цель: выявить уровень сформированности умения целеполагания.

Обработка и интерпретация результатов, полученных в ходе проведения опроса «Диагностика сформированности действий целеполагания» (автор З.А. Кокарева) позволила определить, что высоким уровнем сформированности целеполагания в экспериментальной группе стали обладать 8 школьника (28%), а в контрольной группе – 4 (14%). Средний уровень в экспериментальной группе показали 13 (47%), в контрольной – 16 (57%). Низкий уровень имеют 7 (25%) школьников в экспериментальной группе и 8 (29%) ученика в контрольной группе. Сравнительные результаты представлены на рисунке 24.



Рисунок 24 – Сравнительные результаты проведения опроса "Диагностика сформированности действий целеполагания" в экспериментальной и контрольной группах

Из результатов проведения опроса можно сделать вывод о том, что у обучающихся экспериментальной группы ощутимо увеличился высокий уровень сформированности целеполагания, а также средний. Это говорит о том, что обучающиеся в экспериментальной группе стали успешнее формулировать цель и задачи деятельности.

Методика 6. Анкетирование учителей (автор Е.А. Фирсова)

Цель: определение, изменилось ли отношение учителей к понятию «исследовательская культура» и заметили ли они положительную динамику по отношению к исследовательской деятельности у обучающихся экспериментальной группы.

Описание. Анкетирование проводится с помощью анкеты с открытыми вопросами. Открытые вопросы позволяют решить следующие задачи:

- выяснить, насколько изменилось понимание учителями значения формирования исследовательской культуры школьников;
- определить, отмечают ли учителя положительную динамику по отношению к исследовательской деятельности у обучающихся;
- определить, готовы ли теперь учителя на работу, ориентированную на формирование данного качества.

Таким образом можно сделать вывод, что за прошедшее с констатирующего эксперимента время учителя заинтересовались понятием «исследовательская культура» обучающихся (больше учителей связывают исследовательскую культуру с исследовательской деятельностью).

75% учителей по-прежнему в ответе на вопрос о необходимости формирования исследовательской культуры у девятиклассников отметили, что их предметы подходят для этого. Однако теперь они также указывают, что с большей охотой займутся этим, так как учащиеся экспериментальной группы проявляют большую активность в понимании составляющих исследовательской деятельности. Несмотря на это, по-прежнему остается ряд проблем: дидактические сложности, отсутствие необходимых методических разработок и рекомендаций.

Анализ данных анкет, бесед с учителями и наблюдений на уроках показывает, что формирование исследовательской культуры по-прежнему ведется, но делается это бессистемно, фрагментарно, но учителя с большей готовностью делятся с учащимися собственным практическим опытом.

52% учителей отметили, что обучающиеся экспериментальной группы стали проявлять больший интерес к их предметам как к наукам. Это касается не только дисциплин, по которым сдаются экзамены, но и по остальным. Обучающиеся в большей степени готовы проводить небольшие исследования, чтобы самостоятельно получать знания.

С точки зрения учителей, важнейшие проблемы в формировании исследовательской культуры остались прежними:

- отсутствие сформированности у обучающихся общеучебных умений (51,4%),
- нехватка учебного времени для исследовательской деятельности (47,6%),
- отсутствие интеграции с другими предметами (32,2%),
- такое взаимодействие сложно выполнимо на практике (45%).

Таким образом, можно заметить, что снизилось количество учителей, которые отмечали у обучающихся отсутствие сформированности общеучебных умений, однако количество учителей, которые хотели бы интеграции с другими предметами, но отмечают, что это сложно выполнить, возросло. По-видимому, это связано с тем, что у учителей появилось больше стремления к этой интеграции, поэтому они сожалеют о том, что подобные мероприятия тяжело организовать.

Отсюда можно сделать вывод, что готовность учителей к целенаправленной работе усилилась, что можно связать с повышением уровня сформированности исследовательской культуры у обучающихся экспериментальной группы.

Выводы по главе 2

В ходе исследования была разработана серия уроков по русскому языку «Я исследователь», направленная на формирование исследовательской культуры обучающихся. В уроках использовалась технология «case-study». Серия уроков была апробирована в 9-х классах.

После анализа собранных на этапе контрольного эксперимента данных были сделаны следующие выводы. Достижения контрольного этапа позволяют говорить о том, что в классе, где проходил формирующий эксперимент, уровень сформированности исследовательской культуры обучающихся повысился. Это проявляется по каждому из критериев сформированности: когнитивно-гносеологическому, мотивационно-ценностному и деятельностно-практическому. В контрольном классе, где эксперимента не проводилось, сформированность исследовательской культуры осталась на прежнем уровне. Однако в контрольном классе произошло некоторое повышение социальной мотивации к познавательной деятельности, это может быть объяснено возрастными особенностями, а также необходимостью сдачи основного государственного экзамена.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что проведенный формирующий эксперимент позволил повысить уровень сформированности исследовательской культуры обучающихся по каждому из компонентов (когнитивно-гносеологический, мотивационно-ценностный, деятельностно-практический), которые были выделены в качестве показателей сформированности.

В ходе обучения с применением технологии «case-study» у обучающихся 9-х классов отмечена положительная динамика:

- усиление учебной мотивации;
- восприятие исследовательской деятельности как ценности;
- углубление понимания того, что вообще представляет собой исследовательская деятельность;
- адекватная оценка своих знаний и умений при самостоятельном проведении исследовательских действий.

Заключение

Вопрос формирования исследовательской культуры обучающихся в наше время является исключительно актуальным. Для девятиклассников этот процесс особенно важен, так как в конце учебного года их ждет основной государственный экзамен.

При создании работы была исследована проблема формирования исследовательской культуры обучающихся. Цель – теоретически доказать и экспериментально проверить на основе разработанной серии уроков «Я исследователь» эффективность формирования исследовательской культуры обучающихся. Обоснование для цели исследования: многие вопросы этой темы остаются неразработанными, неисследованными в полной мере, особенно это касается такого предмета, как русский язык, к которому, как представляется, кейс-технология не применима.

На первом этапе была изучена психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, установлены взгляды исследователей на такие определения, как «культура», «исследовательская деятельность», «исследовательская культура». Анализ определений позволил нам выяснить, что в педагогической науке исследовательская культура рассматривается как динамический процесс, в котором это понятие анализируется одновременно и как личностное качество, и как прикладная совокупность способов познания действительности. Поэтому проблему исследования целесообразно рассматривать через оценку уровней формирования исследовательской культуры обучающихся: когнитивно-гносеологического (овладение знаниями об исследовании как научном понятии и процессе), мотивационно-ценностного (мотивация для положительного отношения к исследованию и понимание исследовательской деятельности как ценности) и деятельностно-практического (овладение учебно-исследовательскими умениями). Выделенные компоненты дали возможность подобрать комплекс диагностик, отвечающих требованиям валидности и надёжности. Помимо этого, были

изучены психолого-педагогические основы и педагогические условия формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка: личность педагога как исследователя, создание исследовательской атмосферы в классе, использование для этого кейс-технологии. Таким образом, при соблюдении всех вышеуказанных требований процесс формирования исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка стал эффективным.

Во время экспериментальной части исследования был проведён комплекс диагностических методик, который бы оценивал формирование исследовательской культуры обучающихся эффективным в соответствии с тремя компонентами исследовательской культуры: когнитивно-гносеологическом, мотивационно-ценностном и деятельностно-практическом. Методики реализовывались в двух классах: 9 «А» количеством испытуемых в 28 человек и 9 «Б» с количеством испытуемых в 28 человек. Всего – 56 человек. Вывод по контрольному этапу: показатели формирования компонентов исследовательской культуры обучающихся в двух классах примерно одинаковы. Это позволило выбрать 9 «А» класс в качестве экспериментального и работать с ним на следующем этапе исследования.

На основе выявленных результатов констатирующего эксперимента был разработана серия уроков с использованием технологии «case-study», которая отражена в тематическом плане уроков «Я исследователь» по формированию исследовательской культуры обучающихся.

Сравнительный анализ на контрольном этапе позволил определить, что эта серия уроков выявляет положительную динамику в формировании исследовательской культуры. Это подтверждается данными, которые были получены в экспериментальной группе. Таким образом, цель исследования была достигнута, гипотеза подтверждена. Тема исследования, нацеленная на формирование исследовательской культуры обучающихся на уроках русского языка посредством технологии «case-study», актуальна и требует дальнейшего изучения.

Список используемой литературы

1. Абасов З.А. Познавательная активность школьников // Советская педагогика. 1989. № 7. С. 40-43.
2. Абдуразакова Д.М., Милиев И.Х. Формирование исследовательской культуры старшеклассников: опыт и проблемы // Заметки ученого. 2018. № 7 (32). С. 24-28.
3. Абрамова И.Г. Риск в профессии учителя. СПб.: Образование, 1994. 55 с.
4. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.: Политиздат, 1989. 335 с.
5. Акулова О.В., Писарева С.А. Познавательная база учащихся - необходимое условие качества образования / Качество образования в современной школе/Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 15 – 21.
6. Алисов Е.А. Сущность технологии исследовательского и проектного обучения // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. № 3. Т. 15. С. 41-45.
7. Аллан Ж. Вклад в будущее: приоритет образования /Пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 168 с.
8. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. М.: ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
9. Альтшуллер Г.С. Как делаются открытия. Кишинев, 1991.
10. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
11. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд. МГУ, 1990. 367 с.
12. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Ростов-на-Дону, 1972. 347 с.
13. Бахтина А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе // Векторы благополучия: экономика и социум.

2016. №2 (21). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-ispolzovaniya-keys-stadi-v-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 09.06.2021).

14. Беляева Т.К., Пухова А.Г., Никишин В.Е. Формирование исследовательской культуры: от школы к вузу // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 76-78.

15. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.

16. Борытко Н.М. Педагогические технологии / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. Волгоград: Изд-во ВГИПК, 2006.

17. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. – 2015. №1 (9). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-instrumentariy-innovatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii-na-primere-keys-metoda> (дата обращения: 09.06.2021).

18. Верб М.А. Эстетическая культура школьника: Курс лекций. СПб., 1997.

19. Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Метапредметная образовательная программа: проект целостной внутришкольной системы учебно-методического сопровождения формирования и развития культуры исследовательской деятельности учащихся // Исследователь/Researcher. 2018. №3-4 (23-24). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metapredmetnaya-obrazovatel'naya-programma-proekt-tselostnoy-vnutrishkolnoy-sistemy-uchebno-metodicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 09.06.2021).

20. Воронов Д.В., Бобарико С.А. Кейс-метод: преимущества внедрения в старших классах // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. №9-10 (25-26). [Электронный ресурс] URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-preimuschestva-vnedreniya-v-starshih-klassah> (дата обращения: 09.06.2021).

21. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Вопросы психологии. 1985. №4.

22. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1 Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.

23. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.

24. Гмиро Л.В., Смирнова Е.А., Тулаева И.Ф., Яцкевич И.Г. Уклад школьной жизни и его влияние на развитие исследовательской культуры учащихся. //Непрерывное образование. 2020. № 3 (33). С. 103-113

25. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т. 1: Пер. с франц. М.: Мир, 1992. 496 с.

26. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. Т. 2: Пер. с франц. – М.: Мир, 1992. 376 с.

27. Грузкова С.Ю, Камалеева А.Р. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2013. №6 (26). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-istoriya-razrabotki-i-ispolzovaniya-metoda-v-obrazovanii> (дата обращения: 09.06.2021).

28. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] URL: <http://psycode.ru/2012/05/case-study/> (дата обращения: 12.12.2020)

29. Ерденова Г.Б. Феномен исследовательской культуры в непрерывном многоуровневом педагогическом образовании // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2012. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-issledovatel'skoy-kultury-v-nepreryvnom-mnogourovnevom-pedagogicheskom-obrazovanii> (дата обращения: 09.06.2021).

30. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Качество образования как научно-педагогическая проблема // Качество образования в современной школе / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2000. С. 3-12.
31. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012). – [Электронный ресурс] URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 9.06.2021).
32. Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей современными школьниками: тенденции и особенности / Г.П. Иванова, М.Ю. Стецевич // Акмеология. 2014. № 2 (50). С. 24–28.
33. Ивашова О.И. Задания исследовательского характера как средство повышения качества обучения младших школьников / «Качество образования в современной школе» / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 27 – 29.
34. Исаев И.Ф., Алиева О.В. Психолого-педагогические условия формирования учебно-исследовательской культуры учащихся в системе предпрофильной подготовки / И.Ф. Исаев, О.В. Алиева // Вестник ТГУ. Выпуск 5 (121). 2013. С. 105-108.
35. Исаев И.Ф., Алиева О.В. Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся на этапе предпрофильной подготовки в общеобразовательной организации / И.Ф. Исаев, О.В. Алиева // Научные ведомости. Сер. Гуманитарные науки. 2015. № 24 (221). Вып. 28. С. 141–144.
36. Каверин Б.И. Культурология: учеб. пособие / Б.И. Каверин; под ред. В.В. Дибихева. М.: Юриспруденция, 2001. 224 с.
37. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Просвещение, 1996. 406 с.
38. Казакова Е.И. Оценка качества образовательного процесса / Качество образования в современной школе / Под ред. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. С. 12-14.
39. Карпова О.С. Педагогический потенциал ценностно-смысловой проблемной ситуации в духовном воспитании подростка / О.С. Карпова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2010. № 5 (15). С. 99–104.

40. Кириллова Г. Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: Учебное пособие. СПб., 1996. 135 с.
41. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М.: Изд-во УРАО, 1999.
42. Кулагина И.Ю. Социальная депривация и дизонтогенез как условия развития личности подростка // Культурно-историческая психология. 2011. №3. С. 61-74.
43. Культурология: учебное пособие для вузов / П.Ф. Дик, Н.Ф. Дик. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 384 с
44. Лейтес Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии. Москва Воронеж, 2012. 288 с.
45. Леонтович А.В. О ценностных основаниях исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. М.: МГДД(Ю)Т, 2003.
46. Леонтович А.В., Монахов Д.Л. О творческой деятельности учащихся в области естественных и гуманитарных наук // Внешкольник. 1997. № 9. С. 18-27.
47. Макагон Е.В., Лиморенко М.О., Кириёнок Г.Н. Инновационная образовательная технология «Экология и развитие» [Электронный ресурс] URL: <https://zavantag.com/docs/1821/index-12648-1.html> (дата обращения: 09.06.2021).
48. Макотрова Г.В. Развитие исследовательского потенциала школьника: антропологический подход // Исследовательская работа школьников. №52 (2). 2015. С. 17-26
49. Макотрова Г.В. Содержание развития исследовательского потенциала школьников // Стандарты и мониторинг в образовании. 2016. Т. 4. С. 37–44.
50. Макотрова Г.В. Учебные ситуации развития исследовательского потенциала школьника // Профильная школа. 2016. Т. 4. №1.
51. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб, 1999.

52. Мильруд Р.П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // Научный диалог. 2016. №1 (49). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-kak-sverhzadacha-obucheniya> (дата обращения: 09.06.2021).
53. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. М.: Просвещение, 1981. 176 с.
54. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. М.: ВЛАДОС, 2000. 668 с.
55. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2001. 272 с.
56. Носаева И.В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И.В. Носаева. М.: РГБ, 2003.
57. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. М.: Изд-во «Прометей» МПГУ, 2006. 224 с.
58. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1983.
59. Педагогическая диагностика в опытно-экспериментальной работе школы/Книга для учителей, авт.-сост.: Батракова И.С., Мосина А.В., Тряпицына А.П. СПб., 1993. 136 с.
60. Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М: Большая российская энциклопедия, 2002.
61. Перминова Л.М. Формирование функциональной грамотности учащихся: основы теории и технология. СПб.: СпбГУПМ, 1998. 50 с.
62. Петрова Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2007. №3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-95>

pedagogicheskaya-suschnost-issledovatel'skoy-kultury-lichnosti (дата обращения: 09.06.2021).

63. Петровский В.А. Личность в психологии. Ростов-на-Дону, 1996

64. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка/Пер. с франц. и англ. М.: Педагогика-Пресс, 1994. 528 с.

65. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. / И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 2. Процесс воспитания. 256 с.

66. Разбегаева Л.П. Исследовательская культура старшеклассников в контексте гуманитарного образования / Л.П. Разбегаева, Е.А. Фирсова // Известия ВГПУ. 2014. № 9 (95).

67. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л.П. Разбегаева. Волгоград: Перемена, 2001. 289 с.

68. Рассказова Ж.В. Моделирование процесса формирования исследовательской компетентности обучающихся в условиях общеобразовательной организации / Ж.В. Рассказова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 42. С. 189–191.

69. Рассказова Ж.В. О роли интерактивного обучения в процессе формирования исследовательской компетентности школьников / Ж.В. Рассказова // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Международной науч. конф. 2013. С. 19–21.

70. Роджерс К. К науке о личности// История зарубежной психологии (30-60 г.г. XX в.) Тексты. М., 1986. 228 с.

71. Розин В.М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В.М. Розин // Вопросы философии. 2001. №2. С. 96–106.

72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: ПитерКом, 2000. 705 с.

73. Савенков А.И. Принципы исследовательского обучения // Директор школы. 2008. № 9. С. 43-46.

74. Самоходкина Т.В. Ценностно-коммуникативная компетенция в школьном социально-гуманитарном образовании. Волгоград, 2011.
75. Сергеева М.Г., Салун С.Н. Формирование исследовательской культуры обучающихся в образовательных организациях // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-1. С. 239-242.
76. Сериков В.В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
77. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). М.: Педагогика, 1986. 152 с.
78. Степанов В., Князева М. Сверхзадача развитие личности: моделирование культурного пространства школы // Новые ценности образования: культурные модели школ. Под ред. Н.Б. Крыловой. Вып. № 7. М., 1997.
79. Таубаева Ш.Т. Сущность и структура процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности. [Электронный ресурс] URL: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/Pedagogica/4_119330.doc.htm (дата обращения: 09.06.2021).
80. Тулепбергенова Д.Ю. Сущность кейс-стади: педагогический аспект осмысления термина // ИТС. 2014. №1 (74). [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-keys-stadi-pedagogicheskiy-aspekt-osmysleniya-termina-1> (дата обращения: 09.06.2021).
81. Титов Е.В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии // Педагогика. 2003. №9.
82. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. М.: Знание, 1987. 80 с.
83. Файн Т.Д. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.Д. Файн // Практика административной работы в школе. 2003. №7. С. 35-40.

84. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности / Д.И. Фельдштейн. М.: ин-т прак. психологии, 1996.
85. Феоктистова О.В. Приемы использования кейс-технологии на уроках русского языка // Филология в современном мировом образовании: сб. науч. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф., 17 апр. 2019 г. / под науч. ред. Г.Б. Вершининой. Новокузнецк: НФИ КемГУ. 2019. С. 153–158.
86. Философия и методология науки: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений/Под ред. В.И. Купцова. М., 1996. 551 с.
87. Философия: Энциклопедический словарь. Под редакцией А.А. Ивина. М.: Гардарики. 2004.
88. Фирсова Е.А. Опытнo-экспериментальная работа по формированию у старшеклассников исследовательской культуры в условиях научного общества учащихся гуманитарного направления // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №3 (20). С. 301–303.
89. Фирсова Е.А. Теоретические основы формирования исследовательской культуры у старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 275–277.
90. Фирсова Е.А. Формирование гносеологической грамотности старшеклассников в условиях научного общества учащихся (на примере программы по истории родного края) // Молодой ученый. Казань, 2017. №27 (161). С. 155–158.
91. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Психологический справочник учителя. М.: Просвещение, 1991. 288 с.
92. Фукс А.Н. Исследовательская культура учащихся в школьном историческом образовании //Наука и школа. 2017. №2. С. 72–75.
93. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. Т. 1: Пер. с нем. М.: Наука, 1986. 392 с.
94. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М., 1982. 67 с.
95. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание. М., 1981. 78 с.

96. Швецова В.М. Кейс-технологии в обучении орфографии// Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс. 2020. С. 254–262.
97. Швецова В.М., Цзясюань У, Особенности работы с кейсами в процессе изучения русской фразеологии (на примере фразеологизмов-соматизмов)// Наука и образование. 2020. Т.3. №2. С. 371–373.
98. Шмачилина-Цыбенко С.В. Условия формирования исследовательской культуры старшеклассника // Тенденции развития науки и образования. 2020. № 61–14. С. 51–54.
99. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 235 с.
100. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и пед. психологии: Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международн. педаг. акад., 1995. 224 с.
101. Эпштейн М.М. «Критическое мышление» и опыт российской школы / Уч.-метод. пособие: Современный студент в поле информации и коммуникации. СПб.: РЕТРОС, 2000. С. 7–11.
102. Яловенко Т.И., Сластия Н.Н. Формирование исследовательской культуры обучающихся при изучении предметов гуманитарной направленности // Учебный год. 2019. №3 (56). С. 28–29.
103. Everett D.R., Ahern T.C. Computer-mediated communication as a teaching tool: a case study // Journal of Research on Computing in Education. 1994. №26(3). P. 336–357
104. Fischer R., Poortinga Y.H. Addressing Methodological Challenges in Culture-Comparative Research // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2018. Т. 49, № 5. P. 691–712.
105. Kudabayeva P.A., Nurgali E.N. The Project Methods as a Means of Forming Research Culture of Future Foreign Language Teachers // Chronos. 2020. № 10 (49). P. 31–32.

106. Mizimbayeva A., Ashirbayeva N., Oralkenuly D., Sabyt T. Pedagogical Conditions for the Development of Student's Intellect Within the Framework of the Research Culture // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T. 11. № 7. P. 1489-1498.

107. Petkova I.Ts. Didactic Case Study – A Method for Training of Students, Majoring in “Social Activities” // The Unity of Science: International Scientific Periodical Journal. 2016. №1. P. 133-136.

108. Solona Yu.O. Student's Research Activity as a Component of Fundamentalization of Education Content // Colloquium-journal. 2019. № 21-3 (45), P. 52-57.

109. Tusheva V.V. Description of Personality Cognitive Component of Scientific Research culture of Future Music Teachers // American Scientific Journal. 2016. № 7. P. 61-64.

Приложение А

Примеры кейсов для работы над изложениями

Обучающиеся: 9 «А» класс (экспериментальная группа)

Ограничение по времени: 20 минут.

Ситуация 1. Инна написала на ОГЭ по русскому языку изложение, за которое получила 4 балла. Девочка расстроилась, так как не смогла набрать максимум, хотя была уверена в собственных силах. Ее изложение выглядело так:

«Все дальше уходит Великая отечественная война. Память о ней остается в душе людей.

4 военного года по тяжести пережитого не могут сравниться ни с чем в жизни. Но память о ней остается в душе человека и в документах, произведениях искусства не будет отражена великая стойкость народа, печальный опыт не будет забыт. Тема Великой отечественной войны наполняет литературу. Все потому что боль не покидает народа, он всегда будет помнить».

Согласны ли вы с возмущением Инны? Почему она не смогла набрать высший балл? Сколько, по вашему мнению, баллов должны были ей поставить?

Дополнительный вопрос: Сколько баллов можно поставить Инне за грамотность?

Ситуация 2. Иван написал на ОГЭ по русскому языку изложение, за которое получил 7 баллов, и весьма удивился, потому что не ожидал такой удачи. Его изложение выглядело так:

«Что заключено в понятии «дружба»? Оно привычно для всех, но не всегда правильно понимается.

Настоящий друг всегда рядом, несмотря на то, что тебе хорошо и плохо. Друг даже порадуетя вместе с тобой. Друг важен в радости. Зато во время

кризиса друзья будто исчезают. Они возвращаются, когда кризис пройдет. Такую дружбу нельзя назвать бескорыстной.

Надо знать, что проблемы решаются, если у тебя есть друг. Дружба – это уверенность в завтрашнем дне. Верная дружба объединяет духовно».

Согласны ли вы, что это изложение можно оценить на 7 баллов? Что не дает вам ответить на этот вопрос?

Дополнительное задание: Прослушайте текст и оцените изложение в соответствии с критериями.

Ситуация 3. Никита очень волновался, когда слушал текст изложения на экзамене. Прослушав текст два раза, он понял, что очень мало записал и запомнил. Написав изложение, он посчитал слова и обнаружил, что в его тексте всего 60 слов. Откуда взять еще 10? Никита решил добавить их, придумав что-нибудь по теме изложения. Вот как выглядело его изложение (выдуманные фразы отмечены полужирным шрифтом):

«Когда я учился в школе, то не думал, что многое останется прежним, а мои друзья остались со мной.

Друзей нужно помнить и беречь. Даже в радости лучшие друзья – это здорово. Горе человеку, когда он один.

Поэтому берегите друзей до глубокой старости! Цените их, не теряйте! Хороша русская пословица: «Береги честь смолоду». Ведь в памяти остается только хорошее, а плохое уйдет. **Отдавай друзьям только хорошее, чтобы они тоже хотели это сделать».**

Как будет оценено это сочинение? Засчитают ли Никите добавленное предложение? Как оценят текст эксперты – как изложение на 60 слов (из-за придуманного) или как изложение на 70 слов?

Приложение Б

Примеры кейсов для работы над сочинением 9.1

Обучающиеся: 9 «А» класс (экспериментальная группа)

Ограничение по времени: 25 минут.

Ситуация 1. Маша очень боялась экзамена по русскому языку. Изложения у нее получались неплохо, а вот с сочинениями была проблема. Она решила готовиться к написанию сочинения по заданию 9.1. На экзамене она получила 7 баллов, что очень расстроило Машу. Она была уверена в максимальных баллах по четырем критериям оценивания. Вот как выглядело ее сочинение:

«По мнению известного лингвиста В.В. Виноградова: «Все средства языка выразительны, надо лишь умело ими пользоваться». Я считаю, что средства выразительности помогают нам точнее и глубже передать то, что хотел передать нам автор. Приведу примеры из текста В.К. Железникова.

В предложении 49 используется метафора «горящие сердца». Это помогает создать более точное описание героя.

В предложении 52 используется сравнение «как медведь». Это помогает создать более точное описание героя.

Таким образом, я постаралась доказать, что средства выразительности помогают увидеть то, что хотел передать автор».

Согласны ли вы с выставленными баллами? Где Маша потеряла баллы? Как можно поправить этот текст?

Ситуация 2. Тимур не хотел готовиться к написанию сочинения-рассуждения, но учитель постоянно говорил, что это необходимо. На экзамене Тимур выбрал вариант 9.1, потому все говорили ему, что тот проще остальных. Вот какое сочинение у него получилось:

«Я согласен с мнением известного ученого-лингвиста С. Львовой, который писала: «Пунктуационные знаки имеют свое определенное назначение в письменное речи».

Пример первый – предложение 6. Здесь есть запятые, которые разделяют слова в перечислении. Запятые для этого и нужны.

Пример второй – предложение 19. Здесь есть тире, оно заменяет слово «это». Тире часто используют для этого.

У каждого знака препинания свое назначение. Их нельзя путать».

Как бы вы оценили этого сочинение?

Ситуация 3. Богдан готовился к написанию сочинения 9.1, но всегда боялся, что ему может попасться незнакомый лингвистический термин. На экзамене он получил материалы и тут же бросился смотреть, какое у него задание 27. Прочитав вариант 9.1, Богдан вздохнул с облегчением. Что такое синонимы, он помнил. По его мнению, ему досталась легкая тема. Вот как выглядело его сочинение:

«Известный лингвист Л.А. Введенская сказала: «Богатство языка определяется и смысловой насыщенностью слова, которая создаётся явлениями многозначности и синонимами». С этим никак нельзя не согласиться. Синонимы – слова, противоположные по значению. С их помощью можно передать, как меняется настроение героя, как что-то новое, совсем не похожее на то, что было, происходит в его жизни. Синонимы позволяют нам увидеть вещи с разных сторон и сравнить их. Обратимся за примерами к тексту Варлама Тихоновича Шаламова.

В этом тексте автор рассматривает свои старые рисунки в школьной тетради и сравнивает, как рисовал город, где жил, в разное время года. Так в предложениях 21 и 24 используются синонимы, чтобы показать, как менялись деревья и трава. Летом деревья зеленели, а зимой стали голыми. Это и есть синонимы.

В предложениях 11 и 32 сравнивается, что помнил автор взрослым и что нарисовано на его рисунках. Здесь используются контекстуальные синонимы «вспоминал» и «не вспомнил», «увидел» и «забыл». Они позволяют погрузиться во внутренний мир героя. Они показывают, как было и как стало, как было на самом деле и как все запечатлел на своих рисунках мальчик.

Таким образом, синонимы очень важны для любого текста. Они позволяют рассмотреть событие или предмет с разных сторон».

Как бы вы оценили это сочинение?

Верно ли Богдан вспомнил, что такое синонимы? Есть ли в тексте синонимы, которые можно было бы привести в качестве примеров для иллюстрации задания?

Какое еще понятие заключено в теме задания? Что такое многозначность? Есть ли в тексте многозначные слова?

Приложение В

Примеры кейсов для работы над сочинением 9.2

Обучающиеся: 9 «А» класс (экспериментальная группа)

Ограничение по времени: 25 минут.

Ситуация 1. Васи на экзамене выбрал тему 9.2, которая касалась финала текста. Он долго искал предложения-примеры. Вот как выглядело его сочинение:

«Я понимаю финал текста так: мальчик показал себя очень храбрым, когда решился помочь старику, которому стало плохо на улице. Он выскочил перед мчащейся скорой. Мальчик – герой!

Для подтверждения этих слов я приведу примеры из текста. Во-первых, мальчик выскочил перед скорой. Это очень смело, ведь скорая могла бы не остановиться, а сбить мальчика, тогда бы и старику никто не помог.

Во-вторых, мальчик все равно остался стоять, когда сердитый шофер замахнулся на него рукой, так как очень рассвирепел, потому что мог сбить мальчика. Это тоже смелый поступок.

Таким образом, мальчик показал смелость в этом тексте».

На сколько баллов вы оценили бы текст? Подходят ли, на ваш взгляд, приведенные мальчиком примеры?

Ситуация 2. Евгений на всех пробных вариантах экзамена по русскому языку писал сочинения 9.1 и 9.3, но на настоящем экзамене решил написать текст по заданию 9.2. Он подумал, что экзамен должен быть сложным, а что сложного может быть в написании сочинений, в написании которых он столько тренировался? Вот какое сочинение у него получилось:

«Из текст я понял, что Витя любил Диану, а через Диану ему приходилось любить и музыку, потому что Диана играла на виолончели. В тексте есть много примеров этому.

Во-первых, Витя стоял под дождем с хлебом, который купил, и слушал музыку. Он мог бы пойти домой, где его ждали к ужину, но стоял и слушал, как Диана играет. Это было для него важнее.

Во-вторых, Витя вернулся назад к музыке и Диане после того, как другая девочка, игравшая на скрипке, позвала его в гости. Он вовремя одумался.

Таким образом, в тексте показано, что Витя остался верен Диане, а через нее и музыке».

Как вы оценили бы этот текст?

Ситуация 3. Ваня знал, что обычно в задании 9.2, к которому он готовился, попадают предложения из финала текста. Он уже привык искать примеры, иллюстрирующие вывод, но на экзамене ему попалось задание 9.2, в котором в качестве задания была выбрана одна из первых фраз текста. Ваня решил не отступать и написать сочинение. Вот какой текст у него получился:

«В самом начале текста мы узнаем, что мальчик Жан получил свое странное – французское – имя потому, что его мама всегда любила Францию, но побывать там так и не смогла. В своем сыне Жане она видела кусочек Франции.

Приведу примеры из текста, которые объясняли бы мою точку зрения. Во-первых, когда Жан в пятом классе выбирал иностранный язык для изучения в школе, мама настояла, чтобы он выбрал именно французский. Потом ей нравилось слушать, как он читает тексты из учебника.

Во-вторых, в классе Жана все звали Французом: и за французское имя, и за изучение французского языка. Жан не обижался, ведь это было имя, которое дала ему мама.

Таким образом, далее в тексте мы находим множество подтверждений тому, что прочли в самом начале».

Как бы вы оценили это сочинение? Правильно ли Ваня определил, о чем был текст?

Приложение Г

Примеры кейсов для работы над сочинением 9.3

Обучающиеся: 9 «А» класс (экспериментальная группа)

Ограничение по времени: 25 минут.

Ситуация 1. Сергей написал сочинение, выбрав тему 9.3. Он получил за него 5 баллов. Сергей возмутился! Он старался! Он все выполнил – и вдруг всего 5 баллов? Вот как выглядело его сочинение:

«Выражение «жизненные ценности» можно понять по-разному. Для всех они разные. Для меня это деньги. В тексте И. Петрова я нашел иллюстрации для моего заявления.

В пятом предложении Васька находит за дедовским домом клад и не говорит о нем никому. Он, как и я, хочет сам их потратить. Только вот деньги оказываются слишком старыми, их нигде не берут, а самого мальчика быстро вычисляют.

Мой младший брат тоже собирался вытащить деньги из моей копилки, но я его поймал и не дал свершиться воровству!

Деньги важны. Это ценность».

Согласны ли вы с возмущением Сергея? Почему он не смог набрать высший балл? Сколько, по вашему мнению, баллов должны были ему поставить?

Дополнительный вопрос: Что такое, по-вашему, жизненные ценности? Нравится ли вам определение Сергея?

Ситуация 2. Алла готовилась к сочинению 9.1 и не обращала внимания на другие варианты, но на экзамене в этом варианте тема оказалась слишком сложной для нее: Алла никак не могла вспомнить, что такое фразеологизмы. Поэтому девочка выбрала тему 9.3, где необходимо было объяснить значение понятия «взаимовыручка». Вот какое сочинение у нее получилось:

«Что такое взаимовыручка? Попробую объяснить, как я сама это понимаю. Взаимовыручка – это все равно что помощь с двух или нескольких сторон друг другу. У каждого в жизни случаются такие проблемы, когда необходима помощь друзей. Приведу примеры из текста.

В тексте есть два главных героя. Ромка, который всегда дерется без причин, и Витька, маленький забитый мальчик. Он спас его от старшеклассников. Под конец драки Ромка ослаб, но Витька помог ему в ответ. Это и есть взаимовыручка.

А теперь пример из жизни. У меня, как у многих, есть лучшая подруга. Она приходит на помощь, если у меня проблемы. Я отплачиваю ей тем же.

Следовательно, когда один человек помогает другому, а тот расплачивается за это тем же, то это и есть взаимовыручка».

На сколько баллов вы оценили бы это сочинение? Какие ошибки вы в нем нашли?

Дополнительное задание: Придумайте 4 примера, иллюстрирующих понятие «взаимовыручка»: из своей жизни, из чужой жизни (выдуманное), из художественного произведения, из истории.

Ситуация 3. Яна не готовилась к написанию сочинения. Когда писали пробные варианты ОГЭ по русскому языку, она болела или уезжала с родителями, поэтому на экзамене увидела текст задания 9 практически впервые. Она решила все равно попытаться написать сочинение. Вот какой текст у нее получился:

«Я прочла текст и высказывание известного ученого В.В. Виноградова. Я с ним согласна. У слов много оттенков, некоторые из них очень образные и даже есть переносные.

В тексте такие тоже встречаются. Например, предложение 10, в котором есть слово «стрелой». Можно было бы подумать, что имеется в виду оружие, но это не так. Стрелой – значит, быстро! Это переносный оттенок.

Я тоже могу выражаться с оттенками. Могу сказать: «Это ужасно!» И заплачу, потому что что-то действительно ужасно. А в другой раз я скажу: «Это ужасно!», но интонация будет такой, что сразу станет ясно: я смеюсь.

Таким образом, я согласна: слова и выражения могут иметь оттенки из-за контекста. Свое мнение я доказала с помощью примеров из текста и из жизни. Оттенки речи важны для речи».

Что не так в этом сочинении? Как вы думаете, на сколько баллов его можно оценить? Можно ли исправить его так, чтобы получить больше баллов?

Материал для справки: Высказывание В.В. Виноградова: «Слова и выражения приобретают в контексте всего произведения разнообразные смысловые оттенки, которые воспринимаются в сложной и глубокой образной перспективе».