

Проект SWorld



Безрукова Н.П., Львович И.Я., Преображенский А.П. и др.

**НАУКА И ИННОВАЦИИ В
СОВРЕМЕННОМ МИРЕ:
ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ,
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И
СПОРТ**

ВХОДИТ В РИНЦ SCIENCE INDEX

присвоен DOI: 10.21893/978-617-7414-04-8.1

МОНОГРАФИЯ

Книга 1

Одесса
Куприенко СВ
2017

УДК 001.895
ББК 94
Н 34

Авторский коллектив:

Абрамова И.В. (6.), Баженова Т.И. (5), Безруков А.А. (1),
Безрукова Н.П. (1), Бутковская С.А. (4), Веселова В.В. (5),
Волкова А.М. (4), Голюк О.А. (3), Кравцова Н.А. (5),
Кузьменко Л.О. (2), Львович И.Я. (7), Мегем О.Н. (2),
Пахальчук Н.О. (3), Преображенский А.П. (7), Чопоров О.Н. (7)

Н 34 **Наука** и инновации в современном мире: образование, воспитание, физическое воспитание и спорт. В 2 книгах. К 1.: монография / [авт.кол. : Безрукова Н.П., Львович И.Я., Преображенский А.П. и др.]. – Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2017 – 180 с. : ил., табл.
ISBN 978-617-7414-04-8

Монография содержит научные исследования авторов в области техники и технологий. Может быть полезна для инженеров, руководителей и других работников предприятий и организаций, а также преподавателей, соискателей, аспирантов, магистрантов и студентов высших учебных заведений.

УДК 001.895

ББК 94

DOI: 10.21893978-617-7414-04-8.1

© Коллектив авторов, 2017

© Куприенко С.В., оформление, 2017

ISBN 978-617-7414-04-8



Монография подготовлена авторским коллективом:

1. *Абрамова Ирина Владимировна*, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Соликамский государственный педагогический институт (филиал), кафедра Математических и естественнонаучных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 6.
2. *Баженова Тамара Ивановна*, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, высшая математика, доцент - Глава 5. (в соавторстве)
3. *Безруков Анатолий Андреевич*, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кафедра информационных технологий обучения и математики, заведующий, кандидат физико-математических наук, доцент - Глава 1. (в соавторстве)
4. *Безрукова Наталья Петровна*, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кафедра информационных технологий обучения и математики, профессор, доктор педагогических наук, доцент - Глава 1. (в соавторстве)
5. *Бутковская Светлана Анатольевна*, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Амурский институт железнодорожного транспорта (филиал), кандидат психологических наук, доцент - Глава 4. (в соавторстве)
6. *Веселова Вера Васильевна*, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, философия, социология и право, кандидат философских наук, доцент - Глава 5. (в соавторстве)
7. *Волкова Аида Мелсовна*, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Амурский институт железнодорожного транспорта (филиал), соискатель, ст. преп - Глава 4. (в соавторстве)
8. *Голюк Оксана Анатоліївна*, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Кафедра дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 3. (в соавторстве)
9. *Кравцова Наталья Анатольевна*, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, физика и теоретическая механика, кандидат физико-математических наук, доцент - Глава 5. (в соавторстве)
10. *Кузьменко Людмила Олеговна*, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженка, Кафедра биологии и основ сельского хозяйства, кандидат химических наук, доцент - Глава 2. (в соавторстве)
11. *Львович Игорь Яковлевич*, Воронежский институт высоких технологий, доктор технических наук, профессор - Глава 7. (в соавторстве)
12. *Мегем Олеся Николаевна*, Глуховский национальный педагогический университет имени Александра Довженка, Кафедра биологии и основ сельского хозяйства, кандидат педагогических наук, доцент - Глава 2. (в соавторстве)
13. *Пахальчук Наталя Олександрівна*, Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Кафедра дошкільної та початкової освіти, кандидат педагогических наук, - Глава 3. (в соавторстве)
14. *Преображенский Андрей Петрович*, Воронежский институт высоких технологий, доктор технических наук, доцент - Глава 7. (в соавторстве)
15. *Чопоров Олег Николаевич*, Воронежский государственный технический университет, доктор технических наук, профессор - Глава 7. (в соавторстве)



Содержание

ГЛАВА 1. ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ И МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение.....	7
1.1. Информационно-деятельностный подход и его возможности в развитии исследовательской компетенции учащихся независимо от места их проживания.....	8
1.2. Исследовательское поведение и исследовательские способности как психологические феномены. Проблемы диагностики исследовательских способностей.....	11
1.3. Понятие и дидактические основы развития исследовательской компетенции учащихся.....	18
1.4. Модель сетевого исследовательского сообщества как информационно-деятельностной образовательной среды развития исследовательской компетенции учащихся и магистрантов - будущих учителей.....	23
1.5. Общая характеристика методического обеспечения и методика развития исследовательской компетенции участников сетевого исследовательского сообщества.....	29
1.6. Методическое обеспечение филологических исследований участников сетевого сообщества на примере «Школы юного исследователя».....	34
1.7. Особенности методического обеспечения естественнонаучных исследований участников сетевого сообщества.....	35
1.8. Основные факторы, влияющие на развития исследовательской компетенции участников сетевого сообщества.....	39
Выводы.....	41

ГЛАВА 2. ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1940–2000 рр.)

Вступ.....	42
2.1. Розвиток шкільної біологічної освіти в Україні у 40-х – середині 60-х років ХХ ст.	43
2.2. Процес реформування шкільної біологічної освіти у другій половині 60-х – середині 80-х років ХХ ст.	53
2.3. Модернізація шкільної біологічної освіти у другій половині 80-х – 2000 рр.	57
Висновки.....	65



ГЛАВА 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ.....	67
3.1. Сучасний стан проблеми розвитку творчої уяви старших дошкільників.....	68
3.2. Педагогічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку.....	77
3.3. Методичне забезпечення процесу розвитку творчої уяви старших дошкільників у процесі підготовки до школи.....	79
Висновки.....	90

ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Введение.....	92
4.1. Теоретический анализ представлений о проблеме самоопределения в зарубежной и отечественной психологии.....	92
4.2. Психологический анализ особенностей профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации.....	95
4.3. Экспериментальное исследование профессионального самоопределения.....	98
Выводы.....	111

ГЛАВА 5. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ВОЗМОЖНОСТЬ ВХОЖДЕНИЯ В СИСТЕМУ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение.....	112
5.1. Теоретический анализ научно-исследовательской деятельности как образовательного процесса и возможности вхождения в систему этической культуры.....	112
5.2. Этические регулятивы, влияющие на научно-исследовательскую деятельность студентов.....	116
Выводы.....	129

ГЛАВА 6. ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Введение.....	132
6.1. Теоретические положения, зарубежный и отечественный опыт использования портфолио в практике высшего образования.....	133
6.2. Система оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.....	136
6.3. Модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.....	140



6.4. Примерное Положение о портфолио как средстве оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.....	143
Выводы.....	147

ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение.....	152
7.1.О проблемах студенческой научной работы.....	152
7.2.Вопросы мотивации студентов.....	157
7.3.Проблемы развития дополнительного профессионального образования.....	160
7.4.Особенности внеучебной работы в вузе.....	165
Выводы.....	167
Литература.....	168



ГЛАВА 1. ИНФОРМАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ И МАГИСТРАНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

В педагогической науке уже давно замечено, что интерес к развитию исследовательских способностей подрастающего поколения существенно возрастает в периоды социальных кризисов. В связи с этим неудивительно, что на рубеже XX-XXI веков выполнено значительное количество исследований по данной проблематике. Что касается данного этапа, для этого имеются причины различного уровня общности [7]:

– *на уровне человеческого сообщества в целом* необходимость развития исследовательской компетенции обусловлена такой особенностью современного этапа его жизнедеятельности, как динамичность. Происходящие вокруг перемены являются настолько стремительными и интенсивными, что человеческому сообществу уже трудно сохранять гармонию с окружающим миром, используя привычные поведенческие модели [26]. При этом интенсивно развивающиеся информационно-коммуникационными технологии (ИКТ) являются мощным ускорителем перемен;

– *на уровне государства* – реализация долгосрочных планов развития экономики и социальной сферы России зависит, в том числе от того, насколько все участники экономических и социальных отношений могут поддерживать свою конкурентоспособность. Поэтому востребованными становятся такие качества ее граждан, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, развитие которых наиболее эффективно реализуется именно в процессе исследовательской деятельности;

– *на уровне конкретной личности* – успешность современного человека непосредственно связана с уровнем сформированности умений выявлять и формулировать проблему, определять задачи как этапы ее разрешения, умений обоснованно отстаивать собственную точку зрения и др., которые формируются и развиваются в процессе исследовательской деятельности.

Следует отметить, что в системе общего образования Российской Федерации предусмотрены меры, стимулирующие общеобразовательные организации к созданию условий для развития исследовательской компетенции учащихся. Так, в оценку эффективности их деятельности включены такие показатели, как количество учащихся-победителей предметных олимпиад и научно-практических конференций школьников. Однако очевидные преимущества имеют здесь школы, находящиеся в крупных городах, в которых располагаются научные центры, вузы. Вместе с тем, значительный процент от общего количества школьников составляют учащиеся сельских школ. Проблему развития их исследовательской компетенции нельзя считать решенной.

Наряду с этим, процесс развития исследовательской компетенции школьников непосредственно зависит от уровня сформированности



исследовательской компетентности педагога. Такие нововведения в системе подготовки учителя, как обязательное выполнение выпускной квалификационной работы бакалавром, подготовка и защита магистерской диссертации на второй ступени высшего педагогического образования, безусловно, способствуют развитию исследовательской компетенции будущего учителя. Вместе с тем, проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что процент сельских учителей со стажем работы от пяти до пятнадцати лет, способных организовать эффективную исследовательскую деятельность школьников, является небольшим.

Авторы данного исследования полагают, что решение проблем, обозначенных выше, возможно только посредством интеграции усилий педагогов университета и общеобразовательной школы, что обуславливает необходимость поиска новых форм их взаимодействия. В качестве такой формы авторами предлагается сетевое исследовательское сообщество, объединяющее педагогов и студентов педагогического университета, учащихся и педагогов сельских школ.

Методологическими основаниями исследования являются системный подход, в частности, нами использовался инструмент системного подхода – концептуальное моделирование; компетентностный подход, в контексте которого формировался целевой компонент модели развития исследовательской компетенции учащихся и магистрантов – будущих учителей; информационно-деятельностный подход, в соответствии с сущностными положениями которого проектировалось и организовывалось сетевое исследовательское сообщество как информационно-деятельностная образовательная среда формирования и развития исследовательской компетенции школьников и магистрантов.

1.1. Информационно-деятельностный подход и его возможности в развитии исследовательской компетенции учащихся независимо от места их проживания

Как известно, идея использования компьютера в обучении, воспитании и развитии подрастающего поколения возникла вскоре после создания первых ЭВМ в середине XX века. Именно с ней связана разработка информационного подхода в образовании, особенностью которого является выделение в качестве доминирующего взаимодействия в образовательных системах информационного взаимодействия, что позволяет различные аспекты усвоения знаний и управления обучением рассматривать с точки зрения законов информатики. Информационный подход опирается на идеи когнитологии и когнитивной психологии, рассматривающие человеческий мозг как сложную информационную систему, которая непрерывно занята приемом, переработкой, хранением и воспроизведением информации, а также управлением различными процессами в организме [29]. Хотя информационный подход и не может охватить все аспекты образовательных систем ввиду их чрезвычайной сложности, практическая результативность данного подхода была многократно доказана в работах зарубежных и отечественных педагогов, изучавших



информационные аспекты процесса обучения: С.И. Архангельского, А.И. Берга, В.П. Беспалько, И.Е. Вострокрутова, П.Я. Гальперина, Л.П. Ительсона, Л.Н. Ланды, И.Я. Лернера, Д.Ш. Матроса, Е.И. Машбица, И.В.Роберт, Б.Е. Стариченко, Н.Ф. Талызиной, Л.Т. Турбовича, И.С. Якиманской, Н. Краудера, Г. Паска, Б. Скиннера и других.

Следует отметить, что информационно-деятельностный подход в определенной мере является развитием информационного подхода за счет усиления акцентов на деятельностный аспект обучения. В философии и педагогике деятельностный подход выступает как в качестве объяснительного принципа, так и фактора социального развития личности, как необходимого условия психического развития потребностей и интересов обучаемых (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.М. Титова и др.). Деятельностный подход ориентирует на организацию получения знаний обучаемого в действии и, как следствие, выведение его на уровень самоорганизации и самореализации в образовательном процессе. С этой целью целесообразно использовать современные педагогические технологии.

Впервые сущностные характеристики информационно-деятельностного подхода в образовании были сформулированы в диссертационном исследовании Н.П. Безруковой на основе анализа сущностных положений информационного, технологического и деятельностного подходов в образовании [4]. Они заключаются в следующем:

- проектирование обучения должно проводиться с учетом информационных основ обучения, базирующихся на психофизиологических особенностях восприятия, переработки, хранения и воспроизведения информации человеком;
- модернизация организационных форм обучения должна реализовываться посредством широкого использования средств ИКТ;
- усиление деятельностного аспекта в обучении обеспечивается посредством внедрения в традиционную систему образования, наряду с ИКТ, современных педагогических технологий, основанных на идеях:
 - гуманизации, индивидуализации и дифференциации обучения, которые обеспечивают личностно-ориентированный подход к обучаемым с разными способностями и разным уровнем знаний, возможность выбора обучаемым своей траектории изучения предмета;
 - открытого и активного информационного взаимодействия между обучаемым и различными источниками информации;
 - активной самостоятельной познавательной деятельности обучаемых.

В контексте вышеизложенного под информационно-деятельностным обучением нами понимается способ организации совместной учебной деятельности преподавателя и обучаемого, базирующийся на широком использовании образовательных ИКТ, при котором преподаватель, формируя мотивы, обеспечивает необходимые условия для активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых посредством внедрения в традиционную систему обучения современных педагогических технологий, основанных на идеях гуманизации, индивидуализации и проблемности



обучения, с целью выведения обучающихся на уровень самоорганизации и самореализации в учебном процессе [4].

Нами исследованы возможности и доказана эффективность информационно-деятельностного подхода в системе общего образования на примере химической подготовки учащихся, в системе высшего педагогического образования – при подготовке учителя химии [5; 6], в развитии информационной компетенции магистрантов педагогического образования [8], а также эффективность его применения в дополнительном образовании взрослых [9]. При этом критерии выбора педагогических технологий для реализации информационно-деятельностного обучения определяются особенностями конкретной образовательной системы.

Что касается проектирования системы развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ в контексте информационно-деятельностного подхода, представляется перспективным использование в качестве технологической платформы для модернизации организационных форм обучения основанных на ИКТ современных сетевых технологий. При этом особую значимость имеют технологии видеоконференцсвязи, которые весьма успешно развиваются в последние десятилетия [14].

Видеоконференцсвязь (ВКС) – современная телекоммуникационная технология, которая обеспечивает информационное взаимодействие территориально удаленных друг от друга людей с эффектом реального присутствия. Первые системы видеоконференцсвязи появились на стыке телевизионных технологий и технологий передачи данных в 60-х годах прошлого века. Начавшийся в 1980-х годах и продолжающийся сегодня повсеместный переход от аналоговых технологий к цифровым: широкое распространение вычислительной техники, прежде всего – персональных компьютеров, цифровых аудио и видеоустройств, цифрового радио и телевидения, цифровой телефонии, компьютерных сетей, проникновение Интернета во все сферы деятельности, массовое применение персональных портативных коммуникационных устройств, несомненно, сказался и на развитии систем ВКС. На смену дорогим и громоздким аналоговым устройствам приходят компактные и доступные для широкого применения устройства ВКС. В настоящее время системы видеоконференцсвязи активно применяются в бизнесе, медицине, образовании, службах экстренного реагирования и других отраслях.

Современные системы ВКС подразделяют на аппаратные и программные. *Аппаратные системы ВКС* – это системы, в которых алгоритмы обработки и передачи аудио и видеoinформации реализуются исключительно на аппаратном уровне с помощью специального оборудования. С точки зрения использования в образовании представляются более перспективными *программные системы ВКС*, основанные на использовании компьютерных программ, состоящих, как правило, из 2-х основных модулей – серверного (устанавливаемого на сервер) и персонального (устанавливаемого на персональный компьютер). При этом организовать видеосвязь всех соединений можно напрямую через сервер. В отличие от аппаратных систем, данный тип



видеосвязи предоставляет исключительную гибкость в организации on-line взаимодействия территориально удаленных субъектов образовательного процесса.

Для выбора соответствующих педагогических технологий, необходимых для проектирования системы развития исследовательской компетенции учащихся не зависимо от места их проживания, следует проанализировать, как в современной психологии и педагогике трактуются понятия «исследовательское поведение», «исследовательские способности» и связанная с ними «исследовательская компетенция», а также средства, методы, подходы к их развитию.

1.2. Исследовательское поведение и исследовательские способности как психологические феномены. Проблемы диагностики исследовательских способностей

Считается, что научные исследования феномена исследовательского поведения начались с работ И.П. Павлова по ориентировочно-исследовательским реакциям. На сегодняшний день данному феномену посвящены многочисленные научные работы в области психологии, психофизиологии, зоопсихологии, этологии. Активно ведутся работы в области педагогической психологии и педагогики, где исследовательское поведение рассматривается как один из эффективных инструментов трансформации процесса развития личности в процесс саморазвития (М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков и др.).

Из анализа психолого-педагогической литературы следует, что общепринятого определения исследовательского поведения нет. В современной психологии *поведение рассматривают как целенаправленную систему последовательно выполняемых действий, осуществляющих практический контакт организма с окружающими условиями, опосредствующих отношения живых существ к тем свойствам среды, от которых зависит сохранение и развитие их жизни, подготавливающих удовлетворение потребностей организма, обеспечивающих достижение определенных целей* [19]. Несмотря на то, что поведение как людей, так и животных многообразно по своим проявлениям, формам и механизмам, в первом приближении его можно рассматривать как систему, состоящую из двух противоположных и вместе с тем взаимодополняющих друг друга типов реагирования на внешние условия: *автоматизированное стереотипное реагирование и поисковое реагирование, обеспечивающее открытие новых способов взаимодействия с окружающей средой*. Именно эти типы реагирования в контексте приведенного выше определения опосредствуют отношения живых существ и среды, в которой они существуют.

Автоматизированное стереотипное реагирование регулирует поведение живого организма в стандартных, типичных ситуациях. К нему относятся все реакции, осуществляемые на базе безусловных и условных рефлексов, а также относительно сложные варианты поведения, выстроенные на основе навыков, полученных в итоге «социального научения» [3]. Важным является то, что



автоматическое выполнение тех или иных действий экономит умственную энергию, охраняя психику от перегрузок.

Однако когда живой организм сталкивается с нестандартной ситуацией, *автоматизированное реагирование не срабатывает и включается механизм поисковой активности*. Поисковую активность в психологии характеризуют как тип реагирования, который необходим в ситуациях неопределенности, то есть в условиях невозможности построения прогноза развития ситуации. Основным признаком нестандартной ситуации, пробуждающей поисковую активность, является объективная невозможность удовлетворения обычных потребностей привычными, автоматизированными способами. Таким образом, поисковая активность позволяет организму сохранить баланс с окружающей средой, несмотря на нетипичные и даже угрожающие факторы и обстоятельства [26]. Важным является то, что поисковая активность человека может быть направлена либо на разрешение проблемной ситуации, либо на изменение своего отношения к ней.

Включение механизма поисковой активности порождает *исследовательское поведение*. Вслед за А.И. Савенковым, в данной работе *исследовательское поведение* рассматривается как *вид поведения, выстроенный на базе поисковой активности и направленный на изучение объекта или разрешение нетипичной (проблемной) ситуации* [26].

Основные характеристики исследовательского поведения зависят от многих обстоятельств, в том числе и от индивидуальных особенностей. Чрезвычайно важна биологическая роль потребности в исследовательском поведении. Эта потребность является пружиной, движущей силой развития и саморазвития. Благодаря ей биологический организм становится активным соучастником прогресса не только своей популяции, но и всего живого. Из результатов биологических экспериментов следует, что уровень развития потребности в исследовательском поведении находится в прямой зависимости от уровня психической организации живого существа. Чем выше развита потребность в исследовательском поведении, тем интенсивнее развивается организм, то есть, чем совершеннее нервная система, тем интенсивнее она себя совершенствует. Исследовательское поведение призвано выполнять важнейшую функцию – функцию развития, обеспечивающую адаптацию организма к динамичному внешнему окружению и в конечном итоге являющуюся гарантией выживания данного организма и вида.

Главное качественное отличие исследовательского поведения человека от его проявлений у животных заключается в том, что потребность в поиске, исследовательская активность человека проявляется не только в борьбе за выживание, но и в творчестве. Исследовательский творческий поиск важен для него как в плане получения какого-либо нового продукта, так и в плане значимости самого процесса поиска. В социальном, психологическом и образовательном плане ценно то, что человек способен испытывать удовольствие не только от результатов творчества, но и от самого процесса творческого, исследовательского поиска.

Известно, что одаренные дети испытывают особую потребность в



умственном поиске, в умственной нагрузке, что в конечном счете обеспечивает их когнитивное развитие и саморазвития личности. В значительной степени благодаря этому обеспечивается более высокий уровень развития познавательных способностей. Детская любознательность, если ее удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей. С другой стороны, постоянное отсутствие поисковой активности приводит к тому, что индивид оказывается беспомощным при любом столкновении с трудностями или даже с такими ситуациями, которые в других условиях как трудности не воспринимаются [24].

Полноценное развитие любознательности как фактора умственных способностей и мотивационных факторов, важно еще и потому, что его проявления тесно связаны с действием центра положительных эмоций, которые, как известно, являются индикатором наличия потребностей и степени их удовлетворения. Специалистами отмечается, что одаренные дети обычно получают удовольствие от умственного напряжения подобно одаренным спортсменам, получающим удовольствие от повышенных физических нагрузок. *Нереализованная исследовательская активность ребенка часто находит выход в деструктивной деятельности*, поскольку потребность так или иначе должна удовлетворяться.

Таким образом, общую схему действия механизма исследовательского поведения можно описать следующим образом. В фундаменте исследовательского поведения лежит психическая потребность в поисковой активности. Она выступает в качестве мотива – двигателя, который запускает механизм исследовательского поведения. В свою очередь, в основе поисковой активности лежит безусловный рефлекс, названный И.П. Павловым ориентировочно-исследовательским. Этот рефлекс существует наряду с такими безусловными рефлексам, как пищевой, половой, оборонительный. Ориентировочно-исследовательский рефлекс выступает фундаментом, на котором базируется поисковая активность, порождающая исследовательское поведение. При этом исследовательское поведение может развиваться спонтанно на основе интуитивных стремлений с использованием «метода проб и ошибок», а может быть сознательным, логически выверенным – построенным на анализе собственных действий, синтезе получаемых результатов, оценке, логическом прогнозе. Однако, как отмечает А.И. Савенков, в данном случае следует говорить уже не столько об исследовательском поведении, сколько о специфическом виде деятельности – деятельности исследовательской [26].

Исследовательская деятельность рассматривается как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. И если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в ситуации, то *исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования* [26]. Она включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского



поведения и механизм его осуществления. В роли этого механизма у человека выступает мышление, и в данном случае в соответствии с позицией известного психолога Дж. Гилфордом наиболее продуктивно деление мышления на конвергентное и дивергентное.

Наличием самого факта поисковой активности исследовательская деятельность не исчерпывается. Она включает в себя также анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез) дальнейшего ее развития. Сюда же относятся моделирование и реализация будущих действий – коррекция исследовательского поведения. Далее все это будучи проверенным на практике (наблюдение и эксперимент) и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый уровень, и вся схематически описанная последовательность повторяется.

В связи с этим значимой составляющей, необходимой для эффективной исследовательской деятельности, являются рефлексивно-оценочные умения исследователя. Вид деятельности, получивший в психологии и педагогике название рефлексивно-оценочной деятельности — это особая, постоянно развивающаяся форма человеческой деятельности, возникшая одновременно с человеком и имеющая для него жизненно важное значение.

Понятие «оценочная деятельность» определяется как активное взаимодействие человека с окружающим миром, направленное на выяснение его качественной неоднородности с позиции наличия или отсутствия в нем жизненно важных ценностей, а также на выбор из этих ценностей тех, которые являются для человека наиболее актуальными. Понятие «оценочная деятельность» зиждется на понятии «рефлексия», которое определяется психологами как такое осмысление человеком своих действий, в ходе осуществления которого, человек отдает себе полный и ясный отчет в том, что и как он делает, т.е. осознает те схемы и правила, в согласии с которыми он действует [15]. Таким образом, смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, в выяснении им оснований своих знаний, в выяснении того, как вырабатывались те или иные знания или представления. Рефлексия органично присуща природе человека, также как и сознание, мышление, память и т.д.

Для успешной исследовательской деятельности субъект должен обладать специфическим личностным образованием – исследовательскими способностями. *Исследовательские способности* рассматриваются в психологии как *индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности.* Исследовательские способности, как внутреннее психическое образование, являются результатом сочетания особых генотипических и средовых воздействий. Различия в уровнях выраженности склонностей и развитии способностей к исследовательскому поведению у разных индивидов объясняются так же, как в психологии трактуется дифференциация в становлении любых других способностей. Уровень развития исследовательских способностей естественно детерминирован и генотипом, и



средой, но самое важное – то, что этот уровень определяют не доминирующие генотипические или средовые факторы, а их индивидуальное комбинирование в результате случайных и потому трудно прогнозируемых обстоятельств жизни индивида. Определяющим на каждом этапе является то, что достигнуто на предыдущих уровнях, и это является фундаментом будущих достижений. То, что упущено на одном этапе развития, может быть либо вообще невозможным в будущем, либо восполнено, но с существенными потерями.

Исследовательские способности обнаруживаются в степени проявления поисковой активности, а также глубине, прочности овладения способами и приемами исследовательской деятельности, но не сводятся к ним. Под «способами и приемами исследовательской деятельности» понимаются способы и приемы, необходимые при осуществлении исследовательской деятельности, такие, как: умение видеть проблемы, умение выработать гипотезы, умение наблюдать, умение проводить эксперименты, умение давать определения понятиям и другие [26]. В перечень способов и приемов исследовательской деятельности следует включить и рефлексивно-оценочные умения.

Существует мнение, что при разработке задач обучения и развития личности, содержания образования, форм и методов обучения, необходимо учитывать результаты исследований по проблеме межполушарной асимметрии коры головного мозга.

Доказано, что с функциями левого и правого полушарий у человека связаны два типа мышления: абстрактно-логическое и пространственно-образное. Эти наименования типов мышления имеют ряд синонимов:

- вербальное и невербальное (абстрактно-логическое мышление в отличие от образного базируется преимущественно на способности к продуцированию речи);
- аналитическое и синтетическое (анализ предметов и явлений осуществляется с помощью логического мышления; образное мышление обеспечивает цельность восприятия);
- дискретное и симультанное (с помощью логического мышления осуществляется ряд последовательных операций, образное мышление обеспечивает одномоментное восприятие и оценку объекта в целом).

Основное различие между этими двумя типами мышления определяется характером организации контекстуальной связи между словами и образами. Левополушарное (абстрактно-логическое) мышление так организует любой используемый материал, что создает относительно однозначный контекст, более или менее одинаково воспринимаемый различными людьми. Очевидно, что без этого было бы невозможно социальное взаимодействие.

Особенностью пространственно-образного, или правополушарного мышления, является одномоментное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. Отдельные свойства объектов здесь выступают сразу (одномоментно) в нескольких смысловых плоскостях. В итоге образ обычно противоречив и многогранен. Эта многогранность ведет к многозначности и затрудняет выражение таких отношений в логически



упорядоченной форме и препятствует их осознанию.

Оба типа мышления отличаются не качеством материала, которым они оперируют, а тем, что они противоположны друг другу по принципу организации связей между элементами этого материала. Абстрактно-логическое мышление вычленяет из всех реально существующих взаимодействий какой-то один его вариант – наиболее существенный. Таким образом, создается внутренне непротиворечивая модель какого-либо явления, которую относительно просто выразить в словах или других знаках. За рамками такой модели остается то, что в нее не вписывается, что не может быть организовано и представлено в дискретном виде. Задачей же пространственно-образного мышления является отражение всех существующих взаимосвязей, всего богатства окружающего мира, в его многообразии. Но это, как правило, плохо поддается структурированию и без существенных потерь не может быть передано с помощью обычного языка. В этих случаях обычно требуется язык искусства.

Еще со времен исследований И.П. Павлова было принято считать, что левополушарное мышление более всего свойственно ученому, а правополушарное более характерно для художника. Однако дальнейшие исследования специфики функционирования коры полушарий головного мозга позволили заключить, что исследовательской деятельностью руководит преимущественно правое полушарие. На левое полушарие возлагается другая не менее важная в исследовательской деятельности задача – обработки информации, которая получена в ходе исследовательского поиска. Исследовательское поведение предполагает наблюдение, экспериментирование и другие эмпирические действия, за которые отвечает правое полушарие. Анализ и обработка полученных сведений – левополушарная деятельность, но это уже не часть поисковой активности, а один из элементов исследовательской деятельности и один из компонентов исследовательских способностей. Это необходимый этап в любом исследовании, без него невозможен следующий шаг в направлении разрешения проблемной ситуации.

Таким образом, при диагностике уровня развития исследовательского поведения или степени проявления поисковой активности допустимо оценивать только факт наличия и степени выраженности поисковой активности, то есть только специфически правополушарную деятельность. В случае более широкой задачи – оценке исследовательских способностей, необходимо оценивать и вторую – левополушарную часть процесса взаимодействия с проблемной ситуацией и выявлять, способен ли проявляющий поисковую активность индивид анализировать, синтезировать, классифицировать информацию, поступающую в ходе исследовательского поиска, делать теоретические обобщения, умозаключение и т.д.

В психологической литературе имеются модели исследовательских способностей, разработанные А.Деметроу [26], А.Н.Поддъяковым [23] и др. С нашей точки зрения, наиболее корректная модель исследовательских способностей предложена А.И. Савенковым, который рассматривает



исследовательские способности как комплекс трех относительно автономных составляющих: поисковая активность; дивергентное мышление; конвергентное мышление (рис.1).

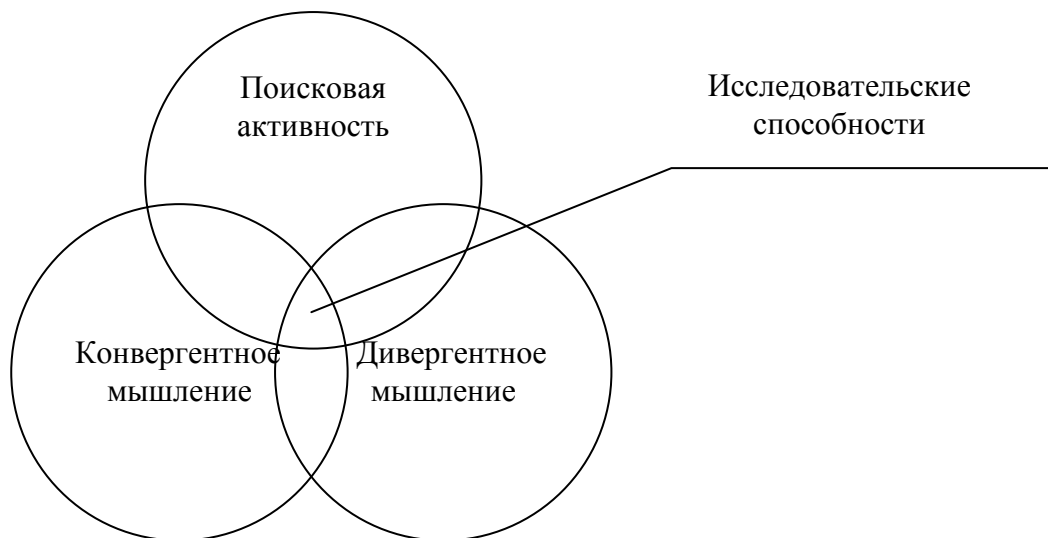


Рис. 1. Модель структуры исследовательских способностей (из [26])

Согласно данной модели исследовательские способности следует рассматривать как результат взаимодействия трех составляющих, на что указывает зона взаимного пересечения окружностей. Первая составляющая – «поисковая активность», является первоисточником и главным «двигателем» исследовательского поведения и характеризует мотивационный компонент исследовательских способностей. Высокая мотивация, эмоциональная включенность – необходимые компоненты исследовательского поведения, указывающие на наличие поисковой активности.

Способность к дивергентному мышлению является важнейшим качеством, необходимым в ситуациях исследовательского поведения. Такие важные характеристики дивергентного мышления, как продуктивность, оригинальность, гибкость мышления, способность к разработке идей выступают необходимыми условиями успешного осуществления исследовательской деятельности. Как следствие, способность выявлять и формулировать проблемы, способность генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию, способность реагировать на ситуацию нестандартным оригинальным образом являются неотъемлемыми компонентами исследовательского поведения.

Наряду с этим, развитое конвергентное мышление, тесно связанное с умениями решать проблему на основе логических алгоритмов через способность к анализу и синтезу, принципиально важно при анализе и оценке ситуации, выработке суждений и умозаключений и является важным условием успешной разработки и совершенствования объекта исследования, оценки найденной информации и рефлексии.

Таким образом, диагностика и развитие исследовательских способностей предполагают выявление и совершенствование этих трех характеристик. Для их



оценки психологами предлагается использовать в комплексе метод наблюдения, стандартизированные тесты исследовательского поведения, классические тесты интеллекта, тесты креативности.

При использовании метода наблюдения необходимо ориентироваться на следующие критерии: умения видеть проблемы, формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определение понятиям, классифицировать, наблюдать, умения и навыки выполнения эксперимента, умение делать выводы и умозаключения, умение структурировать материал, умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи, рефлексивно-оценочные умения. По ним оценивается комплекс составляющих, требуемых в ситуациях исследовательского поведения.

Что касается стандартизированных тестов исследовательского поведения, при их использовании следует учитывать, что большинство из них оценивает не исследовательские способности как интегративную характеристику, а уровень проявления поисковой активности и умение извлекать в ходе ее информацию об объекте.

Уровень конвергентной продуктивности с некоторой долей ограниченности можно оценить с использованием классических тестов интеллекта (Д. Векслер, Дж. Равен и др.), а уровень развития дивергентного мышления – с использованием тестов креативности (Дж. Гилфорд, Ф. Вильямс и др.).

Говоря о методах и методиках оценки уровня развития исследовательских способностей, следует помнить о предостережениях специалистов в отношении валидности методов диагностики подобных психических явлений [26].

В заключение следует отметить, что деятельность исследователя обычно квалифицируется как деятельность творческая. Природа исследовательского поведения, как и творчества в целом, едина, поэтому с позиций психологии, исследовательское поведение, исследовательские способности являются универсальными характеристиками творца. История знает немало примеров, когда крупные ученые, добившись бесспорных успехов в своей области, круто меняли сферу своей исследовательской деятельности. При описании творчества с позиции поисковой активности эта ситуация вполне объяснима. Для истинного творца созидание ради созидания является оптимальной формой реализации его поисковой активности. Потребность в поиске (поисковая активность) выступает в роли психофизиологической основы творчества, в свою очередь, являющегося основным двигателем общественного прогресса. В связи с этим ее ненасыщаемость принципиально важна для развития человеческого сообщества в целом.

Для данной работы особенно значимо то, что творческое мышление можно развивать в процессе исследовательской деятельности.

1. 3. Понятие и дидактические основы развития исследовательской компетенции

Следует отметить, что общепринятого понятия исследовательской компетенции современная педагогическая наука пока не сформировала. Ряд исследователей сводят это понятие к набору определенных знаний и умений,



обеспечивающих реализацию исследовательской деятельности. С другой стороны, имеются слишком общие определения. Например, в работе [11] под исследовательской компетенцией понимается особая функциональная система психики и связанная с ней целостная совокупность качеств человека, обеспечивающая ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности.

А.В. Хуторским исследовательская компетентность рассматривается как обладание человеком соответствующей исследовательской компетенцией, под которой понимаются знания, как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивация и позиция исследователя, его ценностные ориентации [16].

Оставляя за рамками данной работы ввиду ограниченности ее объема анализ многочисленных публикаций, посвященных феномену исследовательской компетентности/компетенции, отметим, что в современной педагогике под исследовательской деятельностью обучаемого понимают деятельность, связанную с решением им творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным результатом и предполагающую наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере. Это постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, собственные выводы. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения, не зависимо от того, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется.

Основное отличие исследовательской деятельности учащегося от деятельности ученого заключается в том, что основной целью организации исследовательской деятельности учащихся является развитие личности учащегося, а не получение объективно нового результата. Исследовательская деятельность в сфере образования направлена на приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа познания окружающего мира, на развитие исследовательских способностей, на активизацию личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (то есть самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося).

Исследовательская задача ученого состоит в обнаружении противоречий в той картине действительности, которая является объектом его научной деятельности. Чувствительность к противоречиям исследователя, как один из признаков его критического мышления, анализ информационных источников позволяют поставить/сформулировать проблему. Решение проблемы обычно требует привлечения дополнительных сведений, получаемых в результате эксперимента, развития понятийного аппарата данной научной области, привлечения материалов из других научных областей. Наконец, полученное



решение проблемы может быть неоднозначным. Все это делает невозможным перенесение методики выполнения научного исследования в полной мере в исследовательскую деятельность учащегося. Исследовательская задача учебного исследования отличается строго сформулированными условиями решения проблемы: *материал, необходимый для решения проблемы, должен быть доступен учащемуся для понимания и усвоения.* В контексте информационно-деятельностного подхода это означает, что задача учебного исследования должна коррелировать с психофизиологическими возможностями освоения материала учащимися конкретного возраста.

Однако в связи с этим возникает вопрос об объективной новизне и практической значимости выполненного учащимся исследования, что является обязательным условием участия не только в таких всероссийских программах как «Шаг в будущее», «Старт в науку» и др., но и даже на уровне районных научно-практических конференций учащихся. Необходимо исходить из того, что исследовательская деятельность учащегося является чисто эмпирической (наблюдение, эксперимент) и не затрагивает теоретических основ. Поэтому применительно, например, к естественнонаучным исследованиям новизна исследования, выполненного учащимся, будет определяться «привязкой» к конкретному природному объекту, расположенному в месте его проживания (озеро, река, участок леса, пашни и проч.), что должно найти отражение в названии исследовательской работы, объекте и предмете исследования.

На основе изложенного выше под *исследовательской компетенцией учащегося* будем понимать его способность и готовность получать субъективно новые знания через выделение проблемы и ее разрешение посредством выдвижения гипотезы, работы с различными информационными источниками, проведения эксперимента, выявления причинно-следственных отношений с использованием рефлексивно-оценочных умений, аргументированной защиты полученных результатов перед специалистами в данной области исследований. При этом способность непосредственно связана с исследовательскими способностями, которые обсуждались в предыдущем разделе данной работы, а готовность отражает ценностное отношение учащегося к такому способу познания окружающей действительности.

На стадии постановки проблемы исследования очень важно сформировать у юного исследователя такие понятия как «проблема исследования», «объект исследования», «предмет исследования», сформировать понимание их взаимосвязи при формулировании темы исследования. Важной составляющей умений целеполагания является формулирование задач исследования как последовательных этапов достижения поставленной цели. Проведение исследования неразрывно связано с такой особенностью научно-исследовательской деятельности, как выдвижение, подтверждение/опровержение гипотез. Необходимо формировать у юных исследователей понимание, что гипотеза – не любая догадка, фантазия, а обоснованное предположение, опирающееся на факты или являющееся итогом анализа фактического материала. Гипотезы могут касаться основной проблемы исследования, ее отдельных задач или частных связей между отдельными



переменными.

Следует, однако, отметить, что не каждое исследование, выполняемое учащимся, требует обязательного выдвижения гипотезы. Например, наблюдения за началом цветения травянистых растений, за перелетом птиц, влияние тех или иных добавок на всхожесть семян и др. не требуют обязательного выдвижения гипотез. Тем не менее освоение алгоритма выдвижения, усиления и обоснования гипотез – необходимое условие познания окружающего мира. При развитии умений вырабатывать гипотезы хороший эффект дают дискуссии по поводу наиболее известных гипотез, обсуждаемых не только в научном мире, но и в научно-популярной литературе и средствах массовой информации.

Применительно к естественнонаучным, психологическим, социологическим исследованиям для проверки гипотезы используются методы наблюдения и эксперимента. Учебное наблюдение дает учащемуся представление о предметах, процессах, их качественных, количественных, пространственных характеристиках, а также зависимостях.

При проведении экспериментальных исследований необходимо формировать у учащихся понимание того, что для получения достоверных данных следует осуществлять *репрезентативную выборку* числа экспериментальных объектов. В принципе, шаблонного решения о количестве экспериментальных объектов в выборке нет, однако репрезентативность выборки в реальном научном исследовании должна быть доказана с точки зрения полученных результатов. При выполнении учебного исследования сложно достичь оптимального соотношения количества объектов, отбираемых для эксперимента. Как правило, оно занижено, но, принимая во внимание, что дидактическая задача обучения учащихся находится в иной плоскости, нежели чисто исследовательская задача, можно основываться и на меньшей выборке.

В полной мере это относится и к длительности эксперимента. Слишком короткий его срок приведет к необъективным научным данным, слишком длинный – к повышению трудоемкости, что неприемлемо с точки зрения завершенности эксперимента. Поэтому продолжительность эксперимента должна быть обоснована для конкретного исследователя, в том числе с учетом его возраста.

Проведение эксперимента требует выбора конкретной методики. Этому должна предшествовать работа по изучению начального уровня состояния экспериментального объекта. Так, планируя эксперимент по изучению мохово-лишайникового покрова биоценоза, следует убедиться, что в данном биоценозе мхи и лишайники представлены не двумя-тремя видами, а занимают целую экологическую нишу. Для каждого конкретного случая отбирается набор методик, который даст достоверную информацию. Например, при исследовании содержания того или иного катиона металла в водоеме желательно использовать различные методики определения.

Экспериментальная деятельность предполагает наличие *контрольного объекта*, являющегося критерием для оценки результатов эксперимента. Например, при выполнении эксперимента по влиянию стимулятора роста на



сроки созревания обязательно должен быть контрольный объект, где стимулятор роста не использовался. Определяя содержание, например, нитратов в овощах, необходимо иметь достоверные данные об их предельно допустимой концентрации (ПДК).

Следует формировать у учащихся умение вести протокол, в который заносятся данные экспериментальной деятельности. Форма протокола определяется особенностями объекта исследования и используемыми методиками.

Завершается эксперимент анализом его результатов, по итогам которого утверждается либо опровергается сформулированная в исследовании гипотеза. Важным элементом анализа результатов эксперимента являются умения исследователя разрабатывать научно-практические рекомендации, указывающие, в том числе, четкие границы возможного применения исследованной системы на практике. Таким образом, при подведении итогов эксперимента оцениваются *эффективность* результата, *оптимальность* с точки зрения соответствия максимальным возможностям исследуемой системы и затрат времени, *условия эффективного использования рекомендаций, границы успешного применения и ограничения*, при которых эффект может стать неоптимальным.

В завершение обсуждения целесообразно еще раз подчеркнуть значение рефлексивно-оценочных умений в структуре исследовательской компетенции. В последние годы в связи с развитием идей развивающего обучения рефлексия все чаще становится объектом внимания педагогики, так же как и рефлексика – междисциплинарная отрасль, изучающая методологию, сущность и возможности рефлексии, возрождение идей педагогической антропологии и человековедения. Рефлексия как психолого-педагогический феномен содействует тому, что внутренние силы индивида выступают главным резервом и побудителем активности, задают ее вектор во всем. Побуждаемая, направляемая извне рефлексия — следствие не насилия над ребенком или взрослым, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя и происходящее вокруг себя в происходящем и происходящее в себе [13].

Особо важна в обсуждаемом контексте профессиональная рефлексия, одним из главных компонентов которой является осознание как уже действующим, так и будущим педагогом того, что для успешной работы ему необходимо приобретать новые знания и двигаться вперед, выбирая оптимальные пути. И в этом контексте развитие рефлексивно-оценочных умений в процессе совместной исследовательской деятельности в сетевом исследовательском сообществе может стать значимым фактором профессионального становления будущего педагога.

Следует отметить, что для оценки сформированности тех или иных компетенций на данном этапе широко используются критериально-уровневые диагностические карты. Таким образом, уровень сформированности исследовательской компетенции можно оценить в комплексе по соответствию выполненной обучающимся работы нормам научного исследования,



посредством специально разработанной критериально-уровневой диагностической карты. Наряду с этим возможно применение обсуждаемых выше стандартизированных тестов интеллекта и креативности для оценки исследовательских способностей.

1.4 Сетевое исследовательское сообщество как информационно-деятельностная образовательная среда развития исследовательской компетенции учащихся и магистрантов - будущих учителей

Исследовательская компетенция школьника может формироваться в ходе исследовательской деятельности в рамках факультативов, кружков, экспедиций. Интересной организационной формой взаимодействия педагогов и детей, направленного на развитие исследовательской компетенции, экологической культуры подрастающего поколения, являются детско-юношеские экологические организации [например, 27].

По мнению ряда педагогов-исследователей одним из наиболее эффективных способов является работа учащихся в школьном научном обществе, к работе которого привлекаются специалисты из вузов, научно-исследовательских институтов. При этом реализуются следующие «классические» формы взаимодействия школы и вуза, подкрепленные соответствующими программами: создание профильных классов на базе общеобразовательных школ; организация специализированных классов на базе университета; работа факультативов, организованных преподавателями вуза на базе школ. Как уже отмечалось, очевидные преимущества имеют здесь школы, находящиеся в крупных городах, в которых располагаются научные центры, вузы.

По мнению авторов данной работы, для обеспечения условий развития исследовательской компетенции учащихся независимо от места их проживания целесообразно применение информационно-деятельностного подхода, в контексте которого проектируется сетевое исследовательское сообщество, объединяющее научно-педагогических работников и студентов университета, учащихся и учителей общеобразовательных школ.

В современной педагогике понятие «научно-исследовательское сообщество взрослых и детей» трактуется как форма организации исследовательской деятельности, т.е. взаимосвязи учащихся и ученых (педагогов) как коллективного субъекта исследовательской деятельности. Основное отличие содержания данного понятия от классического понимания термина «научно-исследовательское сообщество» заключается в том, что оно является временной структурной единицей для решения не только познавательных, но и педагогических проблем [10].

Вслед за А.С. Обуховым [21] учебно-исследовательская деятельность определяется нами как процесс взаимодействия преподавателя и учащегося по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой становится развитие исследовательской позиции к миру, другим, самому себе. В данном контексте основная функция учебного исследования предполагает создание условий для



творческого познания, формирование потребностей и способности к самостоятельной познавательной деятельности, повышение учебной мотивации и активизации личностной позиции в образовательном процессе. Совместная учебно-исследовательская деятельность – это определенная общность, возникающая в процессе обучения и приводящая к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, что и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию их индивидуальной деятельности.

Совместная исследовательская деятельность связана с классическими исследовательскими умениями – это умения спланировать и осуществить научный поиск, разработать программу исследования, подобрать и освоить методики исследования, организовать и осуществить опытно-экспериментальную работу, обработать, проанализировать и оформить в виде научного текста полученные результаты, сформулировать выводы и успешно их защитить перед сообществом специалистов данной научной отрасли. В ряде работ ее называют совместной продуктивной деятельностью. Деятельность именно такого типа обеспечивает мощную активизацию процессов целе- и смыслообразования, которые являются главным условием успешности учебной деятельности и одновременно личностного роста участников процесса обучения. В ряде исследований доказано, что показатели качества знаний, полученных в условиях совместной продуктивной деятельности, оказываются существенно выше, чем при всех других формах организации индивидуальной или совместной учебной деятельности.

В контексте системного подхода нами была разработана информационно-деятельностная концепция развития исследовательской компетенции учащихся и магистрантов педагогического образования в сетевом исследовательском сообществе. При ее разработке учитывались психологические концепции развития личности (Л.С. Выготский); теоретические концепции в области проектирования, конструирования и управления развитием образовательных систем (А.П. Беляева, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, Е.С. Заир-Бек, Д.Ш. Матрос, Б.Е. Стариченко, А.П. Тряпицина и др.); психолого-педагогические концепции развития познавательной активности, самостоятельности и творческой деятельности (В.В. Давыдов, П.И. Пидкасистый, В.В. Сорокин, А.П. Тряпицина, Г.И. Щукина, П.А. Оржековский, Н.П. Безрукова и др.).

Информационно-деятельностная концепция конкретизируется в следующих положениях:

1) проектирование системы развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ и магистрантов педагогического образования на основе сетевых технологий детерминировано социальным заказом общества к системе общего и профессионального педагогического образования на подготовку выпускников, способных творчески мыслить, находить нестандартные решения в ситуациях неопределенности, а также на обеспечение равных условий доступа к качественному образованию независимо от места их проживания;

2) развитие исследовательской компетенции участников сетевого исследовательского сообщества должно проектироваться с учетом



информационных основ обучения;

3) эффективность развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ и магистрантов педагогического образования в сетевом исследовательском сообществе определяется качеством его системной организации и управления процессом совместных исследований, что обуславливает:

- разработку научно-методического обеспечения и организационных форм взаимодействия участников сообщества;
- обеспечение развития профессионально-педагогической компетентности научно-педагогических работников университета в области возможностей современных сетевых технологий в развитии исследовательской компетенции учащихся;
- обеспечение развития профессионально-педагогической компетентности учителей в области возможностей сетевых технологий в развитии исследовательской компетенции учащихся, а также в области возможных направлений совместных исследований;
- обеспечение развития исследовательской компетенции магистрантов в области использования сетевых технологий для развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ;

4) методологическим ориентиром проектирования информационно-деятельностного развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ и магистрантов педагогического образования и его реализации в образовательной практике является теоретическая модель и соответствующая ей методическая система на основе информационно-деятельностного подхода.

Соответствующая информационно-деятельностной концепции модель включает целевой, структурно-содержательный, организационно-технологический, процессуально-деятельностный и результативно-оценочный компоненты (рис.2).

При разработке модели сетевого исследовательского сообщества наряду с общедидактическими принципами обучения нами учитывались специфические принципы, отражающие закономерности обучения с использованием сетевых технологий:

- *принцип субъектности*, ориентирующий на то, что содержание обучения формируется не только разработчиками направлений исследований, но и самими обучающимися в ходе их личностного продвижения по индивидуальным образовательным траекториям;

- *принцип избыточности*, предполагающий, что информационно-деятельностная образовательная среда должна обеспечивать возможность для обучаемого выбирать ту информацию, которая важна и ценна для него;

- *принцип сотрудничества*, ориентирующий на обеспечение равноправия педагога-исследователя и обучающихся в исследовательском процессе.

Целевой компонент отражает заказ общества системам общего и профессионального образования на подготовку выпускников, обладающих сформированной исследовательской компетенцией, что нашло отражение в ФГОС среднего и высшего педагогического образования.



Социальный
заказ общества



Рис. 2 – Модель развития исследовательской компетенции учащихся и магистрантов педагогического образования в сетевом исследовательском сообществе: ППК – профессионально-педагогическая компетентность



Так, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» выпускник, освоивший программу магистратуры, должен обладать не только такими профессиональными компетенциями, как способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК – 5), но и способностью руководить исследовательской работой обучающихся (ПК – 3).

Создание информационно-деятельностной среды как необходимого условия для организации исследовательской деятельности участников сообщества в соответствии со структурно-содержательным компонентом модели предполагает разработку соответствующего учебно-методического обеспечения. Основопологающей процедурой здесь является разработка направлений исследований, перечень которых является составляющей *системы методического обеспечения совместных исследований участников сообщества*. При формировании перечня направлений следует учитывать:

- научные интересы преподавателей университета;
- готовность преподавателя и магистрантов работать в сообществе;
- интерес учащихся и учителей к предлагаемому направлению;
- доступность используемых методов и методик для школьников и учителей как в теоретическом, так и в практическом аспектах (для естественнонаучных исследований – наличие необходимого оборудования, материалов, реагентов).

Безусловно, все перечисленные выше факторы взаимосвязаны. В соответствии с сформированным перечнем направлений разрабатывается методическое обеспечение совместных исследований.

Что касается других систем *структурно-содержательного компонента* модели, при обучении научным методам исследования дистанционно особо значимыми становятся умения педагогов-исследователей и магистрантов объяснить теоретический материал, учитывая реальные познавательные возможности учащихся, умения представлять материал в режиме полилога, использовать возможности ИКТ для того, чтобы сделать теоретический материал интересным и доступным для учащихся [4]. Значимой также является компетентность учителей в области выбранного направления исследования, а также в области использования сетевых технологий для организации взаимодействия с преподавателями и магистрантами университета, что обуславливает необходимость разработки соответствующих программ повышения квалификации.

Учитывая необходимость развития исследовательской компетенции магистрантов, важной представляется *система подготовки магистрантов в области использования сетевых технологий для развития исследовательской компетенции учащихся*, входящая в *структурно-содержательный компонент* модели. На сегодняшний день педагогические университеты предлагают широкий спектр магистерских программ, направленных на развитие профессионально-педагогической компетентности учителя. При этом, как правило, вариативная часть каждой программы направления подготовки



«Педагогической образование» включает дисциплину, направленную на формирование компетенций магистрантов в области развития исследовательской компетенции школьников. Так, в программу магистратуры «Естественнонаучное образование», которой руководит один из авторов данной работы, включена дисциплина по выбору «Организация исследовательской деятельности учащихся». Для реализации указанной выше системы подготовки магистрантов нами разработан и включен во входящую в базовую часть магистерских программ дисциплину «Информационные технологии в профессиональной деятельности» модуль «Сетевые технологии в деятельности педагога» [8]. В рамках данного модуля у магистрантов формируются необходимые знания об особенностях сетевых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса, умения проектировать on-line лекции, вебинары. Магистранты приобретают первоначальный опыт чтения on-line лекций и проведения вебинаров.

Организационно-технологический компонент модели включает *систему обеспечения нормативно-правового взаимодействия* университета и школы, цель которой заключается в обеспечении ответственности сторон посредством заключения договора о сотрудничестве.

Система программно-технической поддержки взаимодействия участников сообщества в сети данного компонента модели включает аппаратно-программное обеспечение on-line взаимодействия и сайт сообщества. Аппаратно-программное обеспечение взаимодействия участников сетевого сообщества базируется на технологиях видеоконференцсвязи (ВКС). Ввиду большой популярности вебинаров, в Интернете сегодня достаточно просто найти площадки, где можно бесплатно или за умеренную плату арендовать виртуальные комнаты, однако при выборе программно-технического обеспечения целесообразно ориентироваться на уже имеющееся в образовательной организации профессиональное оборудование. Так, в сети КГПУ им. В.П. Астафьева в течение последних лет функционирует аппаратный сервер многоточечных видеоконференций Tandberg (Codian) MCU-4210, а также установлена платформа BigBlueButton и разработан веб-интерфейс <http://bbb2.kspu.ru>, непосредственно связанный с сервером, что позволяет читать on-line лекции и проводить вебинары с хорошим качеством видеотрансляций и обеспечивает надежность для большого числа участников [7].

Что касается сайта сообщества, он является не только источником необходимой для исследований информации – на нем размещаются разработанные учебно-методические материалы, но и инструментом управления деятельностью сообщества, поскольку на сайте выставляются новости, расписание, объявления об on-line Интернет-конференциях и т.д. Поэтому в определенной мере он является составляющей и *системы координации взаимодействия участников сообщества*. Данная система предполагает участие в работе сообщества координаторов от университета и от школ, которые отвечают за составление и корректировку расписания с учетом занятости преподавателей и магистрантов, учителей и учащихся, а также в



связи проблемами технического характера.

Процессуально-деятельностный компонент модели отражает этапы исследовательской деятельности. Основной структурной единицей сообщества является исследовательская мини-группа, включающая преподавателя-руководителя исследований, магистранта, учителя и учащегося [10]. Организационные вопросы, связанные с включением школы в деятельность сообщества, организацией on- и off-line взаимодействия в сети, мониторингом эффективности работы сообщества, решает Центр сетевого взаимодействия, включающий руководителя сообщества, координаторов от университета, координаторов от школ, администратора сайта.

Результативно-оценочный компонент модели детерминирует выбор либо разработку инструментария для выявления уровня сформированности и динамики развития исследовательской компетенции участников сообщества.

Соответствующее модели методическое обеспечение, методика развития исследовательской компетенции учащихся в сетевом исследовательском сообществе обсуждаются в последующих разделах на примере сетевого сообщества «Школа юного исследователя», созданного авторами данной работы при КГПУ им. В.П. Астафьева в 2010 году [7, 10].

1.5. Общая характеристика методического обеспечения и методика развития исследовательской компетенции учащихся в сетевом исследовательском сообществе

Как уже отмечалось, научные интересы преподавателей обычно связаны с основными направлениями исследований университета. Так, в КГПУ им. В.П. Астафьева в перечень основных научных направлений включены такие направления, как «Природа, природные ресурсы и развитие производительных сил Сибири и Центральной Азии», «Актуальные проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации», «Русский язык, фольклор и литература в Сибири». В соответствии с этим в рамках сообщества было сформировано направление «Природа и экология Красноярского края», включающее поднаправления: «Биолого-экологические исследования»; «Химико-экологические исследования»; «Почвенно-экологические исследования»; «Рациональное природопользование. Особо охраняемые природные территории», направление «Русский язык в Красноярском крае», которое включает поднаправления «Русская ономастика и ономастика Сибири», «Творчество В.П. Астафьева», «Выразительные фонетические средства языка», а также направления «Фольклор восточнославянских народов, проживающих в Красноярском крае» и «История, язык и культура немцев Красноярского края» [28].

Согласно сформированным направлениям преподавателями университета совместно с магистрантами разрабатываются учебные планы и конкретные темы возможных совместных исследований, учебно-методические материалы для учащихся и учителей, в том числе компьютерные презентации лекций, подбираются методики исследований, оцифрованные статьи, монографии, связанные с темами исследований и т.д.



В качестве примера ниже приводится перечень возможных тем исследований по направлению «История, язык и культура немцев Красноярского края» (руководитель – доцент В.А.Дятлова):

- История переселения поволжских немцев в Красноярский край (на примере конкретного района).
- Специфика жестов в русской и немецкой культурах.
- Стереотипы немца и русского (на примере конкретного поселения).
- Традиционная обрядность немцев Красноярского края (на примере конкретного поселения).
- Стереотипы немца и русского (на примере конкретного поселения).
- Приметы, гадания, суеверия немцев Красноярского края (на примере конкретного поселения).
- Сравнительная характеристика русской и немецкой кухни (на примере конкретного поселения).
- Развитие немецких диалектов Сибири в русскоязычном окружении (на лексическом/грамматическом уровнях).
- Моя родословная (на примере немецкой семьи, проживающей в Красноярском крае) [28].

Очевидно, что основой учебно-методических материалов для учащихся и учителей являются статьи, пособия, монографии, методические разработки руководителей направлений исследований [например, 1; 12; 20]. Разработанные дидактические материалы размещаются на сайте сетевого исследовательского сообщества [28].

В соответствии с разработанной информационно-деятельностной моделью разработаны программы для развития профессионально-педагогической компетентности взрослых участников сообщества. Как показала наша практика, для преподавателей университета достаточно программы объемом 12 академических часов. Что касается учителей, программа повышения квалификации имеет модульную структуру, при этом 12 часов выделяется на обсуждение вопросов, связанных с понятийным аппаратом и методами развития исследовательской компетенции учащихся, а также на формирование практических умений взаимодействия в сети с использованием технологий ВКС, 60 часов – на актуализацию и углубление знаний и умений, связанных с возможными направлениями совместных исследований. Как показывает практика функционирования сетевого исследовательского сообщества «Школа юного исследователя», программы повышения квалификации для учителей целесообразно реализовывать в очно-дистанционном режиме. По понятным причинам очные взаимодействия с руководителями направлений исследований особенно важны для учителей предметов естественнонаучного цикла.

На первом этапе взаимодействия участников сообщества организуются обзорные проблемные on-line лекции с целью предоставления учащимся и учителям возможности выбора круга проблем, которые им наиболее интересны. Следующий этап заключается в обсуждении с учителями материальной базы, необходимой для выполнения исследований, а также особенностей учебного процесса образовательной организации для четкого планирования работы. Далее



осуществляется планомерная работа с учащимися и учителями по формулированию проблемы, цели, гипотезы исследования, определению задач и методов исследования, постановке эксперимента, сбору и обработке научной информации, интерпретации полученных данных, первичному обсуждению результатов. В ходе этой работы проводятся on-line лекции, в которых должны быть отражены теоретические основы конкретного направления с учетом познавательных возможностей учащихся определенного возраста, по мере необходимости организуются on- и off-line консультации.

Важной частью методики развития исследовательской компетенции учащихся является представление полученных ими промежуточных результатов исследований в рамках вебинаров. При этом в вебинаре, как правило, участвуют представители 3-4-х школ, работающих в рамках одного направления. Именно в рамках вебинаров учащиеся получают первоначальный опыт представления своих результатов исследования, учатся формулировать и отвечать на вопросы, обоснованно защищать свою точку зрения [7].

Следующим этапом развития исследовательской компетенции является оформление результатов исследования в виде доклада и его презентация. Для этого организуются вебинары, Internet-конференции, на которых учащиеся выступают с докладами, учатся задавать вопросы друг другу, отвечать на вопросы жюри, состоящего из преподавателей университета, выявлять достоинства и недостатки своих исследований, определять пути дальнейшего научного поиска. Логическим завершением определенного этапа научного исследования должна быть публикация результатов в виде научной статьи. Такую возможность учащимся также предоставляет сетевое сообщество.

Для выявления динамики развития исследовательской компетенции учащихся в сетевом исследовательском сообществе «Школа юного исследователя» используется метод экспертных оценок исследовательских работ, в основе которого лежит оценка соответствия выполненной работы нормам научного исследования, стандартизированные тесты креативности, а также разработанная нами критериально-уровневая диагностическая карта, позволяющая оценить уровень сформированности исследовательской компетенции на основе оценки таких ее составляющих, как способность видеть проблему, выдвигать гипотезу, умения целеполагания, умение планирования собственной деятельности, умение работать с научными текстами, умения наблюдать и систематизировать результаты наблюдений, умения проведения эксперимента, умения выявлять причинно-следственные связи, умение делать выводы, излагать свои мысли, умение формулировать вопросы, умение объяснять, доказывать и отстаивать свою точку зрения, умение рефлексии собственной деятельности (табл. 1).



Таблица 1

Критериально-уровневая карта для выявления уровня сформированности исследовательской компетенции

Компоненты исследовательской компетенции	Уровень сформированности исследовательской компетенции		
	Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4
Способность видеть Проблемы	Видит и формулирует проблему только при участии педагога;	Принимает активное участие в проблемной беседе, формулирует проблему при наводящих вопросах педагога;	Видит и формулирует проблемы самостоятельно, демонстрирует высокий уровень критического мышления;
Умения целеполагание	Определяет цели и задачи своей исследовательской деятельности только при помощи педагога;	Определяет цели своей исследовательской деятельности, формулирует задачи при незначительной помощи педагога;	Понимает иерархию целей и задач, самостоятельно их формулирует;
Умения планирования собственной деятельности	Планирует свою исследовательскую деятельность по образцу при помощи педагога;	Планирует свою исследовательскую деятельность при незначительной консультации педагога;	Самостоятельно планирует последовательность этапов своей исследовательской деятельности
Выдвижение гипотезы, ее обоснование и доказательство	Выдвигает необоснованные гипотезы;	Выдвигает гипотезу, обосновывает и доказывает ее в ходе совместной работы с педагогом;	Самостоятельно/ при минимальном участии педагога выдвигает гипотезу учебного исследования, выстраивает логическую цепочку доказательств;
Умения наблюдать, анализировать и систематизировать результаты наблюдений	По результатам наблюдений способен их систематизировать под только руководством педагога;	По результатам наблюдений систематизирует их при незначительной помощи педагога;	По результатам наблюдений систематизирует их самостоятельно;
Умения выполнения эксперимента	Способен освоить и выполнять несложные методики только при помощи педагога;	Осваивает и выполняет сложные методики при незначительной помощи педагога	Использует сложные методики/ несколько методик. Выполняет исследование самостоятельно или при незначительной помощи педагога



1	2	3	4
Умения выявлять причинно-следственные связи	Выявляет причинно-следственные связи только при помощи педагога;	Выявляет причинно-следственные связи при незначительной помощи педагога;	Выявляет причинно-следственные связи самостоятельно;
Умения работать с информацией	Ищет необходимую информацию при помощи учителя, при поиске опирается только на один источник (как правило, из сети Интернет), не перерабатывает найденную информацию, использует готовые фразы, копируемые из источника;	Осуществляет самостоятельный поиск информации, при поиске опирается, как правило, на электронные источники, частично критически оценивает их достоверность при помощи учителя, интерпретирует, перекодирует информацию из одного вида в другой при помощи учителя;	Осуществляет самостоятельный поиск информации, используя различные источники (электронные, печатные и др.), критически оценивает их достоверность, интерпретирует, перекодирует информацию из одного вида в другой;
Восприятие содержания научного текста	Работает с адаптированным научным текстом по направлению исследований только при участии педагога;	Передает содержание небольшого научного учебного текста по направлению исследований, как правило, при участии педагога;	Передает содержание неадаптированного научного текста по теме исследования без искажения смысла, выделяет главную мысль;
Умение формулировать выводы	Способен понять взаимосвязь между целью, задачами исследования и выводами, формулирует выводы только при помощи учителя;	Понимает взаимосвязь между целью, задачами исследования и выводами, формулирует выводы при консультации с педагогом;	Понимает взаимосвязь между целью, задачами исследования и выводами, формулирует их самостоятельно/при минимальной консультации с педагогом;
Умение выражать свои мысли, обоснованно отстаивать собственную точку зрения	В ходе защиты результатов исследования пользуется заготовленным конспектом или читает информацию со слайда.	Достаточно свободно излагает текст доклада, аргументированно отстаивает свою точку зрения	Свободно оперирует информацией при изложении результатов, аргументированно отстаивает точку зрения, грамотно выражает свои мысли устно и письменно.
Умения рефлексии	Анализирует достижение целей, осознает результаты своей исследовательской деятельности только под руководством педагога;	Анализирует достижение цели исследования под руководством педагога; проводит самооценку своей исследовательской деятельности по предложенным критериям;	Нуждается лишь в эпизодической помощи педагога в проведении рефлексии собственной исследовательской деятельности;



1.6. Методическое обеспечение филологических исследований сетевого исследовательского сообщества «Школа юного исследователя»

Следует отметить, что филологическими исследованиями занимались более 80% учащихся, работавших в нашем сетевом сообществе.

Методическое обеспечение направления «Русская ономастика и ономастика Сибири» (руководитель – профессор С.П. Васильева) включает:

- перечень тем, которые сгруппированы в модули: «История фамилий деревни», «Ономастикон семьи», «Топонимическая личность села», «Родословная как картина мира»;
- презентации лекций по темам: «Введение в ономастику», «Топонимия Приенисейской Сибири», «Фамилии в русском языке», «Прозвища в русском языке», «Литературная ономастика»;
- отсканированные статьи, пособия, словари [12];
- примеры исследовательских работ студентов по ономастике.

Как показывает опыт функционирования сетевого сообщества, это направление вызывает интерес у учащихся разного возраста. При этом если учащиеся 5-7 классов выполняют исследования по темам «Фамилии моих одноклассников», «Фамилии жителей села N», «История названия села X», «Гидронимы N-го района» и др., учащиеся 8-9 классов выполняют уже более сложные работы (например, «Историко-культурная основа названий поселка Памяти 13 борцов и п. Кедровый»). Уровень же исследований старшеклассников часто уже соответствует уровню исследовательских работ студентов (например, «Язык города: наименования предприятий общественного питания»).

В КГПУ им. В.П. Астафьева в течение многих лет выполнялись исследования, связанные с фольклором восточнославянских народов, проживающих в Красноярском крае. Темы возможных исследований в сетевом исследовательском сообществе по данному направлению (руководитель – доцент Н.А. Новоселова) сгруппированы в пять модулей:

Модуль 1. Загадки. Все исследования проводятся на материалах Красноярского края (5-10 классы);

Модуль 2. Культы и верования древних славян (8 - 10 классы);

Модуль 3. Исследования по народному календарю Красноярского края;

Модуль 4. Русская народная песня в региональной традиции (8-10 классы);

Модуль 5. Сказка и действительность (9 -10 классы);

Модуль 6. Былины (7-11 классы).

Например, Модуль 4. Русская народная песня в региональной традиции включает темы:

- Образы главных героев в традиционных лирических песнях Приангарья с любовной тематикой;
- Балладная песня Приангарья. (Основные сюжеты, герои, способы раскрытия образов);
- Основные жанры Кежемской свадьбы;



- Свадебные песни Бирилюсского района;
- Жанровый состав свадебных песен Тасеевского район;
- Свадебные «чины» и их функции в свадебном обряде Кежемского района.

Интересным направлением совместных филологических исследований в рамках исследовательского сообщества может стать творчество конкретного писателя. Красноярский педагогический университет носит имя Виктора Петровича Астафьева, известного советского и российского писателя, который родился и многие годы жил и работал на красноярской земле. В Научно-исследовательском центре В.П. Астафьева, а также на филологическом факультете университета ведутся исследования его творческого наследия.

Темы совместных исследований по данному направлению (руководитель – доцент А.М. Ковалева) были сгруппированы в пять модулей: «Жизнь и творчество В.П. Астафьева», «Художественное осмысление проблем современной жизни в прозе В.П. Астафьева», «Тема сиротства в творчестве В.П. Астафьева», «Экологическая проповедь В.П. Астафьева», «Национальный характер в художественной интерпретации Астафьева». При этом каждый из модулей включает темы для учащихся разного возраста. Так, модуль «Тема сиротства в творчестве В.П. Астафьева» включает следующие возможные темы исследований:

- Метафорические средства выразительности в рассказе В.П. Астафьева «Гирманча находит друзей» (5-7 классы);
- Жанровое своеобразие рассказа В.П. Астафьева «Фотография, на которой меня нет» (5-7 классы);
- Тема сиротства в пьесе «Трещина» (8-9 классы);
- Синтаксические средства выражения интенсивности в повести «Кража» (8-9 классы);
- Лингвистический анализ рассказа «Гори, гори ясно» (8-9 классы);
- Семантика печали и радости в прозе В.П. Астафьева (9-11 классы).

Более подробную информацию о методическом обеспечении можно получить на сайте сообщества [28].

1.7. Особенности методического обеспечения естественнонаучных исследований участников сетевого исследовательского сообщества

В информационных источниках имеется большое количество примеров задач химико-экологического содержания, в процессе решения которых можно развивать исследовательскую компетенцию учащихся.

Поскольку для осознанного выполнения исследования необходима первоначальная теоретическая база, к выполнению химико-экологических исследований целесообразно привлекать учащихся 9-11 классов. На начальном этапе у участников сообщества необходимо сформировать понятие «экологический мониторинг» и понимание значения в его реализации аналитической химии как науки о методах и средствах химического анализа и в известной мере установления химического строения веществ. Для выполнения исследований учащимся необходимо овладеть рядом методов качественного,



полуколичественного и количественного анализа аналитической химии. Поскольку химико-экологические исследования часто связаны с исследованием состояния воды, воздуха, необходимо познакомить юных исследователей с соответствующими методиками пробоотбора.

Из существующих классификаций методов определения аналитической химии учащихся следует познакомить с классификацией, в соответствии с которой методы делятся на физические, химические и физико-химические. Однако, необходимо учитывать, что использование физико-химических методов, как правило, предполагает наличие соответствующих приборов. На данном этапе приборная база школьных кабинетов химии сельских школ весьма бедна, и рассчитывать, что ситуация в ближайшие годы существенно изменится, не приходится. Поэтому для выполнения исследований в рамках сетевого сообщества более важны классические химические методы анализа, которые не требуют сложного аппаратного оформления и могут быть успешно применены учащимися старших классов. Исключением является метод визуальной колориметрии, который не требует сложной аппаратуры. Так, у учащихся и учителей пользуются популярностью исследования содержания нитратов в продуктах питания, в природных объектах, что, по-видимому, обусловлено доступностью методики полуколичественного анализа определения содержания нитратов – визуальной колориметрией с дифениламином.

Как показывает практика функционирования сообщества, особая роль в выполнении химико-экологических исследований принадлежит титриметрическим методам анализа. Так, при выполнении исследований, связанных с содержанием в продуктах питания такого важного для здоровья человека вещества, как витамин С, можно использовать иодометрический метод. Методы кислотно-основного титрования необходимы при исследовании проблемы «кислотных дождей», осадительное титрование можно использовать для определения галогенид-ионов (методом Мора), определения жесткости воды. Большое количество ионов металлов (около 30) можно определить с использованием комплексонометрии. Используя прямое, обратное, вытеснительное, косвенное титрование, варьируя рН раствора, можно успешно определять катионы металлов при их совместном присутствии. Метод комплексонометрического титрования очень удобен при анализе жесткости воды [1].

Выбор конкретной методики анализа определяется наличием соответствующих химических реактивов в химическом кабинете школы. Для формирования у учащихся приемов титриметрических определений необходимы соответствующие записанные видеофрагменты, при этом их можно найти в сети Интернет, например на YouTube. У нас имеется позитивный опыт формирования у учащихся приемов титрования в режиме on-line с использованием средств видеоконференцсвязи. Следует отметить, что пропускная способность сети в этом случае должны быть достаточно высокой для обеспечения требуемого качества изображения.



В рамках сетевого исследовательского сообщества можно выполнять широкий спектр биолого-экологических исследований, при этом в них могут участвовать учащиеся 5 - 11 классов.

Как известно, мониторинг окружающей среды – комплексная система наблюдений, оценки и прогноза изменений природных сред, природных ресурсов, растительного и животного мира, позволяющие выделить изменения их состояния и происходящие в них процессы под влиянием антропогенной деятельности. Поскольку сообщества живых организмов замыкают на себя все процессы, протекающие в экосистеме, ключевым компонентом мониторинга окружающей среды является мониторинг состояния биосферы или биологический мониторинг, под которым понимают систему наблюдений, оценки и прогноза любых изменений в биотических компонентах, вызванных факторами антропогенного происхождения и проявляемых на организменном, популяционном или экосистемном уровнях.

Трактовка понятия «биомониторинг» весьма широка: от наблюдения за самими живыми организмами, до контроля за состоянием каких-либо факторов среды при помощи живых организмов. Что касается последнего, при реализации биомониторинга используется метод биоиндикации [22]. В качестве биоиндикаторов часто выступают лишайники, в водных объектах – сообщества бактерио-, фито-, зоопланктона, зообентоса, перифитона.

В рамках сетевого исследовательского сообщества возможно исследование экологического состояния водоема с использованием в качестве биоиндикаторов водорослей, например, водоросли Ностак сливовидный. Учащимся средней ступени общеобразовательной школы доступны методики количественного анализа фитопланктона, а также методики оценки численности и биомассы зоопланктона [17].

Среди учащихся 6-9 - классов достаточно популярны исследования загрязнения воздуха с использованием метода лишеноиндикации (методики представлены на сайте сообщества «Школа юного исследователя»). У нас имеется позитивный опыт организации исследований оценки экологического состояния местности, в частности лесов, по интегральным характеристикам асимметрии листьев деревьев. В основу методики положена теория о том, что различие между левой и правой половинами листа коррелирует со степенью общей нарушенности окружающей среды. Общий план организации исследования, как правило, включает схему размещения площадок, технику отбора проб, проведение измерений листьев на примере березы повислой и расчета асимметрии. Такого рода исследования доступны учащимся старших классов.

Широкие возможности для развития исследовательской компетенции учащихся предоставляет экологическое почвоведение [25; 30]. Почвы – это уникальный объект для исследований. Они являются функцией от климата, рельефа, исходной почвообразующей породы, микроорганизмов, растений и животных (то есть биоты в целом), человеческой деятельности и изменяются со временем. В современном почвоведении выделяют следующие разделы: физику, химию, биологию почв, микробиологию, минералогию, микроморфологию,



экологию, географию, картографию почв.

Ниже приведены возможные направления и методы проведения исследований на материале почвоведения.

Изучение физических и водно-физических свойств почв их агрегатного состояния на разных объектах (пашня, естественный луг, лес, зоны отдыха) с целью оценки влияния антропогенного фактора на физические свойства почв и их плодородие можно проводить с учащимися 5-9 классов:

- Определение плотности сложения почвы;
- Определение структурного состояния почв;
- Определение влажности почвы и почвенно-гидрологических констант (влажности завядания, наименьшей влагоемкости).

Изучение химических свойств почв с целью оценки влияния различных факторов на плодородие и экологическую безопасность почв [2]. Объекты исследования – целинные почвы (лес, луг) и пахотные почвы; почвы вблизи свалок и других источников загрязнения. Исследования следует проводить с учащимися старших классов. Применяемые *методы исследования*:

- Титриметрическое определение рН в водной и солевой вытяжке из почв;
- Определение суммы обменных оснований (Ca^{2+} и Mg^{2+});
- Определение гидролитической кислотности (H^+ и Al^{3+});
- Определение CO_2 карбонатов в почве;
- Определение содержания гумуса;

Однако при выборе этой тематики нужно знать материальную и приборную базу школы.

Изучение биологической активности почв с целью оценки влияния различных факторов на микробиологическую активность почв. Данные исследования актуальны в зонах загрязнения, рекреации, пашни, при выращивании разных культур, при применении разных удобрений. Эксперименты проводятся в летний период или в вегетационных сосудах. Особенности данного направления: простота выполнения экспериментов, безопасность и информативность методов, доступность для учащихся разного возраста. В качестве *методов исследования* используются:

- Определение интенсивности эмиссии CO_2 с поверхности почвы («дыхание» почвы). (8-9 классы);
- Определение потенциальной целлюлозоразлагающей способности почв. (5-9 классы);
- Биологические методы определения токсичности и загрязнения почв. (5-9 классы).

Определение рекреационной нагрузки на места отдыха имеет важное эколого-санитарное и экономическое значение. Исследования могут проводить учащиеся любого возраста. *Методы исследования*:

- Определение проективного покрытия растений в зонах отдыха, видового состава и биомассы растений;
- Определение количества троп, кострищ, дорог, степени вытоптанности территории и т.д.;



- Определение посещаемости (количество человек в день, час, на 1 гектар) леса, поля и др.;
- Определение физических свойств почв (плотности, пористости и т.д.) в связи с рекреационной нагрузкой.

Агрохимические исследования выполняются с целью выявления и оценки связи «почва-растения – экологически чистый урожай» и имеют важное практическое, научное, экономическое и экологическое значение. В исследованиях могут участвовать учащиеся любого возраста; исследования создают условия для системного восприятия окружающей среды. Используемые *методы исследования*:

- **Вегетационный метод в сосудах.** Можно использовать разную почву, разные культуры, различные удобрения и стимуляторы роста. Исследования основаны на выявлении биометрических параметров растений (количество листьев, ширина листовой пластинки, высота растения, длина корней, биомасса и т.д.). Эксперименты можно проводить в стационарных условиях, желательно с февраля по апрель. Необходимо искусственное освещение, поддержание оптимальной температуры и влажности;

- **Тканевая диагностика выращенных растений.** С помощью этого метода определяют содержание минеральных форм питательных элементов в свежих пробах растений, используя срезы, выжатый сок или вытяжки из индикаторных органов (стеблей, черешков, главных жилок листьев) и свойство веществ давать с определенными реактивами цветные растворы или осадки.

Морфология почв, классификация, исследования почвенного покрова территории. Подобные исследования необходимы для рационального землеустройства территории, ведения кадастрового учета и для нужд сельского хозяйства. Исследования можно проводить только в летнее время, когда полностью оттаивают все горизонты почв, видна естественная растительность.

1.8. Основные факторы, влияющие на развитие исследовательской компетенции участников сетевого исследовательского сообщества

Разработанная нами модель была апробирована в 2013/2014 учебном году. В совместных исследованиях участвовали школьники из 21 общеобразовательных школ из четырех районов Красноярского края и учащиеся профессионального лицея. В целом в исследованиях в этот период участвовали 14 преподавателей университета, 6 магистрантов, 2 студента, 46 учителей и педагогов-психологов и около 200 учащихся 5–11-х классов.

В соответствии с результатами срезов по выявлению уровня сформированности исследовательской компетенции, выполненных в 2013–2014 годах с использованием критериально-уровневой диагностической карты, процент учащихся, владеющих исследовательской компетенцией на высоком и среднем уровнях, увеличился с 2 до 22% и с 29 до 55% соответственно. Из результатов исследования креативных способностей учащихся (дивергентное мышление) – участников сетевого сообщества (экспериментальная группа – 45 человек) и учащихся, не работавших в сообществе (контрольная группа – 45



человек), с использованием батареи креативных тестов Ф. Вильямса в модификации Е.Е. Туник [18], следует, что в экспериментальной группе по всем факторам тестов «творческого мышления», «творческих характеристик личности», суммарного балла методики «шкала Вильямса» показатели выше, чем в контрольной группе (различия статистически значимы на уровне $p \leq 0.01$, U-критерий Манна – Уитни) [7].

Эффективность модели также была подтверждена в 2014-2015 учебном году по результатам совместной исследовательской деятельности с кадетами Кедрового кадетского корпуса (п. Кедровый, Красноярский край).

Что касается оценки развития исследовательской компетенции магистрантов, она носила качественный характер. Однако об эффективности разработанной модели говорит тот факт, что с сентября 2014 года два магистранта являются руководителями собственных направлений совместных исследований: «Почвенно-экологические исследования» и «Историческая песня в Приенисейской Сибири».

Из результатов анкетирования взрослых участников сетевого исследовательского сообщества следует, что работа в сообществе способствовала развитию профессионально-педагогической компетентности как преподавателей университета (в области освоения возможностей сетевых технологий в современном образовательном процессе), так и педагогов общеобразовательных школ (в первую очередь в области организации эффективной исследовательской деятельности учащихся).

По результатам апробации были выявлены наиболее значимые факторы, влияющими на развитие исследовательской компетенции/компетентности участников сетевого исследовательского сообщества: пропускная способность компьютерных сетей, мотивация к исследованиям, загруженность взрослых участников сообщества.

Что касается *состояния компьютерных сетей*, все школы края присоединены к Интернету, однако Красноярский край занимает огромную территорию, и пропускная способность сетей ряда отдаленных таежных районов не позволяет реализовать полноценное и регулярное сетевое взаимодействие в режиме on-line. Между тем сравнение динамики развития исследовательских умений учащихся, регулярно взаимодействующих в on-line режиме (лекции, вебинары, консультации) с научно-педагогическими работниками и магистрантами, с соответствующими показателями учащихся, которые такую возможность имеют не чаще одного раза в месяц, позволяет сделать вывод о значимости on-line-форм взаимодействия участников сообщества [7].

Обеспечение мотивации участников: на стадии запуска исследований необходимо показать учащимся и учителям весь спектр тем исследований по конкретному направлению и предоставить им возможность выбора. Так, в рамках повышения квалификации учителей русского языка и литературы, включившихся вместе со своими подопечными в работу сообщества, на начальном этапе профессорами и доцентами читаются обзорные on-line-лекции



всему спектру филологических направлений исследований: «Русская ономастика и ономастика Сибири», «Фольклор восточнославянских народов Красноярского края», «Выразительные фонетические средства языка» и др. Обязательным этапом запуска исследований являются яркие, направленные на формирование мотивации вводные лекции для учащихся, которые знакомят их с возможными темами исследований. Формирование исследовательских групп должно проходить в первую очередь с учетом предпочтений учащихся.

Как показывает практика функционирования сетевого сообщества «Школа юного исследователя», обеспечить мотивацию преподавателей к работе в сетевом сообществе можно посредством фонда стимулирующих надбавок. Формированию мотивации магистрантов способствует обязательное включение в магистерскую диссертацию главы, отражающей возможности использования полученных магистрантом результатов исследования в учебно-воспитательном процессе школы.

Что касается влияния *загруженности взрослых участников сообщества*, анкетирование учителей показывает, что более 90% респондентов получили эффективный опыт организации исследовательской деятельности учащихся. Как правило, учащиеся, успешно представившие результаты совместной исследовательской деятельности в рамках Internet-конференций, занимают призовые места на научно-практических конференциях разного уровня. Более того, например, жюри научно-практической конференции Идринского района, 17 школ которого участвовало в работе сообщества в 2013-2014 годах, отметило, что качественно вырос уровень представляемых учащимися работ. Однако, как правило, в среднем только половина из учителей, проработавших в сообществе в течение учебного года, выражают готовность продолжить работу. В качестве причин такого положения дел респонденты называют по убыванию значимости: почасовую загруженность, проблемы подключения к сети, недостаточное финансовое стимулирование такого рода деятельности в школе.

Не способствует желанию преподавателей университета работать в сетевом сообществе и существенно увеличившаяся почасовая нагрузка на ставку, которая, как известно, составляет сейчас 900 часов. Однако решение этих вопросов выходит за рамки выполненного нами исследования. Их необходимо решать в административном порядке в конкретной образовательной организации.

Выводы

В представленной работе использовался информационно-деятельностный подход к решению проблемы развития исследовательской компетенции учащихся сельских школ и магистрантов педагогического образования.

Выполненное исследование позволяет заключить, что спроектированное в контексте информационно-деятельностного подхода сетевое исследовательское сообщество, объединяющее преподавателей и студентов педагогического университета, учащихся и учителей сельских школ, является эффективной информационно-деятельностной средой развития исследовательской компетенции/компетентности всех его участников.



ГЛАВА 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1940–2000 рр.)

Вступ

Сучасну освіту можна охарактеризувати як стратегічно не визначену, нестійку, з внутрішніми протиріччями, яка повністю ще не склалась. У ній збереглися елементи радянської школи і разом із тим з'явилися нові тенденції в зв'язку з соціальною перебудовою держави, ознаками функціонування західної школи та елементи супроводжуючого весь цей процес суб'єктивізму [17, с. 21].

Сьогодні ведеться наполеглива робота щодо приведення шкільної біологічної освіти у відповідність до сучасних потреб особистості й суспільства. Успіхи її докорінного реформування значною мірою залежать і від того, наскільки будуть використані національні й світові педагогічні надбання, здобутки майстрів-педагогів, раціонально поєднані класична спадщина і сучасні дослідження. Свідоме чи несвідоме ігнорування набутого досвіду збіднить педагогічну палітру національної системи освіти, ускладнить досягнення її стратегічних цілей. Під час визначення змісту шкільної біологічної освіти важливо знати, з яким рівнем підготовки необхідна суспільству молода людина і яке замовлення на навчання та виховання воно дає системі освіти.

Важливо розуміти, що традиційне не варто розглядати лише як просте відтворення минулого, сучасне не означає тільки відображення нових, нині виникаючих явищ. Між традиційним і сучасним лежить те, що виникає об'єктивно, як наслідок діалектики біологічної освіти. Як стверджував І. Лушніков, категорія “традиція” поєднує три взаємопов'язаних моменти: збереження, наступність, розвиток [17, с. 22].

Традиційна біологічна освіта – це освіта, яка історично розвивалася. Процес її розвитку і є переходом у новий стан. Саме через це у кожний історичний період традиція може задовольняти не тільки цікавість до минулого, але й актуальні життєві, культурні та освітні потреби нинішнього покоління.

Традиційна біологічна освіта повинна залишатися співзвучною зміні суспільної свідомості, сприйматися психологією етносу сьогодення. Проте все це відбувається лише тоді, коли саме нове знаходиться під впливом традицій, пов'язане з ними, а не є стихійним або чужим світосприйманням освіти народом. Будь-яка нація, що піклується про самозбереження, повинна регулювати появу нових освітніх технологій у своєму просторі. Сучасне є синтезом традиційного і нового.

В останні роки незначна кількість наукових праць була присвячена історичним аспектам становлення і розвитку вітчизняної шкільної біологічної освіти. У публікаціях І. Зверева, Г. Калінової, Н. Міщук, І. Мороза, М. Скиби, А. Степанюк, Д. Трайтака, А. Хріпкової вдало розкрито та проаналізовано історіографію шкільної біологічної освіти з позицій сьогодення.

Незважаючи на те, що 1940–2000 рр. особливо насичені змінами та прогресивними ідеями у шкільній біологічній освіті в Україні, донині у



педагогічних дослідженнях комплексно не проаналізовано специфіку змісту і методики навчання біології в школі у зазначених хронологічних межах, не виокремлено ті позитивні результати історичного досвіду, які доцільно застосовувати в наш час.

2.1. Розвиток шкільної біологічної освіти в Україні у 40-х – середині 60-х років ХХ ст.

Початок 40-х р. ХХ ст. ознаменувався реалізацією і подальшим прискоренням процесів централізації й стандартизації в суспільстві як за змістом, так і за формою. Така тенденція прослідковувалася в усіх галузях суспільного буття, у тому числі й у питаннях освіти. У 1943 р. в Москві було створено Академію педагогічних наук РРФСР, яка взяла на себе функції загальносоюзного керівного органу. У результаті провідні педагоги радянських республік були офіційно зараховані членами АПН Російської федерації. У цей період розгляд та аналіз актуальних проблем педагогічної науки взагалі й методики навчання біології зокрема закономірно змістився на домінуючі в той час московські педагогічні видання, адже у 1941 р. більшість педагогічних видань України припинили своє існування у зв'язку з військовими діями на території України.

В умовах панування культу особи і командно-адміністративної системи розвиток шкільної освіти був контрольований і підпорядкований потребам тоталітарної держави, що приводило до не апробованого реформування шкільної освіти часто з негативними наслідками. Однією з таких реформ у загальноосвітній школі стало руйнування в 1937 році створеної парадигми “школи праці”. У радянській педагогіці знову почала домінувати парадигма “школи навчання” [31, с. 15–16]. Основне призначення шкіл УРСР в 1937–1941 рр. базувалося на виконанні такого завдання: надання учням загальноосвітньої підготовки, необхідної для вступу до вищих навчальних закладів. Ці зміни були гальмівним чинником для подальшого розвитку педагогічної науки і практики взагалі та розвитку шкільної біологічної освіти зокрема. Наслідком відміни політехнічного навчання стало нехтування різними формами і методами, пов'язаними з практичною підготовкою учнів. Ліквідація пришкільних ділянок, епізодичне проведення практичних і лабораторних робіт, екскурсій привело до домінування вербального навчання учнів дисциплінам біологічного циклу.

Негативно вплинули на розвиток шкільної біологічної освіти процеси, що відбулися в біологічній науці. Розгорнута Т. Лисенком на початку 30-х р. ХХ ст. кампанія проти класичної генетики одержала підтримку Й. Сталіна [62, с. 18]. Наслідком цього стали репресії провідних спеціалістів із різних галузей біології, які критикували наукову діяльність Т. Лисенка, що базувалася на ламарківських поглядах про можливість успадкування сприятливих ознак. Йому вдалося утвердити свій напрям у біології – “мічурінську агробіологію” [63, с. 22]. Починаючи з 1937 р. до програм з біології упроваджено ідеї Т. Лисенка про мінливість і спадковість, стадійний розвиток рослин. Натомість основи класичної генетики почали викорінюватись. Результатом поєднання



основних положень наукової біології з “лисенківськими” ідеями, насадження словесно-формального навчання стало різке зниження якості навчання і обсягу загальноосвітніх знань учнів про природу [30, с. 20–21].

Незадовільна підготовка учнів, які йшли після закінчення школи працювати в народне господарство, до практичної діяльності залишила актуальною проблему набуття хоча б елементарних практичних умінь у школі. Вирішення її було частково знайдене у популяризації позакласної роботи учнів. З цією метою у 1940 р. було прийнято цілу низку наказів Наркомосу УРСР, що безпосередньо стосувалися учителів біології. Зокрема, у наказі “Про підготовку школярів до Всесоюзної сільськогосподарської виставки в 1940 році” вказувалося на необхідність домогтися створення в кожних неповних середніх і середніх школах гуртків юних натуралістів та дослідників, а вчителям природознавства посилити керівництво справою підготовки школярів до Всесоюзної сільськогосподарської виставки [40, с. 12]. У постановах: “Про пришкільні садибні ділянки” [45], “Про організацію пришкільних дослідних ділянок і озеленення шкіл” [39] рекомендувалося провести наради вчителів природничого циклу із питань організації пришкільних дослідних ділянок і озеленення шкіл, створити у всіх неповних середніх та середніх школах пришкільні ділянки. У постанові “Про деякі міроприємства по підготовці учнів сільських шкіл до практичної діяльності” передбачалося запровадження обов’язкових для всіх учнів сільських шкіл практичних занять і екскурсій з біології, фізики, хімії, які були б зорієнтовані на проведення лабораторних робіт у шкільному кабінеті, живому кутку, планових спостережень і роботи на пришкільних ділянках; виготовлення гербаріїв, ботанічних, зоологічних колекцій [34, с. 11–12]. Відповідно до постанови “Положення про зльоти юних натуралістів і дослідників УРСР 1940 р.” [28] регламентувалася робота гуртків у галузі природознавства і сільського господарства. Відповідальність за їхнє виконання було покладено на вчителів біології.

В умовах воєнного часу виникла необхідність реструктуризації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх школах. Пріоритетного значення набула трудова і військова підготовка учнів. Восени 1941 р. сотні тисяч радянських школярів брали участь у сільськогосподарських роботах зі збирання урожаю [1, с. 5]. Досвід залучення учнів до сільськогосподарських робіт у колгоспах та радгоспах засвідчив низький рівень їхніх знань з основ сільськогосподарського виробництва, зокрема, з основ агротехніки, недостатню сформованість практичних умінь у школярів щодо виконання польових робіт [19, с. 3].

У подальших розпорядженнях серпня – вересня місяця 1941 р. Наркомос рекомендував створити гуртки з вивчення техніки і сільськогосподарського виробництва, залучаючи до цієї діяльності вчителів фізики та біології [4]. Але позакласна гурткова робота не дала необхідних результатів у професійній підготовці учнів із сільськогосподарських професій. Органи освіти змушені були шукати якісно нові шляхи розв’язання назрілої проблеми. Тому у терміновому порядку було прийнято рішення ЦК ВКП(б) і РНК СРСР від 17.11.1941 р. про обов’язкове вивчення основ сільського господарства у V–IX



класах [59, с. 3]. Цим рішенням передбачалося включення в шкільний розклад 2 годин на тиждень основ сільського господарства понад навчальний план, а також обов'язкова двотижнева виробнича практика. У грудні 1942 р. заняття з основ сільського господарства стали проводитись у позаурочний час, оскільки необхідно було скоротити навчальне навантаження учнів і виділити години на допризивну військову підготовку [25, с. 214–215].

У квітні 1942 р. Рада Народних Комісарів УРСР і Центрального Комітету КПУ(б) прийняла постанову “Про порядок мобілізації на сільськогосподарські роботи в колгоспи, радгоспи і МТС працездатного населення міст і сільських місцевостей по Ворошиловградській, районах Харківської та Сталінської областей” [42]. Постанова дозволила залучати у найбільш напружені періоди сільськогосподарських робіт 1942 р., учнів VI–X класів неповних середніх і середніх сільських і міських шкіл.

У наступній постанові Ради Народних Комісарів УРСР “Про закінчення 1941–1942 н. р. та підготовку до нового 1942–1943 н. р.” було зобов'язано Наркомзем УРСР та міські й районні Виконавчі Комітети Рад депутатів трудящих надати всебічну допомогу школам в організації і засіві пришкільних ділянок із таким розрахунком, щоб кожна сільська школа мала можливість своїми ресурсами на 1942–1943 рр. організувати сніданки для учнів своєї школи [35].

Ці накази для більшості шкіл України не мали вже суттєвого значення. Адже за декілька місяців від початку війни німецькі війська окупували майже всю територію України. Освітня політика загарбників зводилась до повного руйнування системи народної освіти, що склалася в УРСР.

Умови воєнного часу викликали кризову ситуацію в шкільній освіті, що ускладнювалася хибними тенденційними напрямками в освітній політиці. Зокрема, практика соціалістичних змагань у навчальній роботі, яка привела до формального оцінювання знань у гонитві за високим процентом успішності, орієнтація навчальних програм і підручників на теоретичну підготовку, відмова від дослідницького принципу у навчанні, недостатня теоретична і практична підготовка вчителів [60].

У кінці червня 1944 р. було прийнято постанову уряду СРСР “Про заходи до поліпшення якості навчання в школі”, в якій загострювалась увага на боротьбі з формальним ставленням до мети навчання [64, с. 4]. Починаючи з 1945 р. на сторінках педагогічних журналів систематично друкувалися статті, присвячені боротьбі з формалізмом у навчанні [8]. Застарілі програми, відсутність навчального обладнання лабораторій і кабінетів ускладнювало виконання на уроках біології практичних робіт.

Нове покоління вчителів біології було недостатньо підготовлене до роботи в школі. Вони недооцінювали важливості використання таких форм навчання біології як лабораторні роботи, практичні заняття, екскурсії. Тому на практиці більшість з учителів відчували свою методичну непідготовленість і утримувалися від використання вищеназваних форм організації навчальної роботи, які вимагали спеціальних знань і вмінь [2]. Педагогічні ВНЗ були



зорієнтовані на формування в студентів теоретичних знань, менше уваги приділялося практичній підготовці до дослідницької діяльності на пришкільних ділянках, під час екскурсій, зокрема в природу. У результаті випускники недостатньо знали живу природу та сільське господарство [2, с. 59–60].

Прогрес науки і техніки, виникнення автоматизованої промисловості сприяли активізації диспутів серед вітчизняних учених-біологів і спеціалістів сільського господарства щодо розкриття хибних положень, розроблених Т. Лисенком. Диспути вже не зводились до обговорення теоретичних і методологічних проблем біології, а стали більш конструктивними. Адже почали формуватися бази молекулярної біології, молекулярної генетики, біотехнології, проводилися дослідження щодо встановлення хімічної природи гена, існування якого заперечував Т. Лисенко. За допомогою своїх прихильників Т. Лисенко намагався створити власне “вчення” нової біології, яка повинна була замінити дарвінізм. Тому дискусії 40-х р. ХХ ст. велись не стільки з проблем генетики, скільки про внутрішньовидову боротьбу, яку Т. Лисенко заперечував. На сторінках провідних наукових журналів розгорнулася критика поглядів Т. Лисенка, у провідних університетах країни організовувалися диспути, де всесвітньо відомі біологи І. Шмальгаузен, С. Гершензон, В. Шапошніков, С. Четвериков та ін. критикували погляди Т. Лисенка [63, с. 21–22].

Вимагала негайного вирішення проблема реформування шкільної біологічної освіти. Програми і підручники з курсу біології існували з різними змінами вже більше десяти років. Необхідно було переглянути зміст, обсяг навчального матеріалу, посилити практичну спрямованість курсів. Негативний вплив на розвиток шкільної біології мала і слабка пропедевтична підготовка учнів до вивчення цього предмета. У 1937 р. природознавство у перших двох класах перестало існувати як окремий предмет. Елементарні відомості про природу учні отримували на уроках пояснювального читання. У 1945 р. природознавство було знято і в третьому класі [18, с. 58]. За таких умов воно втратило своє освітнє та виховне значення і було лише матеріалом для вправ у читанні.

У 1947 році було підготовлено та винесено на обговорення московський і ленінградський проекти програм з усіх предметів біологічного циклу. Запропоновані проекти нового змісту шкільної біологічної освіти істотно відрізнялись від традиційних. В обох варіантах спільним був розподіл навчального матеріалу за роками навчання: в V класі вивчалися рослини; у VI та VII класах – тварини і людина; у VIII – геологія, у IX – фізіологія рослин; у X – фізіологія людини і основи дарвінізму. Така побудова пояснювалася необхідністю встановлення міжпредметних зв'язків між курсами біології, фізики і хімії. Автори ленінградського проекту вказували, що істотний недолік програм з природознавства в середній школі – їхнє перевантаження великим за обсягом і складним фактичним матеріалом. Таке перевантаження не давало можливості вивчати матеріал шляхом самостійних спостережень, проведення лабораторних занять, екскурсій [23, с. 22]. Група ленінградських авторів (Б. Райков, М. Беляєв, Л. Кречетовіч, А. Парамонов, М. Потьомкін та ін.)



указувала на доцільність побудови програми з зоології у змішано-висхідному порядку, зокрема, спочатку вивчаються хребетні тварини у висхідному порядку, а потім – безхребетні. У лєнінградському проєкті передбачалося засвоєння курсу “Людина” в VI класі, як необхідного пропедевтичного вступу до курсу “Зоологія” [23, с. 26–28]. Суттєвою установкою була пропозиція педагогів починати курс “Зоології”, з вивчення опорних понять про тваринний організм, про посилення екологічної спрямованості курсу.

Інший варіант, створений московськими методистами, базувався на таких принципах: екологічному, еволюційному, зв'язку теорії з практикою. Рекомендувалося починати курс “Зоології” зі вступної теми про тваринний організм і його розвиток, але подальший виклад матеріалу будувати у висхідному порядку. Курс “Людина” планувався в VII кл. після курсу “Зоологія”. Але втілити хоча б один із проєктів у життя так і не вдалося.

Серпнева сесія Всесоюзної академії сільськогосподарських наук ім. В. Леніна (1948 року) кардинально змінила подальший розвиток всієї біологічної науки. Вона помітно розширила монополію Т. Лисенка на всю радянську біологію. Наслідком її рішень стало остаточне руйнування не тільки класичної генетики, а й цитології. Тезис “клітина утворюється від клітини” (Р. Вірхова), був оголошений метафізичним, ідеалістичним. Натомість пропагувалося вчення О. Лєпешинської про утворення клітин із безструктурної “живої речовини”, що було взяте Т. Лисенком за основу для пояснення “перетворення” одного організму в інший [63, с. 22]. Тепер “лисєнківщина” розповсюджувалася і на гістологію, мікробіологію, ембріологію. У результаті виникла псевдонаукова конструкція, якою Т. Лисєнко з його прихильниками стали замінювати основи біології. Перш за все Т. Лисєнко заперечував існування гєна як матеріального носія біологічної інформації, з яким пов'язана спадковість організмів. Він стверджував, що спадковістю володіє увесь організм. Ця ідея була покладена (без жодних експериментальних підтверджень) в основу численних практичних рекомендацій, розроблєних “лисєнківцями”, пов'язаних із використанням у науковій селекційній роботі й сільськогосподарській практиці методів вегетативної гібридизації як одного із найкоротших шляхів одержання нових форм рослин зі “змінєною спадковістю”, що привело до руйнування оснєв селекційної роботи та принципів насінництва [63, с. 23].

Для середньої школи перемога “лисєнківщини” означала перетворення предметів біологічного циклу на арену політичної боротьби. У зв'язку з цим було здійснено необґрунтовані зміни в програмах із біології, які супроводжувалися витісненням матеріалу із морфології та систематики агротєхнічним і зоотєхнічним, повністю були виключєні питання генетики, не згадувалося про новітні досягнення цитології, вчення Ч. Дарвіна трактувалося як пройдєний історичний етап у біологічній науці.

Міністерство освіти УРСР видало низку наказів та розпоряджень щодо викладання дисциплін біологічного циклу у світлі “мічурінської біологічної науки”. У наказі від 7 вересня 1948 р. “Про стан викладання біологічних



дисциплін у педагогічних вишах, педучилищах і школах УРСР та про заходи докорінного поліпшення викладання біологічних наук у світлі рішень IV сесії Всесоюзної академії сільськогосподарських наук ім. В.І. Леніна та республіканської наради наукових працівників і практиків-мічурінців” начальнику управління шкіл Б. Мізерницькому та начальнику управління педагогічних ВНЗ і педучилищ Г. Івашині наказувалося забезпечити докорінну перебудову всієї навчальної і науково-дослідної роботи в напрямі озброєння учнів, студентів, наукових працівників та учителів передовою “мічурінською біологічною наукою” і викорінення реакційно-ідеалістичного “вейсманівського” (“менделівсько-морганівського”) напрямку. Директори педагогічних ВНЗ були зобов’язані усунути від викладацької роботи послідовників реакційно-ідеалістичного “вейсманівсько-морганівського” лженаукового напрямку в біології [48; 62, с. 18]. Наказувалося зобов’язати директорів педагогічних ВНЗ, педучилищ та шкіл УРСР вилучити з ужитку такі підручники, книги та навчальні посібники з біологічних наук: “Шмальгаузен “Проблемы дарвинизма”, “Факторы эволюции”, Завадовский “Динамика развития организмов”, Рубинштейн “Общая физиология”, Давидов “Основы селекции сельскохозяйственных животных”, Гришко і Делоне “Курс генетики”...” [62, с. 19]. До 1 жовтня 1948 р. – внести корективи до програм з біологічних дисциплін для всіх навчальних закладів Міністерства освіти УРСР. А 9 вересня 1948 р. у наказі “Про стан викладання біологічних наук у педагогічних та учительських інститутах” було вказано негайно вжити рішучих заходів до викорінення “вейсманізму” (“менделізму-морганізму”) в усій навчальній та науковій роботі. Наказ зобов’язував вилучити з ужитку чинні програми з дарвінізму (для педагогічних інститутів) і з основ дарвінізму (для учительських інститутів), та таку літературу: “Парамонов “Учебник дарвинизма для педагогических вузов”, Райков “Очерки по истории эволюционной идеи в России по Дарвину”, Натали “Курс общей биологии”, Райков “Методика преподавания естествознания” ...” [49; 63, с. 11].

Низка наступних наказів: “Про стан та заходи до поліпшення викладання біологічних наук в педагогічних вишах та училищах Української РСР” від 27 жовтня 1948 р., “Про заходи до поліпшення викладання біологічних наук у педагогічних вишах УРСР в світлі рішень серпневої сесії ВАСГНІЛ” від 8 грудня 1948 р., “Про стан викладання біології в школах Київської та Полтавської областей” від 10 грудня 1948 р., “Про наслідки перевірки стану викладання біологічних дисциплін у педагогічних вишах” від 26 лютого 1949 р. сприяли остаточному викоріненню істинної біологічної науки та укоріненню ідей Т. Лисенка [55; 63, с. 11].

Однак діалектична сутність біологічної освіти, її система і спрямованість зберегли багато позитивних особливостей, які були враховані під час наступних переробок програм і підручників.

Перебудова шкільної біологічної освіти вимагала покращення підготовки учнів до практичної діяльності під час навчально-виховного процесу на уроках біології та в позаурочний час. У наказі від 30 жовтня 1948 року “Про стан і



заходи поліпшення викладання біологічних наук у школах Української РСР” наказувалося начальнику Управління шкіл скласти і надіслати вказівки про організацію роботи на пришкільних ділянках, широке використання на уроках посібників, колекцій, гербаріїв, про проведення лабораторних робіт, ознайомлення учнів із передовими досягненнями соціалістичного сільського господарства; в усіх школах розгорнути роботу гуртків юних натуралістів [54, с. 18].

Перевірка стану навчання біології в школах України в 1948/1949 н. р. засвідчила, що навчання в більшості шкіл України продовжувало носити односторонню теоретичну спрямованість. Стан організації пришкільних ділянок у 1948 р. був на недостатньому рівні: із 29302 шкіл дослідні ділянки були створені тільки у 16370 школах [52, с. 11]. Незадовільно було організовано роботу гуртків юних натуралістів: із 29302 шкіл вони були створені лише в 17144 школах [52, с. 12].

У наказі від 26 вересня 1949 р. “Про стан і даліше поліпшення роботи гуртків юних натуралістів-мічурінців шкіл, дитячих будинків і позашкільних дитячих закладів УРСР” розкрито невтішну картину, незважаючи на деякі досягнення в позакласній і позашкільній роботі, в більшості шкіл дослідницька робота на пришкільних ділянках велася формально, не доводилася до завершення, розпочата весною робота закінчувалася влітку, ділянки заростали бур’янами тощо [52, с. 11].

На початку 50-х років ХХ ст. Міністерство освіти УРСР активізувало свою діяльність стосовно наближення викладання біології до запитів практики.

У квітні 1951 р. Міністерство освіти УРСР спільно з Міністерством сільського господарства УРСР видало наказ “Про розширення вивчення основ сільського господарства і поліпшення викладання біології в семирічних і середніх школах та організацію роботи на пришкільних дослідних ділянках”. У ньому ставилися наступні вимоги:

1. Провести в липні – серпні 1951 року місячні курси для вчителів біології семирічних та середніх шкіл в обласних інститутах удосконалення кваліфікації вчителів. Організувати у райпедкабінетах лекції та доповіді вчителів початкових класів і вчителів біології з питань сільського господарства, а також постійно діючі семінари з виготовлення саморобних наочних посібників і проведення лабораторних робіт та експериментів.

2. Створити упродовж 1951–1952 рр. агробіологічні кабінети у кожній середній та семирічній школі.

3. У 1951 р. забезпечити всі сільські школи землею для пришкільних дослідних ділянок.

4. У 1951 р. привести шкільні садиби в зразковий культурний стан, посадити у школах сади, ягідники, закласти шкільки й розсадники плодкових та декоративних дерев, розбити квітники, влаштувати шкільні метеорологічні станції, пасіки [47, с. 9].

З метою поліпшення навчально-матеріальної бази з біології у 1951 р. було проведено районні, обласні, всесоюзні виставки саморобного навчально-



наочного приладдя з біології [56].

У 1952 р. Міністерство освіти УРСР знову орієнтувало школи на підготовку учнів до практичної роботи в сільському господарстві. Так, у наказі “Про заходи до поліпшення викладання біології в семирічних і середніх школах і роботи на шкільних навчально-дослідних ділянках” від 27 березня 1952 р. вказувалося на необхідність створити умови для одержання учнями практичних навичок із сільського господарства відповідно до вимог шкільної програми, забезпечити проведення всіх робіт на навчально-дослідній ділянці на високому агротехнічному рівні; зверталась увага на необхідність систематичного ведення фенологічних спостережень за рослинами і тваринами; наголошувалося на щорічному проведенні в кожній школі “Свята врожаю”.

У квітні 1952 року було затверджено “Положення про навчально-дослідну ділянку при початкових, семирічних та середніх школах Української РСР”, згідно з яким їх основне призначення полягало в повному підпорядкуванні цілям навчально-виховного процесу. Це змінило статус пришкільних ділянок із підсобних господарств у центри навчально-дослідної роботи.

Вирішальну роль у перебудові навчання шкільної біології на основі вивчення живих організмів у природі, в їхній єдності з умовами існування відіграла в 1952 р. директива XIX з'їзду партії про необхідність політехнічного навчання в середній школі [22, с. 8]. Політехнізація шкільної освіти повинна була відбуватися у процесі вивчення основ наук, а особливо дисциплін природничого циклу (математики, фізики, біології, географії). У 1953 році стало очевидним, що засвоєння учнями теоретичного матеріалу з біології в органічному зв'язку з реалізацією політехнічних завдань здійснити неможливо. Програми зі шкільної біології були переобтяжені теоретичним матеріалом, у результаті не залишалось часу для проведення практичних робіт і екскурсій, тому ця робота виконувалася в позаурочний час і здійснювалася переважно механічно.

У шкільних програмах із біології 1953/1954 н.р. було скорочено теоретичний матеріал, а години, що звільнилися, відведено для проведення практичних занять, лабораторних робіт, дослідів. Але такий підхід не вирішив проблеми дозування загальноосвітнього і політехнічного матеріалу, трудової підготовки учнів, яка сприяла б свідомому й стійкому засвоєнню учнями основ наук про природу і сільське господарство. У навчальному плані 1955/56 н. р. було відведено час для роботи на навчально-дослідних ділянках.

Політехнізація шкільної освіти зумовила низку прогресивних змін у системі шкільної біологічної освіти. Перш за все, це відновлення дослідницького принципу у постановці навчальних дослідів. Увага методистів зосереджувалась на удосконаленні форм організації навчально-виховної роботи, методики проведення кіно-уроків, уроків-екскурсій.

У наказі Міністерства освіти УРСР від 1 серпня 1958 р. “Про стан і заходи поліпшення викладання біології в школах Української РСР” вказувалося, що одним із основних недоліків навчання біології у школах залишалось формальне засвоєння учнями теоретичного матеріалу. У ньому наказувалось забезпечити



піднесення ефективності уроків із біології шляхом використання вчителями активних методів навчання, застосування різноманітного унаочнення (живих і натуральних об'єктів, навчального експерименту, кінофільмів і діафільмів), проведення лабораторних робіт, практичних занять, використання спостережень і знань учнів, набутих у процесі виконання практичних робіт [53, с. 11].

Вирішальний вплив на вдосконалення методики навчання біології в школі мало прийняття в грудні 1958 р. “Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. Він передбачав уведення в країні загальнообов'язкової восьмирічної освіти, створення одинадцятирічної середньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням як основного закладу, який дає повну загальну освіту; зміну змісту і методів навчання в бік всезагального розвитку самостійності та ініціативності учнів.

Наказом від 29 вересня 1959 р. “Про збільшення в V–VI класах годин на практичні заняття” було посилено практичну складову курсів біологічного циклу зокрема, передбачалося збільшити час на практичні заняття учнів V–VI класів на пришкільних ділянках за рахунок відповідного зменшення річної кількості годин, відведених навчальним планом для суспільно-корисної праці [38]. У наказі “Роз'яснення управління шкіл Міністерства освіти УРСР до навчальних планів і програм” (1959 р.) вказувалося, що практичні заняття на шкільній навчально-дослідній ділянці обов'язкові для сільських і міських шкіл та повинні включатися у розклад уроків [61, с. 4].

На початку 1959 р. розпочалася робота зі створення нових програм із біології, що була зорієнтована на розв'язання таких завдань:

- науковість змісту курсу;
- забезпечення принципу єдності курсів, установлення міжпредметних зв'язків;
- урахування принципу наступності;
- визначення обсягу навчального матеріалу з урахуванням вікових і пізнавальних можливостей учнів;
- політехнічний принцип – основний у побудові шкільного курсу біології; посилення зв'язку теорії з практикою;
- забезпечення естетичної і природоохоронної спрямованості курсів біологічного циклу [7].

Реалізація поставлених завдань відбулася частково. Затверджені у 1959–1966 роках нові програми з біології мали деякі переваги порівняно з попередніми, зокрема, у них більше уваги приділялося вивченню природи рідного краю, природоохоронній діяльності, було скорочено матеріал агротехнічного та зоотехнічного спрямування, програми давали вчителю більший простір для творчої роботи, вибору методів та прийомів навчання, поєднання загальноосвітньої підготовки учнів із практичною діяльністю. Але теоретичний матеріал був зорієнтований на положення “мічурінської біології” та не враховував досягнень біологічної науки. У результаті постійного



скорочення другорядного теоретичного матеріалу і недостатнього поповнення новими науковими положеннями шкільні програми і підручники з біології зазнали елементаризації.

Незважаючи на реформування шкільної освіти, в роботі вчителів мали місце численні недоліки у сфері формування практичних умінь і навичок в учнів та проведення позакласної роботи з біології. У наказі від 8 серпня 1960 р. “Про стан викладання, рівень знань, умінь і навичок з біології учнів восьмирічних і середніх шкіл Волинської та Херсонської областей” указувалось, що не виконувалися повністю всі екскурсії, лабораторні заняття, передбачені програмою; нечітко планувалася літня навчально-виробнича практика з біології; дослідна робота іноді не доводилася до кінця, не оформлювалася документально і наочно; юннати недостатньо залучалися до виготовлення саморобних наочних посібників [51, с. 8–9].

З метою поліпшення якості знань учнів із біології, широкого залучення школярів, юних натуралістів до дослідницької роботи у 1963 р. було розпочато республіканський конкурс на кращу учнівську дослідницьку роботу і виготовлення наочних посібників із біології та сільського господарства в загальноосвітніх восьмирічних і середніх школах, школах-інтернатах і позашкільних установах Української РСР.

У 1962–1964 рр. на сторінках журналу “Биология в школе” вівся диспут щодо того, яким бути новому змісту програмового матеріалу з біології. Одним із основних недоліків науковцями було визнано протиріччя між успіхами біологічної науки і станом підготовки учнів із шкільної біології [9], поряд із цим у фахових статтях методисти продовжували робити орієнтир на ідеї Т. Лисенка [27].

У наказі МО УРСР “Про підсумки роботи шкіл та відділу народної освіти Української РСР в 1964/1965 н. р.” указувалося, що основними недоліками в роботі вчителів біології залишалося домінування словесних методів, школярі несвідомо оперували знаннями і лише відтворювали з пам’яті вивчене за підручниками, практична робота на дослідних ділянках була недостатньо пов’язана з вивченням програмового матеріалу, вчителі не використовували сучасних досягнень біологічної науки, недостатньо володіли методом навчального експерименту [41, с. 6]. З метою удосконалення навчання біології у школі вітчизняними методистами були розроблені такі проекти: “Норми оцінок знань, умінь і навичок учнів з біології (проект)” (1964 р.), “Положення про біологічний кабінет восьмирічної і середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням (проект)” (1965 р.).

Проведений нами огляд стану шкільної біологічної освіти в 40-і – середині 60-х рр. ХХ ст. дає підстави стверджувати, що у цей час у школах УРСР відбулося становлення і максимальний розвиток пояснювального типу навчального процесу, упровадження якого розпочалось у 30-і роки ХХ ст.

Складовими частинами і характерними особливостями такого типу навчання стали:

- пояснення, доказ із застосуванням таблиць, схем, ілюстрацій, хоча



- збереглися й елементи звичайного повідомлення знань;
- заучування, якому передувало розуміння матеріалу (висувається основне правило – учень не повинен запам'ятовувати нічого з того, що він раніше не усвідомив, не зрозумів);
 - дослівне відтворення знань поступилося перед творчим відтворенням;
 - було введено нову ланку навчального процесу – застосування знань на практиці.

Але провідне місце відводилося роботі учнів за зразком, за готовою інструкцією. Позитивним було те, що цей тип навчального процесу розвивав не лише пам'ять, але й мислення, уміння спостерігати. В його основі лежало відтворення результатів пізнавальної діяльності учнів. Таке навчання в педагогічній літературі часто називають традиційним, а методи його здійснення – традиційними методами.

2.2. Процес реформування шкільної біологічної освіти у другій половині 60-х – середині 80-х років ХХ ст.

У серпні 1964 р. ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР прийняли постанову “Про зміну терміну навчання в середніх загальноосвітніх трудових політехнічних школах з виробничим навчанням”, якою передбачався перехід шкіл знову на 10-річний термін навчання. Однак, у постанові підкреслювалось, що школа не повертається до старої десятирічки, а продовжує розвиватись як трудова, політехнічна з виробничим навчанням [26, с. 185–186]. Міністерство освіти СРСР і міністерства народної освіти союзних республік повинні були внести відповідні зміни до навчальних планів і програм загальноосвітніх шкіл. У 1964 р., після жовтневого Пленуму ЦК КПРС, було відновлено в правах заборонені напрями у біології. У 1965 р. Т. Лисенко був знятий з посади директора Інституту загальної генетики АН СРСР [63].

У 1965 р. було розпочато роботу зі створення нової програми з “Загальної біології”. У березні 1966 року МО УРСР видало постанову “Про введення курсу загальної біології в 1966/67 навчальному році в X класах”. У цій постанові наголошувалось на проведенні двотижневих курсів для вчителів, що викладатимуть курс “Загальна біологія” в X класах; наказувалося забезпечити виготовлення діафільмів “Генетика і селекція”, “Клітина, її будова і функції” [33, с. 17]. Нова програма передбачала ознайомлення учнів з досягненнями біологічної науки, біогеоценологією, вченням про біосферу. Було відновлено вивчення істинного дарвінівського учення про еволюцію органічного світу, основ класичної генетики, уведено елементи молекулярної біології.

У листопаді 1966 р. ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР прийняли постанову “Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи” [36], у якій підкреслювалось, що зміст освіти треба привести у відповідність із вимогами розвитку науки, культури і техніки; забезпечити наступність у вивченні основ наук. Для поглиблення знань із природничих та інших наук школам надавалось право проводити, починаючи з 7 класів, факультативні заняття.



Упродовж 1967 – 1972 рр. здійснено планомірний перехід середніх шкіл на нові навчальні плани і програми.

У 1968 році була опублікована “Примірна програма для самоосвіти вчителів біології”, яка включала такі розділи: 1) науково-теоретична підготовка; 2) актуальні питання дидактики; 3) теорія і практика виховної роботи в школі; 4) актуальні питання методики викладання біології [32].

Починаючи з 1965 р. на допомогу вчителям біології регулярно видавалися республіканські методичні збірники: “Викладання біології в школі” та “Методика викладання біологічних наук”. Було опубліковано програми гуртків для старшокласників (юних біоніків, генетиків та селекціонерів, мікробіологів). Республіканською станцією юних натуралістів створено посібники з питань організації дослідницької та натуралістичної роботи школярів. Опубліковано книги для читання з біології, видано навчальні таблиці, кінофільми, діафільми та інші дидактичні матеріали. Було сформовано систему методичної роботи з педагогічними кадрами. Працювали методичні об’єднання, семінари, семінари-практикуми, школи передового педагогічного досвіду, опорні школи, народні університети науково-педагогічних знань.

У другій половині 60-х років ХХ ст. відбулося оформлення цілого ряду педагогічних ідей і теорій, пов’язаних із дослідженням шляхів ефективного навчання учнів. У ці роки у школах здійснено перехід від методів подачі готових знань до методики організації самостійної пізнавальної діяльності школярів.

Проте результати інспекторських перевірок, аналіз контрольних робіт учнів за 1968–1973 рр. показали, що поряд із певними успіхами у методиці навчання біології існували серйозні недоліки в системі роботи вчителів, зокрема, недостатнє володіння теоретичним матеріалом з основ біології; недостатнє застосування активних методів навчання та проблемного підходу; порушення політехнічного принципу навчання біології; невиконання передбаченого програмою мінімуму лабораторних робіт та екскурсій; недооцінювання спостережень та біологічного експерименту; невідповідність матеріального забезпечення вимогам нових програм [24].

З метою поліпшення якості навчання у 1971/1972 н.р. було уведено екзамени з біології у ІХ–Х класах [13], запроваджено проведення шкільних, районних, обласних, республіканських біологічних олімпіад [46].

Для підвищення якості навчального процесу в школі, всебічній допомозі в роботі з трудового виховання та професійної орієнтації учнів, виявлення кращих прикладів дослідницької і масової натуралістичної роботи з біології та сільського господарства у 1971 р. було оголошено республіканський конкурс на кращу дослідницьку роботу з біології та сільського господарства у восьмирічних і середніх школах та позашкільних закладах Української РСР.

У 70-і роки ХХ ст., у зв’язку з прийняттям постанови ЦК КПРС “Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і подальший розвиток загальноосвітньої школи Української РСР” (1972 р.), розпочалося широке впровадження в практику школи кабінетної системи. Так, у 1975 році



Колегією МО УРСР були затверджені положення про навчальний кабінет біології середньої загальноосвітньої школи та про факультативні заняття в загальноосвітній школі Української РСР.

У зв'язку із загостренням на початку 70-х років ХХ ст. екологічної ситуації особливим соціальним і літературним явищем стала тема охорони природи. Наказ МО УРСР “Про посилення охорони природи і поліпшення використання природних ресурсів” (1973 р.) зобов'язував учителів під час викладання природничих дисциплін у школах звертати особливу увагу на питання охорони природного середовища, виховувати прагнення в учнів до активної участі у роботі з охорони довкілля, відтворення і раціонального використання природних ресурсів країни [44].

У 1976 р. Міністерство освіти СРСР на засіданні колегії прийняло рішення “Про стан і заходи покращення викладання загальної біології в загальноосвітній школі (IX – X класи)”. Колегія відзначила, що курс загальної біології за новою програмою в цілому відповідає навчально-виховним завданням школи, але існують й істотні недоліки, особливо у реалізації практичної частини програми. З метою покращення навчання біології, використання виховних можливостей предмета Міністерство освіти СРСР затвердило план конкретних заходів, спрямований на подальше підвищення якості навчання шкільній біології. Рекомендувалось посилити інспекторський контроль за станом викладання біології і якості знань учнів, проведенням позакласної роботи, особливо з охорони природи, завершенням організації в усіх школах кабінетів біології, навчально-дослідних ділянок. Особлива увага зверталась на узагальнення передового досвіду вчителів та заходи щодо впровадження його в школи.

Чергові завдання постали перед шкільною біологічною освітою у зв'язку з постановою Центрального Комітету КПРС і Ради Міністрів СРСР від 22 грудня 1977 року “Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці” [5, с. 6]. У постанові зверталась увага на підвищення теоретичного рівня наукових знань та використання новітніх методів навчання; покращення професійної орієнтації учнів та трудового виховання школярів. Наголошувалося на посиленні загальнобіологічної та політехнічної спрямованості курсів ботаніки, зоології, анатомії, фізіології і гігієни людини, внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

На початку 1978 р. були опубліковані корективи до навчальних програм із біології, зокрема, поданий перелік програмового матеріалу, який знімався з вивчення. Вивільнений навчальний час рекомендувалось використовувати на вивчення окремих тем курсів, проведення вступних, узагальнювально-повторювальних та підсумкових занять, на виконання лабораторно-практичних робіт. Наголошувалося, що важливим резервом подолання перевантаження учнів залишається підвищення ефективності уроку.

У 1978 р. на обговорення був винесений проект програми з біології для загальноосвітніх шкіл. Перебудова програми здійснювалась за такими напрямками: підвищення наукового рівня біології, скорочення другорядного і



складного матеріалу; виховання в школярів відповідальності за збереження природи; розвиток в учнів умінь і навичок самостійного поповнення знань; активізація пізнавальної діяльності школярів; посилення ідейно-політичного потенціалу уроків; забезпечення трудової, політехнічної спрямованості біології з метою кращої підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії.

Діяльність методистів у ці роки була спрямована на розробку екологічного виховання, проблемного навчання, шляхів розвитку мислення учнів, використання міжпредметних зв'язків, політехнічної підготовки; інтересу учнів та індивідуалізації навчання.

Перевірка стану навчання і якості знань учнів із біології у школах УРСР у 1983 р. показала, що школярі засвоюють фактичний матеріал без достатнього усвідомлення внутрішнього змісту біологічного явища, не вміють виділяти головне, встановлювати зв'язки наукових досягнень із практикою; спостерігався низький рівень засвоєння школярами окремих біологічних та політехнічних понять, сформованості практичних умінь та навичок.

У січні 1984 р. колегія МО УРСР ухвалила рішення “Про стан викладання за удосконаленими програмами, якість знань, умінь і практичних навичок учнів з біології у загальноосвітніх школах республіки” [50], у якому зазначалися такі заходи щодо дальшого удосконалення навчання біології в загальноосвітніх школах: забезпечити високий науковий рівень викладання, міцність знань і практичних навичок учнів; посилити роботу з підготовки учнів до праці в сільськогосподарському виробництві, широко використовуючи можливості природознавства і біології, позакласних заходів, дослідницької роботи на навчально-дослідних ділянках, у теплицях і виробничих бригадах; удосконалити роботу шкіл і класів із поглибленим теоретичним і практичним вивченням біології, факультативних занять із біологічних курсів і охорони природи; підготувати і видати програму для шкіл із поглибленим вивченням біології; забезпечити організацію шкільних або міжшкільних навчально-дослідних ділянок для усіх міських і сільських шкіл; розробити заходи щодо повного забезпечення шкільних кабінетів біології обладнанням; проаналізувати та обговорити ефективність методичної роботи і курсової перепідготовки вчителів біології [50, с. 4–7].

З метою масового залучення школярів до дослідницької роботи з біології і основ сільського та лісового господарства упродовж 1984–1990 рр. Міністерством освіти УРСР, ЦК ВЛКСМ України, Міністерством сільського господарства УРСР, Академією наук УРСР та Республіканською станцією юних натуралістів був оголошений конкурс на кращу дослідницьку роботу з біології і сільського господарства в восьмирічних та середніх школах і позашкільних закладах Української РСР [29].

Проведений аналіз динаміки розвитку шкільної біологічної освіти з другої половини 60-х до середини 80-х рр. ХХ ст. дав підстави для визначення її провідної тенденції: від зміни зовнішніх форм педагогічного явища до пізнання їх внутрішньої сутності та закономірностей здійснення.



2.3. Модернізація шкільної біологічної освіти у другій половині 80-х – 2000 рр.

Спробу виправлення існуючих негативних явищ, що домінували в загальноосвітній школі, яка зазнала на собі впливу екстенсивного розвитку економіки і сильного ідеологічного тиску, намагалася зробити чергова реформа освіти. У липні 1984 р. було прийнято постанову ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР “Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи”, якою передбачався перехід середніх загальноосвітніх шкіл на одинадцятирічний термін навчання [37]. Першочергового значення в умовах реформування школи набув розвиток розумових здібностей учнів, їх пізнавальних інтересів, самостійності мислення.

Ставилося питання про “піднесення рівня викладання предметів природничо-математичного циклу, спрямування їх на формування у підростаючого покоління сучасної природничонаукової картини світу, знань і уявлень про практичне застосування науки в основних галузях сучасного виробництва та інших галузях народного господарства, знайомство школярів із провідними професіями” [37, с. 8–6].

На початку 80-х р. ХХ ст. було створено концепцію середньої біологічної освіти. Вперше у курсі біології виділено провідні ідеї:

- різноманітна організація живої природи;
- цілісність біологічних систем (організм, популяція, вид, біогеоценоз, біосфера), їх взаємозв’язки із середовищем, взаємозв’язок будови та функцій організму;
- зв’язок теорії з практикою;
- взаємозв’язки організму людини з природним та соціальним середовищем;
- значення біологічних знань для охорони здоров’я людини та природи.

Положення концепції середньої біологічної освіти було покладено в основу програми з біології 1986/1987 н. р.

Але повністю усунути недоліки в шкільній біологічній освіті не вдалося. Незважаючи на позитивну статистику успішності у більшості випадків знання учнів були “книжні”, формальні, характеризувались низьким рівнем науковості. Так, з 500 опитаних вихованців різних шкіл областей України лише 12% змогли підтримати діалог із таких питань, як вплив біологічних знань на взаємодію людини з навколишнім середовищем [21, с. 78]. Тому проблема розвитку теоретичних знань у шкільній біології стала предметом особливої уваги методистів та вчителів наприкінці 80-х на початку 90-х років ХХ ст.

Пропонувались різноманітні шляхи посилення теоретичної спрямованості курсів. Так, одні методисти (М. Дубинін, М. Мягков, О. Нікішов та ін.) рекомендували зберегти існуючу структуру курсу, наголошуючи на посиленні екологічного та еволюційного аспектів та внутрішньої інтеграції курсу біології. Інші науковці (В. Ільченко, Б. Комісаров, Н. Міщук та ін.) вказували на створення принципово нового за змістом та структурою біологічного курсу. У лабораторії навчання біології НДІ засобів і методів навчання АПН СРСР було



розроблено концепцію шкільної біологічної освіти. Порівняно новою у запропонованій концепції стала ідея створення інтегрованого курсу “Природознавство” для I–VII класів, спрямованого на розвантаження і підвищення доступності змісту біологічної освіти. У цьому курсі повинні були знайти відображення короткі та достатньо систематизовані відомості про живу і неживу природу, про місце і роль у ній людини у взаємозв’язку зі знаннями з географії, фізики і хімії.

В умовах реформованої школи подальшого розвитку набула проблема диференціації навчання. Поряд із факультативними курсами та класами з поглибленим вивченням предметів розроблено і запроваджено в школу профільне навчання. Воно було введене в X–XI класах (у межах передбачених на це годин) та спрямоване на забезпечення допрофесійної підготовки старшокласників у галузі знань, до якої вони виявили стійкий інтерес і здібності. Профільні предмети викладались як за програмами для масових шкіл із внесенням змін і доповненням відповідно до обраного профілю (хіміко-біологічного, сільськогосподарського, екологічного та ін.), так і за програмами, спеціально розробленими вчителями спільно з методистами, науковцями. Почала застосовуватись диференціація в базовій школі під час вивчення основних курсів. Виникла необхідність розвитку самостійності учнів щодо оволодіння знаннями і уміннями в роботі з навчальною та навчально-популярною літературою, в проведенні дослідів і спостережень, під час розв’язування задач. Учитель перестав бути основним джерелом передачі інформації, але збільшилася його роль в організації самостійної діяльності школярів. Інтенсифікація навчального процесу з біології відбувалася шляхом упровадження нових підходів (Н. Пахомовою розроблена експериментальна модель системно-структурного підходу), нетрадиційних форм (лекційно-семінарської), методів навчання.

У 1990 р. на сторінках журналу “Радянська школа” проводилося обговорення проектів концепції національної середньої загальноосвітньої школи, які були розроблені Міністерством народної освіти УРСР. Автори вважали, що принциповими положеннями концепції мають стати ті, які визначають шляхи відродження національної самобутності української школи, її суверенність, демократизацію, деполітизацію і деідеологізацію шкільного життя, реалізацію демократичних прав дітей, автономність у виборі форм і методів навчання та виховання учнів, забезпечення максимального врахування і розвитку їх індивідуальних здібностей, нахилів, талантів. А головна мета школи повинна ґрунтуватись на формуванні та розвитку особистості, збагаченої системою наукових знань про природу, людину, суспільство, з глибоко усвідомленою громадянською позицією і національною свідомістю [10, с. 3].

У 1991 р. була прийнята “Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.)”, у якій указувалось, що “для розвитку здібностей, талантів дітей організуються профільні класи, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, а також різні типи навчально-виховних комплексів, об’єднань”. Було розпочато роботу зі створення різних варіантів



навчальних планів, альтернативних навчальних програм.

Одним із напрямів демократизації змісту освіти стало залучення до його визначення педагогічних кадрів. Можливість для цього забезпечив новий елемент навчального плану – шкільний компонент освіти, яким було заплановано резерв часу для індивідуальних і групових занять учнів, курсів за вибором і профільного навчання, факультативів [11, с. 3–4; 58].

Навчальні плани передбачали поступове впровадження інтегрованих курсів: “Людина і навколишній світ”, “Природознавство” та ін. Курс “Людина і навколишній світ” апробувався в школах [11, с. 5].

У зв’язку з проголошенням незалежності України було розпочато роботу щодо оновлення структури системи освіти та її змісту, приведення їх у відповідність до потреб особистості й суспільства. У листопаді 1993 р. прийнято Державну національну програму “Освіта”: Україна ХХІ століття, у якій визначено стратегічні завдання реформування змісту освіти в Україні:

- вироблення державних стандартів формування системи й обсягу знань, умінь, навичок, творчої діяльності;
- відбір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації й інтеграції;
- забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей учнів;
- органічне поєднання в змісті освіти його загальноосвітньої і фахової складових відповідно до освітніх рівнів та особливостей регіонів України;
- орієнтація на інтегровані курси, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;
- оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів [12, с. 11–12].

Глобальна еколого-демографічна ситуація, що склалася на початку 90-х років ХХ ст. на території України, викликана технократизмом, перевагою утилітарного над природним поставила під загрозу існування людини. Мета шкільної освіти взагалі, біологічної зокрема, спрямована на формування в учнів знань, що прискорюють науково-технічний прогрес, перестала задовольняти вимоги суспільства. Складна економічно-політична ситуація, кризова ситуація зі станом здоров’я населення України вимагали зміни поглядів людини на причини і наслідки хвороб, формування основ здорового способу життя. Досягти цього можна було лише шляхом перебудови системи освіти та виховання людини, набуття знань, про біологічні закони, в межах яких людство приречене існувати, навчання діяти відповідно до цих законів.

Складні соціально-політичні умови в країні привели до значного послаблення матеріальної бази школи. Її вражаюча бідність і застарілість, брак науково-дослідних лабораторій зумовили формальне вивчення біології на уроках, що в свою чергу послабило інтерес учнів до навчання, знизило виховну роль школи. Відбувалося порушення фундаментальних дидактичних принципів біолого-екологічної підготовки – встановлення постійних і міцних



взаємозв'язків теоретичних і практичних знань.

Постала потреба в переосмисленні мети, змісту і структури біологічної освіти у світлі нових концепцій соціокультурного пізнання, співвідношення теоретичного та емпіричного, історичного та логічного. Біологія повинна була стати провідником гуманістичних ідей, екологічного способу мислення, що розглядає людину як частину природи, має орієнтуватися на культуру, яка є загальною технологією людської діяльності, а саме – матеріально-практичною, соціальною і духовною.

На сторінках журналу “Рідна школа” велося обговорення проектів програм із біології. Методисти вказували на доцільність застосування нового підходу до викладання біології в школі, який ґрунтувався на основі інтеграції біологічних знань за системно-структурним рівнем організації живого [20, с. 60].

Першим кроком до вирішення цих проблем стало затверджене наказом МО України у 1995 році “Положення про навчально-дослідну земельну ділянку загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів”, у якому вказувалось, що “навчально-дослідна земельна ділянка закладу освіти є базою для проведення навчальних та практичних занять, передбачених програмами з природознавства, біології, засвоєння знань, формування умінь і навичок, організації позакласної юннатівської, дослідницької, природоохоронної роботи, продуктивної праці учнів”.

У 1995 р. було опубліковано “Концепцію безперервної біологічної освіти в Україні (проект)”. В ньому зазначалось, що основною метою біологічної освіти є переорієнтації її з технократичного напрямку на гуманістичний. Шкільна біологія розглядалась, у першу чергу, як світоглядна дисципліна, яка повинна забезпечити формування картини живої природи, розкриття ролі біологічних знань у сфері культури, створення свідомої мотивації на здоровий спосіб життя, засвоєння норм і правил екологічної етики, формування бережливого ставлення до природи [15, с. 26–27].

Нова редакція Закону “Про освіту” (1996 р.) дала підстави для переорієнтації мети школи на розвиток здібностей дітей, істотного підвищення престижу інтелекту й загальної культури особистості, формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості [3, с. 2]. Досягти такої мети неможливо було лише за допомогою засвоєння знань та умінь. У зв'язку з цим і відбулася зміна освітніх ідеалів. Головним стає не система славнозвісних ЗУНів (знань, умінь і навичок), а учень з його інтересами, нахилами, здібностями. Тому був узятий курс на гуманітаризацію природничої освіти.

Надзвичайно важливим кроком для вирішення цих проблем стало прийняття у 1996 р. Міністерством освіти України “Концепції Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні”, відповідно до якої було розроблено проект Державного стандарту шкільної біологічної освіти (1996 р.). У проекті Державного стандарту шкільної біологічної освіти було визначено її основну мету – сформувати в учнів цілісну картину живої природи та стратегію поведінки сучасної людини у біосфері.



У 1996 р. введено нові програми з біології, в основу яких покладено Концепцію безперервної біологічної освіти. За новою програмою вітчизняні методисти розпочали створення нових підручників із біології.

У грудні 1998 р. МО України провело вивчення якості знань, умінь і навичок з біології та виявило такі недоліки: не всі вчителі в повному обсязі опанували зміст нових програм, орієнтувались у їх методичному апараті; переважали репродуктивні методи навчання, погано проводилася робота із формування інтелектуальних та загальнонавчальних умінь школярів; недостатня увага зверталася на практичну спрямованість шкільного курсу біології, на виконання лабораторних та практичних робіт кожним учнем; погіршення стану навчально-матеріальної бази, відсутнє сучасне оснащення кабінетів біології; недосконалість, зокрема, складність нових підручників із біології [6, с. 19–20].

У зв'язку з підготовкою та прийняттям Закону України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) відбулося принципово нове осмислення всіх складових загальної середньої освіти як соціальної інституції та цілісної системи. У законі чітко зазначалось, що метою шкільної освіти є розвиток особистості – “інтелектуальний, соціальний і фізичний”, а основою реалізації цілей – багатокомпонентний зміст. Було запроваджено 12-річний термін навчання.

Перехід до нової структури школи з 12-річним терміном навчання вимагав чіткого визначення пріоритетних завдань кожного етапу шкільної освіти відповідно до вікових особливостей учнів, опрацювання механізмів наступності між ними. Виникла потреба змінити і систему оцінювання, яка повинна була стати діагностичною, конструктивною, стимулюючою.

Профільність старшої школи зумовила еволюцію поглядів на проблему стандартизації змісту як у концептуальному, так і нормативному плані. У 2000 р. було прийнято постанови “Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання”, “Про затвердження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти”, які стали першим кроком реалізації докорінного реформування шкільної освіти взагалі, біологічної освіти зокрема.

У 2001/2002 н. р. було проведено нову редакцію програми з біології в напрямі осучаснення її змісту, звільнення навчальної інформації від надмірної деталізації. Робився акцент на використання вивільненого часу для осмислення учнями навчального матеріалу, самостійної пізнавальної діяльності, виконання лабораторних і практичних робіт, систематизації й узагальнення знань, творчої діяльності, самоконтролю знань та умінь. Зміст тем було приведено у відповідність до проекту Державного стандарту загальної середньої освіти.

З метою реалізації завдань загальної середньої освіти щодо посилення практичної спрямованості навчально-виховного процесу у 2001 р. Міністерство освіти і науки України видало лист “Про порядок проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів”. У ньому передбачалось проведення екскурсій з біології у 6–10 класах,



фенологічних спостережень, складання гербарію [43, с. 296–227].

Модернізація шкільної освіти, зокрема, запровадження 12-річного терміну навчання і профільної старшої школи висунули нові вимоги щодо забезпечення учнів і вчителів необхідними засобами навчання. Адже одним із чинників, який впливає на ефективність навчального процесу, є матеріально-технічна база навчання біології. Її складові – це кабінет біології, його обладнання, навчально-наочні посібники. Станом на 2001 р. загальна забезпеченість викладання біології засобами навчання становила 24,7% від загальної потреби. Спостерігалась моральна і фізична зношеність наявних засобів навчання у школі та відсутність нових надходжень. У 2002 р. в Міністерстві освіти і науки України було проведено засідання у формі “круглого столу” на тему: “Створення навчально-методичного комплексу з біології: проблеми і шляхи їх вирішення”. На засіданні обговорювались такі актуальні питання: концептуальні підходи до створення НМК (навчально-методичного комплексу) з біології; дидактичні вимоги до створення складових НМК; структура навчально-методичного комплексу; розподіл навчального матеріалу в підручнику, робочому зошиті, книгах для читання, посібнику для вчителя; впровадження електронних навчальних посібників. Учасники круглого столу вказували на такі проблеми щодо створення навчально-методичного комплексу з біології: розроблено не всі його складові, зокрема, створено лише шкільні підручники й робочі зошити; не розроблено загальнотеоретичні посібники (5–8 класи), загальнометодичні посібники (5–8 класи), методики викладання курсу (5–11 класи), методичні посібники (розробки уроків) 5 клас, хрестоматії (5–11 класи), словники (6, 8 –11 класи).

У рекомендаціях щодо навчання біології в 2003/2004 н. р. зверталася увага на доцільність активізації пізнавальної та творчої діяльності школярів із біології шляхом проведення самостійних спостережень та досліджень учнів у кутку живої природи, на навчально-дослідній ділянці, під час екскурсій у природу; виконання найпростіших лабораторних або практичних робіт як домашніх завдань. Ці роботи пропонувалося застосовувати не лише на уроках, а й на факультативних заняттях, під час літньої практики.

Важливим кроком щодо реформування шкільної освіти взагалі, біологічної зокрема, стало затвердження Постановою Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 року “Державного стандарту базової і повної середньої освіти”. Основну мету освітньої галузі “Природознавство” було спрямовано на розвиток учнів за допомогою засобів навчальних предметів, що складають природознавство як наукову галузь, формування наукового світогляду і критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук та методів наукового пізнання, вироблення умінь застосовувати набуті знання і приймати виважені рішення в питаннях природокористування.

У “Державному стандарті базової і повної середньої освіти” вказувалось, що зміст освітньої галузі “Природознавство” реалізується як окремими навчальними предметами (астрономія, біологія, географія, фізика, хімія та



інші), що відображають основи відповідних фундаментальних наук, так і завдяки інтегрованим курсам. Зміст біологічної освіти та її компонентів зорієнтовано на забезпечення засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, формування уявлень про природничо-наукову картину живого світу, синтез ідей про живі системи, оволодіння елементами наукового пізнання живої природи, формування складових наукового мислення (класифікація, екологічність, еволюційність і історизм, системність і цілісність), усвідомлення біосферної етики, розуміння необхідності раціонального використання та відновлення природних ресурсів, вироблення навичок застосування знань із біології у повсякденному житті.

Згідно з положеннями Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) було розроблено “Проект Концепції біологічної освіти у 12-річній школі” [16]. Проект концепції спрямовано на максимальний розвиток природничих здібностей особистості, формування життєво і соціально компетентної особистості, здатної робити самостійний вибір і приймати відповідальні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях. Новизна концепції полягала у:

- ✓ переорієнтації цілей на особистість школяра, підготовку його до активної участі в житті суспільства, формування життєво важливої компетенції;
- ✓ зміні структури біологічної освіти, оновленні її змісту, посиленні уваги до формування загальнокультурних, загальнонавчальних і спеціальних умінь;
- ✓ переорієнтації навчально-виховного процесу на впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій;
- ✓ посиленні виховного та розвивального потенціалу біологічної освіти, спрямування його на формування екологічної культури, мотивацію здорового способу життя, розуміння причин виникнення хвороб, шляхів зараження інфекційними хворобами (ВІЛ-інфекції тощо), психофізіологічних основ поведінки людини, забезпечення безпеки життєдіяльності в надзвичайних ситуаціях природного і техногенного характеру.

Метою шкільної біологічної освіти стало створення умов для розвитку особистості, яка усвідомлює власну відповідальність перед суспільством за збереження життя на Землі, формування екологічної культури, духовного і фізичного здоров'я кожної конкретної людини.

У Концепції передбачено реалізацію завдань біологічної освіти в процесі вивчення шкільного курсу “Біологія”, покликаною забезпечити:

– формування наукової картини живої природи на основі знань про принципи функціонування і структуру біологічних систем, їх онтогенез і філогенез, взаємозв'язки між біологічними системами, навколишнім середовищем; оволодіння методологією наукового пізнання;

– розвиток умінь встановлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності усього живого як унікальної частини біосфери;



- мотивацію здорового способу життя;
- знання про застосування біологічних закономірностей у різних сферах людської діяльності;
- формування умінь самостійного вивчення основних понять, біологічних закономірностей, законів, теорій; застосовувати теоретичні знання з метою професійного самовизначення у прикладних сферах людської діяльності (медицина, агропромисловий комплекс, промисловість, біотехнологія, фармакологія, психологія, педагогіка тощо);
- розвиток розумових здібностей та якостей особистості (пізнавального інтересу, спостережливості, уваги, пам'яті, теоретичного стилю мислення), прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації у різних видах творчої діяльності;
- оволодіння технологією прийняття рішень, свободою вибору і дій у сферах життя, де перекриваються проблеми людини як живої істоти, суспільства і навколишнього середовища;
- становлення наукового світогляду; формування емоційно-ціннісного ставлення до природи, до себе, до людей, до загальнолюдських духовних цінностей [16, с. 21–22].

Навчальний матеріал, урахувавши цілісність і системність живої природи, побудовано за лінійно-концентричним принципом. Передбачено його генерування навколо змістових ліній, в основі яких закладені рівні організації живого (молекулярно-клітинний, організменний, надорганізменний), а також різноманітність органічного світу, еволюція, методи наукового пізнання.

Міністерством освіти і науки України спільно з Центром тестових технологій у травні 2005 р. було проведено дослідження рівня навчальних досягнень учнів 8 класів з природничо-математичних дисциплін за міжнародною методикою обстеження TIMSS. Метою моніторингу стало виявлення рівня сформованості в учнів умінь розуміти сутність питання, висловлювати власну думку, застосовувати набуті біологічні знання і вміння в ситуаціях, наближених до життєвого досвіду школяра [14, с. 5]. Серед завдань найскладнішими для учнів виявилися ті, що потребували трансформування знань про природу як систему та процеси, які в ній відбуваються; застосування теоретичних знань у життєво важливих ситуаціях, умінь обґрунтовувати результати експерименту, встановлення міжпредметних зв'язків. До причин, які зумовили середній рівень навчальних досягнень школярів, віднесли: невідповідність учнів і вчителів до проведення досліджень; недостатню сформованість умінь школярів працювати з тестовими завданнями; невисоку загальну грамотність учнів [14, с. 6]. Аналіз результатів моніторингового дослідження рівня навчальних досягнень учнів указує на потребу реальної модернізації навчального процесу з біології, запровадження особистісно-орієнтованих навчальних технологій.

В умовах реформування шкільної біологічної освіти розроблено різноманітні навчальні програми, удосконалюються підручники та посібники; розвивається профільне навчання біологічного і екологічного спрямування.



Оцінюючи будь-яке реформування, інновацію, завжди можна знайти в історії певну паралель. Це пояснюється тим, що об'єктивні суспільно-матеріальні умови розвитку визначають необхідність і характер нових знань, відкриттів, винаходів, стимулюють і створюють можливості для їх реалізації. Вся творча діяльність знаходить вияв за своєю суттю як суспільна і тим самим спадкова, а не як геніальний результат діяльності окремої людини.

Отже, виявлені загальні тенденції шкільної біологічної освіти у цьому мегаперіоді дають підстави стверджувати, що саме у 1986–2000 рр. відбулося її становлення в Україні.

Визначені пріоритетні напрями, що домінували в шкільній біологічній освіті дозволять, з одного боку, намітити провідні орієнтири її інноваційного розвитку; з іншого – дадуть змогу з певною мірою вірогідності визначити перспективи використання досвіду минулого під час розробки й упровадження нововведень у шкільну біологічну освіту.

Висновки

1. На підставі аналізу розвитку шкільної біологічної освіти визначено вплив суспільно-політичних, соціально-економічних та ідеологічних факторів на формування змістово-методичних тенденцій. Провідними напрямками розвитку шкільної біологічної освіти в 40-і – середині 60-х рр. ХХ ст. стали: максимальна ідеологізація та політизація змісту шкільної біології; побудова змісту шкільної біологічної освіти на основі положень теорії Т. Лисенка; розвиток пояснювального типу навчального процесу; жорстка регламентація діяльності вчителя; політехнізація шкільної біологічної освіти; стрімкий розвиток практичної спрямованості шкільної біологічної освіти; застосування дослідницького принципу у навчанні біології.

2. Визначено особливості розвитку шкільної біологічної освіти у другій половині 60-х – середині 80-х рр. ХХ ст. Досліджуваний мегаперіод характеризувався такими тенденціями розвитку шкільної біологічної освіти: процесами десталінізації суспільства; науково-технічним прогресом; зростанням ролі освіти в усіх сферах життя суспільства; творчою діяльністю педагогів-новаторів; трансформуванням шкільної біологічної освіти на основі найважливіших досягнень біологічної науки; модернізацією і поліпшенням організації навчально-виховного процесу в школі; впровадженням у практику школи кабінетної системи; підвищенням ролі виховуючого навчання; уведенням факультативних занять; запровадженням шкільних, районних, обласних, республіканських олімпіад з біології.

3. Тенденції шкільної біологічної освіти з другої половини 80-х до 2000 рр. характеризувалися: розгортанням інноваційних пошуків на всіх рівнях освітньо-виховної системи, починаючи з концептуальних основ організації педагогічного процесу і закінчуючи створенням навчальних закладів нового типу (гімназії, ліцеї, школи-комплекси, авторські школи та ін.); спрямованістю інноваційних процесів на реалізацію концепції національного виховання, створення особистісно-орієнтованих технологій, організацію гуманістичних



навчально-виховних систем; докорінним реформуванням шкільної освіти взагалі, біологічної зокрема, яке було зумовлене проголошенням незалежності України.

Виділені тенденції допоможуть подолати кризу, що виникає як наслідок протиріч між доцентровими (середовище – система) і відцентровими (система – середовище) силами, які діють у межах певної соціально-економічної епохи. Вони є методологічним підґрунтям для розробки мобільної системи шкільної біологічної освіти, яка буде швидко реагувати на зміни детермінуючих чинників суспільного середовища, та забезпечать максимальне скорочення перехідних фаз.



ГЛАВА 3. ХАРАКТЕРИСТИКА ТИПІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ

У сучасному світі відбуваються складні, багатогранні процеси в соціальному, економічному і духовному житті країн, націй, етносів, народів. Перед людством все частіше постають завдання творчо осягнути таємниці світу, природи, буття, творчо вирішити проблеми як особистісного, так і планетарного масштабу, що актуалізує потребу в активному розвитку творчого потенціалу кожної особистості, нації, суспільства в цілому. Це, в свою чергу, потребує переосмислення змісту діяльності усіх соціальних інститутів, що відповідають за готовність молодого покоління до життя і праці. А відтак, величезної ваги набувають дошкільні навчальні заклади та початкова школа, в яких закладаються основи для розвитку інтелектуального, морального, духовного та творчого потенціалу особистості.

Ідея необхідності розвитку творчих якостей дитини дістала відображення в законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та інших державних нормативних документах. Але поняття «творчість» як створення культурно-значущого продукту (В.Кудрявцев, С.Рубінштейн та ін.) не завжди може бути застосовне відносно дітей дошкільного віку, оскільки вони не створюють щось визначне для культури. В багатьох дослідженнях по відношенню до дітей дошкільного віку використовуються поняття «творчі можливості», «творчі задатки», «первинна творчість», «творче мислення», «творча ініціативність», «творча позиція» та ін. Але ж більшість науковців схиляються до думки про наявність у дітей на початковому етапі їх становлення саме творчого потенціалу, основу якого становить творча уява. І саме творчу уяву, як і будь-яку позитивну властивість, важливо починати розвивати якомога раніше. Причому на етапі підготовки дитини до навчання в школі даному питанню має бути приділено особливої уваги.

Проблема творчості дітей, розвитку їх творчого мислення, креативних здібностей є предметом цілеспрямованого наукового пошуку вчених у галузі філософії, культурології, естетики, психології та педагогіки. Так, розкриттю і характеристиці специфічних особливостей творчих здібностей (гнучкість, пластичність, швидкість, оригінальність) присвячені дослідження Д.Богоявленської, В.Дружиніна, А.Козиревої; зарубіжних учених – Е. де Боно, Дж.Гілфорда, П.Торренса та ін. В роботах В.Давидова, І.Лернера, Л.Занкова, О.Матюшкіна, та ін. були розроблені і апробовані практичні методи розвитку творчих здібностей у процесі навчання. Дослідженню дитячої творчості та визначенню критеріїв оцінки її результатів присвячені праці Л.Артемової, А.Богущ, Н.Ветлугіної, Н.Гавриш, О.Кононко, К.Крутій, Н.Кудикіної, Т.Піроженко, З.Плохій, Т.Поніманської, О.Савченко, Г.Тарасенко та ін.

Однак, не дивлячись на підвищення уваги до питань розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного і молодшого шкільного віку і зокрема, розвитку творчої уяви як її основи, слід зазначити, що в основному достатньо повно



розроблені психологічні аспекти творчості, педагогічні ж основи цього процесу представлені недостатньо детально. Особливо дана проблема торкається періоду початкового становлення особистості, а саме – на етапі підготовки дитини до шкільного життя.

3.1. Сучасний стан проблеми розвитку творчої уяви старших дошкільників

Проблему творчої уяви особистості можна вважати однією з фундаментальних проблем всієї сукупності гуманітарних наук, всього людинознавства. У ній поєднуються інтереси філософії, історії, психології, фізіології, педагогіки. Природно, що трактування поняття «творча уява» в тій або іншій галузі науки має різне значення і розглядається (виходячи з предмету, цільових установок, методологічної основи) з різних позицій.

Багатозначність використання зазначеної категорії і характер нашого дослідження зумовили необхідність уточнення зазначеного поняття, виявлення сутності і природи творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. Так, уява з позиції психології – складний психічний процес перетворюючої діяльності особистості, багатофункціональний, необхідно важливий і незамінний компонент, що виконує дуже суттєву роль в регуляції життя та діяльності кожної людини. Іншими словами, уява є властивістю психіки людини створювати образи, що відображають дійсність або що прогнозують процес майбутньої діяльності і її результати.

Узагальнення поглядів науковців на сутність уяви [1-8 та ін.] дозволяє стверджувати, що уява виступає необхідним компонентом усіх видів творчої діяльності людини в будь-якому віці. Основними завданнями уяви є: 1) передбачення очікуваного процесу і результату до їх здійснення; 2) формування образів об'єктів, що ніколи не існували або реально не існували; 3) розв'язування завдань і забезпечення пізнавального процесу в умовах невизначеності і обмеженості інформаційних або інших ресурсів.

Важливим для нашого дослідження виступає класифікація уяви. Так, вчені виокремлюють мимовільну (пасивну) і довільну (активну) уяву; відтворюючу і творчу уяву; абстрактну і конкретну уяву. У наукових дослідженнях зустрічаємо терміни «активна уява», «творча уява», «креативна уява», які зіставляються саме з продуктивною уявою (термін, запропонований Г.Гегелем). Творча уява, на відміну від відтворюючої, передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності.

Вивчення і аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що серед дослідників творчої уяви відсутня єдність й щодо виділення фундаментальних функцій творчої уяви. Так, різні автори виділяють: евристичну функцію (Л.Виготській, С.Рубінштейн, І.Розет), яка сприяє вирішенню проблеми шляхом перетворення її наочного змісту; прогностичну (Я.Неверович, О.Запорожець), в рамках якої, на думку Р.Натадзе, уява детермінує діяльність людини за допомогою настановної дії; комунікативну (В.Мухіна, Н.Сакуліна, В.Льовін); захисну (З.Фрейд, К.Хорні та ін.) [11, 85-88].



Зазначимо, що найбільш поширеними функціями, які називають науковці, є три функції уяви, найбільш ґрунтовно описані Л.Виготським: пізнавальна, емоційна і виховна [2, 75]. Однак, не менш цінними для нашої роботи є функції творчої уяви дітей, які виокремлює І.Тітов: ціле- та смислоутворювальна (формування нових цілей навчальної діяльності шляхом встановлення їхнього внутрішнього смислового зв'язку з мотиваційно-смисловою сферою особистості дитини, із значущими для неї відношеннями та її досвідом), моделююча (осмислене створення в контексті організації спільних з педагогом та однолітками навчальних дій образів (моделей) предметного матеріалу, змістом яких виступає суперечлива єдність загального та одиничного, необхідного та випадкового), перетворювально-евристична (забезпечення різнопланових та багаторазових перетворень різних за ступенем узагальненості та динамічності образів, що призводить до відкриття суб'єктивно нових властивостей дійсності), регулююча (рефлексивний контроль, оцінка та корекція дитиною власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість навчальної діяльності) [13].

Отже, творчу (продуктивну) уяву дитини старшого дошкільного віку ми розуміємо як процес і результат самостійного створення дитиною нових образів, уявлень, ідей, включених у процес творчої діяльності, тобто діяльності, яка дає в результаті оригінальні, цінні, суб'єктивно значущі продукти. Окрім того, зазначений продукт може бути створеним на основі образів сприйняття, пам'яті, а також знань, набутих дитиною у процесі життєдіяльності, однак мати по відношенню до них ознаки новизни. При цьому саме творча уява дозволяє дитині приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності необхідних знань. До якісних результативних характеристик творчої уяви ми відносимо метафоричність створеного образу, розробленість образу, індивідуалізованість образу.

З метою визначення типу розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку та характеру її прояву у свідомості, почуттях та діяльності, нами було проведено констатувальний етап експерименту, яким було охоплено 126 дітей старшого дошкільного віку дитячих навчальних закладів м.Вінниця (Україна). Програма констатувального етапу експерименту передбачала розв'язання наступних завдань: 1) виокремити критерії та показники розвитку творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку; 2) на основі виконання комплексних діагностичних завдань виявити типи розвитку творчої уяви у майбутніх першокласників; 3) з'ясувати основні проблеми, що виникають у батьків майбутніх першокласників у процесі підготовки дітей до навчання у школі I ступеня.

Недостатня розробленість проблеми творчості є причиною складності і неоднозначності у виборі критеріїв оцінки творчої діяльності, рівня розвитку творчих процесів і зокрема, рівня сформованості творчої уяви. Оцінка продуктивної уяви повинна носити комплексний характер і об'єднувати показник спрямованості на завдання з показником креативності в процесі її рішення. Спираючись на результати теоретичного аналізу досліджуваної



проблеми, нами було визначено критерії та показники розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку.

1. Особливості когнітивно-креативних якостей дитини, показниками яких виступають: смисловий реалізм уяви, уміння бачити ціле в раніше розрізнених частинах, творча надситуативність і практичне експериментування подумки.

При цьому: реалізм уяви забезпечує відтворення в образній формі універсальних принципів побудови і розвитку об'єктів; уміння бачити ціле в раніше розрізнених частинах реалізується через осмислений синтез різнорідних компонентів наочного матеріалу «воєдино і по суті», який передує його деталізованому аналізу; надситуативність виявляється в ініціативному перетворенні альтернативних способів рішення проблеми, коли сама необхідність такого перетворення зовнішніми умовами ніяк не диктується, в перетворенні «задачі на вибір» у «задачу на перетворення»; практичне експериментування подумки складає механізм включення предмету в нові ситуативні контексти – так, щоб могли розкритися його «цілісно утворювальні» атрибути. Перші дві складові – смисловий реалізм уяви й уміння (здатність) бачити ціле в раніше розрізнених частинах – безпосередньо характеризують особливості роботи продуктивної уяви, яка є психологічним ядром творчості (Л.Виготський, Б.Теплов, І.Дудецкий та ін.).

2. Характер мотивційно-ціннісних якостей дитини, показниками яких виступають: позитивне ставлення до школи, прагнення вчитися, безкорислива допитливість і бажання «ставити експерименти» над явищами дійсності; можливість адекватно виразити свої емоційні реакції і стани.

3. Прояв пізнавальної активності, показниками якої є: здатність до самоорганізації власної діяльності, самостійність у плануванні дій для виконання певного завдання; прагнення до розв'язання суб'єктивно значущої проблемної ситуації, яку дитина не може вирішити відомими їй способами, що спонукає її виходити за межі стереотипів, шукати свій метод розв'язання цієї проблеми.

4. Творча позиція у сфері спілкування, показниками якої виступають: здатність змістовно будувати ділову співпрацю з дорослими, адекватні звернення про допомогу до вчителя; вміння ставити питання; ініціативність у побудові навчальної співпраці з однолітками.

Зауважимо, що ці критерії та показники не можна використовувати з метою діагностики, спрямованої на відбір “готових” і відсіювання “неготових” до шкільного навчання дітей. Вони мають бути орієнтирами в роботі педагога з дітьми старшого дошкільного віку, що дають змогу, по-перше, більш конкретно визначити спрямованість організації занять щодо підготовки дітей до школи, по-друге, отримати дані для реалізації індивідуального підходу до дітей у навчально-виховному процесі початкової школи і, по-третє, обґрунтовано робити висновок про психолого-педагогічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Розвиток творчої уяви дошкільників – це не рух від “не творчості” до “творчості” або ж від “творчості нижчого порядку” до “творчості вищого порядку”. В її основі – конструктивне



оволодіння дитиною загальною сукупною “силою” особистісної уяви та мислення. Це забезпечує можливість оцінювати якісну сторону дитячої творчості шляхом виявлення особливостей та типів даного процесу (В.Кудрявцев, В.Сінельніков), у якому формується креативний потенціал дитини-дошкільника.

Вищезазначені критерії виступили базовими для визначення типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку, а саме – адаптивного, репродуктивного, креативного (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку

Тип розвитку творчої уяви	Характеристика
<i>Адаптивний тип</i>	Характеризується епізодичним інтересом дитини до творчої діяльності, слабо вираженою захопленістю, зниженим пізнавальним інтересом. Знання, уміння і навички недостатньо повні і дозволяють здійснювати лише таку творчу діяльність, яка відповідає знанням і умінням особистості. Уява носить пасивний характер, тобто виникає мимовільно, сама по собі. Здатність до само рефлексії майже не проявляється, рівень самооцінки неадекватний.
<i>Репродуктивний тип</i>	Характеризується усвідомленим інтересом дитини до творчої діяльності, стійким проявом пізнавального інтересу. Знання, уміння і навички дозволяють здійснювати елементарне творче перетворення об'єкту діяльності. Епізодично виявляється здібність до створення чого-небудь нового за допомогою педагога. Уява носить репродуктивний характер, тобто уява відтворює образи й уявлення на основі вже відомих з попереднього досвіду дитини. Позиція рефлексії пов'язана з усвідомленням власної діяльності (навчальної, комунікативної, ігрової). Підхід до її реалізації сформований недостатньо.
<i>Креативний тип</i>	Характеризується стійкою потребою дитини в творчій діяльності, здібністю до самостійної творчості, створення нових, оригінальних об'єктів. Досвід творчої діяльності дозволяє виявляти проблеми, планувати і здійснювати їх, прогнозувати результати. Дитина здатна адекватно реалізувати себе в різних видах діяльності. Її продуктивна уява породжує абсолютно нові образи, що не мають аналогів у попередньому досвіді. Позиція рефлексії ґрунтується на адекватному рівні розвитку самоаналізу і самооцінки.

Тип розвитку творчої уяви особистості визначався нами сукупністю



результатів, отриманих у процесі спостереження, анкетування, бесід та діагностичних методик. Зазначимо, що для нашого дослідження важливими були не тільки результати проведених діагностичних процедур, але й сам процес. Спостереження за дітьми під час виконання завдань дозволило зробити певні висновки щодо особливостей мислення дитини (гнучкість, оригінальність, вміння відстоювати свою позицію тощо); вміння спілкуватися з дорослою людиною, зі своїми однолітками.

Для вивчення особливостей когнітивно-креативних якостей дітей нами було використано комплекс методик, запропонованих В.Кудрявцевим [9], а саме:

1. Орієнтаційний тест шкільної зрілості (автор – А.Керн, модифікація Й.Йірасека). Мета: визначення загального рівня готовності дитини до шкільного навчання, зокрема рівня сформованості умінь діяти за пропонуваним зразком або спиратися на нього подумки, по пам'яті.

2. Методика «Графічний диктант» (автор – Д.Ельконін). Мета: оцінка умінь діяти за інструкцією.

3. «Прогресивні матриці Равена» (автор – Дж.Равен). Мета: оцінка логічності мислення, умінь співвідносити частину і ціле в плані уявлень, контролювати свої дії, довільності уваги, готовності до співпраці з дорослим (педагогом).

4. «Відповідності» (автор – В.Кудрявцев). Мета: оцінка здібності до виходу за рамки буденних зв'язків в ході пошуку реалістичного рішення.

5. «Дивна картинка» (автор – В.Кудрявцев). Мета: виявлення рівня розвитку здібності до перетворення початкової цілісності шляхом вирішення суперечності умінь бачити ціле раніше частин.

6. «Казка про чорнильницю» (модифікація методики О.Запорожця). Мета: оцінка здібності до перенесення специфічних властивостей знайомого предмету в нову (казкову) ситуацію.

7. «Дівчинка або хлопчик?» (автор – К.Дункер, модифікація В.Кудрявцева). Мета: оцінка здібності до уявного експериментування в ситуації вибору дослідження зв'язку експериментування і надситуативності.

8. «Домальовування фігур» (автор – Е.Торренс, модифікація О.Дьяченко). Мета: оцінка здібності до добудовування заданого елемента як способу утворення нової цілісності.

9. Методика «Перестановка сірника» (автор – Т.Чередникова, модифікація В.Кудрявцева). Мета: оцінка здібності дитини до пошуку і використання формоутворювального (цілевідповідного) елемента в ході перетворення одного зображення в інше.

10. Методика «День народження гнома» (автори – В.Кудрявцев, Г.Уразалієва). Мета: оцінка здібності дитини до перетворення задачі на вибір в задачу на перетворення в умовах перенесення властивостей знайомого предмету в нову ситуацію.

11. Методика «Придумай казку» (автори – О.Дьяченко, О.Полоцька). Мета: виявлення індивідуальних особливостей словесного образу уяви.



Для вивчення здатності дитини до самоорганізації діяльності як показника прояву пізнавальної активності, була використана методика «Займися чим-небудь». Дитині пропонували посидіти на килимку, на якому лежали різні іграшки (ляльки, машинки, будівельний конструктор, картки із ображеннями різних предметів). Дорослий пропонував дитині зайнятися тим, чим вона хоче. Під час виконання цієї методики ми спостерігали за поведінкою дітей (ступенем самостійності та ініціативності, рівнем розвитку гри), яка оцінювалася за 5-бальною шкалою – від безцільної маніпуляції з предметами до розгорненої сюжетної гри.

Для виявлення творчої позиції дитини у сфері спілкування була використана методика «Картинки» О.Смирнової. Дитині пред'являлися по черзі 5 карток, на яких були змальовані знайомі конфліктні ситуації з дітьми: дитину не приймають в гру, відібрали ляльку, зламали споруду тощо. Експериментатор запитував дитину, що він(а) сказав(а) або зробив(а) б в цій ситуації. Особлива увага була зосереджена на умінні дитини вирішувати конфліктні ситуації (характері обраної позиції – агресивної чи продуктивної).

Перед проведенням кожної методики ми вважали за потрібне створити для дитини належні умови. Перш за все – це спокійна, доброзичлива атмосфера, щоб у дитини не виникали страх чи тривога в процесі тестування. Під час тестування ми намагалися не підказувати та не натякати на правильну відповідь, уникати надто докладного пояснення завдання, щоб мимоволі не спрямовувати дитину на правильний шлях вирішення, що неминуче спотворить об'єктивність результатів.

За виконання кожного завдання дитина отримувала певну кількість балів у відповідності до чіткої інструкції щодо обробки даних, розробленої В.Кудрявцевим. Окрім того, нами фіксувалося ступінь оригінальності, незвичайності нових зображень; швидкість, упевненість, обґрунтованість відповідей; образність, емоційна забарвленість характеристик; активність і змістовність співпраці з дорослим (у тому числі й змістовність запитань до вчителя); ступінь самостійності виконання завдань; вміння виходити за межі стереотипів; реакції дитини на помилки зауваження; зовнішній прояв емоцій на різні види діяльності. Після виконання завдань з дітьми проводились уточнюючі бесіди, спрямовані на вивчення мотиваційно-ціннісної складової творчого потенціалу дошкільників. На основі індивідуального обстеження ми виділили три категорії респондентів.

Першу категорію склали діти, які показали високі результати по всіх методиках і продемонстрували рівень розвитку основних компонентів творчої уяви, що відповідає креативному типу. Разом з цим, вони виявляють тенденції до включення у навчальну ситуацію і передумови теоретичного мислення, а також змістовно співпрацюють з дорослим. можна зробити висновок про високий ступінь психологічної готовності цих дітей до шкільного навчання.

До другої категорії ми віднесли дітей, які зазнали деякі труднощі при виконанні тестових завдань. Їм притаманна недостатня сформованість ряду характеристик творчої уяви дошкільника (що відповідає репродуктивному типу



розвитку уяви), що також відобразилося на загальному рівні психологічної готовності цих дітей до школи. Зокрема, труднощі включення у навчальну ситуацію можна пояснити наявністю труднощів у здійсненні практичного експериментування подумки.

В ході аналізу результатів ми зіткнулися з винятковими випадками, які винесли до окремої категорії. У досліджуваній нами вибірці виділилися діти, які виявили невисокі і навіть низькі результати при виконанні задач на уяву, але при цьому вельми успішно виконали тестові завдання на виявлення загального рівня шкільної зрілості. Результати дослідження творчого потенціалу цих дітей свідчать про адаптивний тип сформованості його основних компонентів. Ми припустили, що даний випадок – результат натренованості дітей вирішувати подібного роду задачі, оскільки для дослідження нами були відібрані і методики, частина з яких масово використовуються для обстеження дітей на етапі вступу до школи. Багато батьків добре поінформовані про це. В результаті – дітей просто навчають виконувати аналогічні або навіть такі ж завдання, замість того, і щоб розвивати їх загальні творчі здібності. Таким чином, дитина вступає до школи з певним набором добре відпрацьованих навичок за відсутності універсальних передумов навчальної діяльності. Стосовно нашого дослідження дану гіпотезу підтвердив той факт, що зазначені діти посилено займаються вдома з батьками і з репетиторами. У результаті у цих дітей спостерігаються хороші навички письма, «натренованість» дрібних м'язів руки і водночас несформованість основних компонентів творчої уяви.

Кількісна обробка результатів виконання завдань засвідчила такий розподіл типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку в контексті їх готовності до шкільного навчання: 41 дитина – 32,5% – адаптивний тип розвитку творчої уяви; 72 дитини – 57,2% – репродуктивний тип розвитку творчої уяви; 13 дітей – 10,3% – креативний тип розвитку творчої уяви (рис.1).

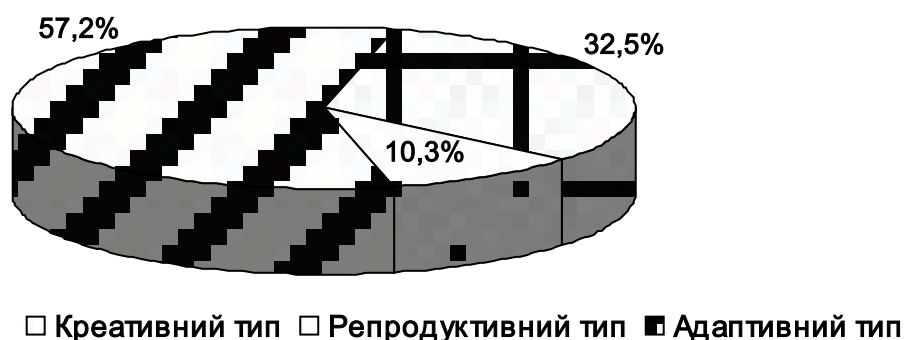


Рис. 1. Розподіл дітей старшого дошкільного віку за типами розвитку творчої уяви

Високі результати, які дитина отримала по даних методиках, дозволяють з великою часткою ймовірності прогнозувати в дитини успішний розвиток основ теоретичного мислення в молодшому шкільному віці (що, за В.Давидовим, є головним завданням початкової школи). І навпаки, стійке прагнення дитини до *МОНОТРАФІЯ*



емпіричного дослідження, порівняння, комбінування і т.д. готових альтернатив (на противагу їх перетворенню) при вирішенні аналогічних задач може бути «попереджувачим» сигналом про майбутні труднощі в розвитку теоретичного мислення. Ці труднощі, на нашу думку, можна попередити (або мінімізувати) за допомогою спеціальних занять, спрямованих на розвиток уяви дошкільника.

Порівняння результатів усіх діагностичних процедур показало, що у чотирнадцяти дітей, які мають високу техніку читання та математичну підготовку, виявилися наступні проблеми: напруженість у спілкуванні з дорослими і однолітками, страх задавати питання, слабо виражена захопленість будь-яким видом діяльності (треба зробити, «щоб не сварили»), знижений пізнавальний інтерес, боязнь експериментувати (при високому рівні сформованості вміння діяти за інструкцією), емоційні реакції на похвалу – пихатість, на зауваження (навіть у формі поради) – замкненість і сльози. Нашу увагу привернув і той факт, що вісімнадцять дітей, які майже не вміють читати і мають низький рівень математичної підготовки, продемонстрували високу здатність до уявного експериментування в ситуації вибору, уміння бачити і розв'язувати суперечності оригінальними методами, відкритість і щирість до спілкування з дорослими й однолітками, активність у виконанні будь-якої діяльності, адекватну емоційну реакцію на зауваження, здатність до самоорганізації, високий інтерес до майбутнього шкільного навчання. Зважаючи на вищесказане, а також враховуючи думки провідних дослідників проблем дитячої творчості (Г.Виготської, О.Кабачек, В.Маслової, О.Яковлевої та ін.) про вагому роль батьків у розвитку творчої уяви дітей на початковому етапі їх становлення, нами було визначено другий напрям констатувального етапу експерименту.

Наступний напрям нашого експериментального дослідження був спрямований на з'ясування основних проблем, що виникають у батьків майбутніх першокласників у процесі підготовки їх дітей до навчання у школі І ступеня. Цей напрям передбачав вивчення ставлення батьків до творчих якостей дітей, до необхідності їх розвитку в контексті підготовки до школи, а також визначення змісту та засобів підготовки дітей до шкільного навчання в умовах сім'ї.

Вивчення вищезазначених позицій здійснювалось за допомогою анкетування та подальших уточнюючих співбесід з батьками. Отримані відповіді свідчать про те, що не всі батьки усвідомлюють значення творчої уяви дитини для її подальшого шкільного навчання. Так, 58,7% опитаних ставляться до творчості як до “дитячої розваги” і пов'язують її з певними видами мистецтва (музикою, малюванням тощо), 28,6% опитаних вважають за необхідне розвивати творчі здібності для успішного опанування дітьми у процесі шкільного навчання дисциплін естетичного та гуманітарного циклів. Причому до необхідності розвитку творчої уяви майже всі вони поставились достатньо скептично. І лише 12,7% батьків повною мірою усвідомлюють значення творчих якостей дитини для її швидкої адаптації до умов школи, успішності у процесі навчання та життєвої самореалізації і самоствердження.



З'ясувалося, що майже всі (92,9%) батьки вважають за необхідне здійснювати спеціальну підготовку дитини до навчання у школі, і лише дев'ять з них (7,1%) зазначили, що ніякої підготовки не потрібно – «школа для того і існує, щоб навчати» (як аргумент батьки висували наступне: «в наш час ніхто не вимагав, щоб вступаючи до школи, ми вміли читати, писати, рахувати», «за що ж тоді вчителі будуть отримувати гроші?»; «не треба дитину заздалегідь позбавляти дитинства, ще встигне ...»). Наведені відповіді свідчать про достатньо вузьке розуміння дорослими сутності поняття «готовність дитини до школи» (тільки як вміння читати, рахувати, писати). Зазначимо, що таке розуміння продемонстрували 66,7% опитаних (в окремих випадках – з доповненням певним показником – вмінням логічно мислити, бути слухняним, «розумінням, що дитинство скінчилося, починається справжнє життя»), лише третина дорослих достатньо широко розуміють сутність підготовки дитини до школи (включаючи і педагогічний і психологічних аспект).

Особливе занепокоєння викликали результати вивчення змісту та засобів підготовки дітей до шкільного навчання в умовах сім'ї (позитивне ставлення до необхідності підготовки не завжди співпадає з її практичною реалізацією). Як зазначалося, 9 батьків (7,1%) не здійснюють відповідну підготовку (не вважають за потрібне); 8 батьків (6,3%) займаються з дітьми дуже рідко, фрагментарно, оскільки не мають часу («намагаюсь вчити з дитиною букви», «рахуємо іграшки», «читаємо книжки», «пояснюю важливість шкільного навчання», «пояснюю, що треба мати гарні оцінки і слухати вчительку», «вчу працювати на комп'ютері»), з дитиною займається бабуся; 18,3 % батьків з гордістю повідомили, що наймають спеціального репетитора для підготовки дитини до школи; 25,4 % батьків зазначили, що приділяють дуже багато уваги дитині, співпрацюють з вихователями дитячого садочка, прислуховуються до їх порад, читають педагогічну літературу з проблем раннього розвитку дитини та підготовки її до школи, купують різноманітні розвивальні книжки та зошити для дитини, багато читають, малюють, роблять аплікації, ліплять, розв'язують з дитиною логічні задачі тощо, уникаючи жорсткого примусу і тиску на дитину.

42,9 % батьків висловились, що дуже ретельно, систематично здійснюють підготовку своїх дітей до школи. Вони з гордістю повідомляють, що не дивлячись на опір дитини встановили чіткий розклад «домашніх уроків» – математика, читання, письмо (все інше не має значення, «творчість – прерогатива дитячого садочка, а ми вже дорослі»), на їх думку, головне – результат, а «образи і сльози потім забудуться, коли дитина зрозуміє всю важливість знань» (поширені висловлення – «хай скаже спасибі, що ми стільки для неї робимо», «хай вже зараз зрозуміє, що школа – це не іграшки, а важка праця», «хочу, щоб моя дитина навчалась краще за всіх – це її прямий обов'язок», «хай вже зараз розуміє, що головне – оцінки», «хай зараз попрацює – зате у першому класі буде легше» тощо). Крім того, дана категорія батьків у якості методів впливу на дітей використовують примус, покарання (не виключаючи фізичного), роз'яснювальні бесіди, заохочення і виконання завдань за право погуляти, пограти іграшками, отримати подарунок тощо.



Співставлення наведених даних з результатами попереднього підетапу і пояснює, на нашу думку, велику частину проблем, що виникають у дітей на етапі їх підготовки до навчання у школі. Отже, результати проведеного констатувального етапу експерименту дозволяють зробити наступні висновки:

1. Діти старшого дошкільного віку характеризуються наявністю потенційних творчих можливостей. Для них природно зайняти надситуативну позицію – піднятися над світом, розчленованим діяльністю дорослих на окремі «навчальні предмети», і поглянути на ці розчленовування крізь призму гри, казки, досвіду власного «вільного фантазування», що й становить первинний спосіб освоєння універсального людського досвіду (практичного, пізнавального, естетичного, етичного тощо), базових «категорій» культури, їх смислового значення і подальшого перетворення.

2. Недостатня сформованість окремих компонентів творчої уяви дошкільника знижує ступінь психологічної готовності цих дітей до школи. Зокрема, труднощі включення у навчальну ситуацію можна пояснити наявністю труднощів у здійсненні практичного експериментування подумки. Така ситуація частково зумовлена порушенням наступності між дошкільною та початковою освітою, ранньою і форсованою підготовкою дошкільників до навчання на спеціальних «тренувальних» заняттях.

3. Більшість батьків майбутніх першокласників не схильні розглядати творчу уяву дитини як складову готовності до навчання в школі. Вони характеризуються високим рівнем авторитарності, критичним ставленням до продуктів дитячої творчості, не сформованою спрямованістю на рівноправне творче спілкування з дитиною. До того ж більшість батьків не розуміють, що саме від дорослих залежить якою мірою творчі імпульси, закладені в дитині природою, перетворюються на творчий характер, оскільки психологи зазначають, що спадковий потенціал не є найважливішим показником майбутньої творчої продуктивності. Тільки сім'я і школа здатні розвинути або знищити творчий потенціал дитини.

3.2. Педагогічні умови розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку

Усвідомлюючи, що перехід із дошкільного закладу до школи – надзвичайно відповідальний і складний період у житті кожної дитини, а особливо шестирічної, ми вважаємо, що з метою збереження самоцінності дитини та пом'якшення її майбутньої адаптації до шкільного навчання, на заняттях з майбутніми першокласниками головний акцент нами буде зроблено на розвиток продуктивної уяви – основи творчого потенціалу дошкільника, яке пов'язане з теоретичним мисленням молодшого школяра (пріоритет розвивальної роботи в початковій шкільній ланці). Серед засобів пріоритетними має стати: гра, творчі завдання з протиріччями, активне сприйняття казок. В цьому випадку збагачення освітнього процесу творчо розвиваючими формами діяльності забезпечуватиме створення стійкого фундаменту готовності дітей до початкового навчання.



Аналіз літератури з теми дослідження [3-4; 7 та ін.] показав, що в сучасній теорії і практиці дошкільної і початкової освіти домінує думка про те, що ефективність розвитку творчих якостей дитини може бути забезпечена лише при створенні певних педагогічних умов. Причому найефективнішою умовою виховання самостійної, ініціативної особистості дошкільника більшість науковців визначають активізацію творчої діяльності. Проведене нами дослідження показало, що проблема визначення всієї сукупності сприятливих умов управління творчістю не знайшла однозначного вирішення. Так, Д.Богоявленська, А.Мелік-Пашаєв, Я.Пономарьов та ін. основними умовами такого роду виділяють: зміст творчої активності, створення творчого середовища; спрямованість освітньої роботи на розвиток творчої особистості дитини. Ці три групи умов можна тлумачити відповідно як змістовні, середовищні та особистісні. Серед умов, безпосередньо стимулюючих розвиток творчого мислення, виділяють: ситуації незавершеності, відкритості, заохочення безлічі питань; стимулювання відповідальності і незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях, зіставленнях. В той же час виділено чинники, які перешкоджають розвитку творчих можливостей дитини. Серед них: прагнення до успіху за будь-яких умов, недопущення ризику; конформність, нездатність протистояти тиску інших; регламентація поведінки, несхвалення педагогом сумніву, міркування, фантазії; жорсткі гендерні стереотипи; висока готовність до зміни власної думки; надмірний вплив авторитету тощо (В.Дружинін, О.Пономарьов, М.Щетинін, В.Чудновський, В.Юркевич та ін.).

Науковцями доведено, що психологічний комфорт дитині (особливо в дошкільному віці) забезпечує відчуття впевненості у своїх силах та домінування емоцій радості. Ігнорування даного аспекту, підміна розвитку дитини «натаскуванням», механічним заучуванням нерідко приводить згодом до нерозуміння навчального матеріалу, до проблем в опануванні дитиною простих логічних прийомів мислення та прийомів самостійного набуття знань.

Створення творчого середовища передбачає вербалізацію дорослим емоційних реакцій і станів дитини, їх безоціночне прийняття і підтримку, створення атмосфери психологічної безпеки в прояві емоцій, визнання самоцінності особистості кожної дитини, її права на розвиток і самореалізацію, свободу думки і самопрояву, націленість на сприйняття нового і незвичайного, заохочення незалежності і самостійності думок, виховання допитливості, здатності мислити нестандартно.

Так, потребам дошкільника якнайбільше відповідає гра, казка, вільний рух, свято. Раннє навчання за своєю формою часто наближують до шкільного навчання, що створює небезпеку упущення важливого етапу – шкільного дозрівання; це може стати загрозою однобічного психічного розвитку дитини. Натомість освітнє середовище дошкільної установи повинне стати для дітей реальним втіленням духу небуденності. Індивідуальність людини виявляється не тільки в її фізичній і інтелектуальній своєрідності, але й у її суб'єктивному ставленні до оточуючого світу, яке в самій людині представлене в її емоційних



реакціях і станах. Тому можливість адекватно виразити свої емоційні реакції і стани виступає однією з головних умов реалізації дитиною своєї індивідуальності і тим самим – розвитку її творчого потенціалу.

Зазначимо, що саме через спрямованість на розвиток творчих здібностей (і зокрема творчої уяви) дошкільників в різноманітних видах діяльності (грі, вільному спілкуванні, образотворчій діяльності, конструюванні, театралізації, музикуванні тощо) психолого-педагогічний базис шкільної готовності закладатиметься природно і органічно.

Отже, на основі вивчення, аналізу, узагальнення і конкретизації філософської, психологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження, а також враховуючи результати констатувального етапу експерименту, нами було виокремлено основні педагогічні умови, що забезпечують продуктивний розвиток творчої уяви дитини старшого дошкільного віку в контексті її підготовки до навчання в школі:

1. Створення творчого освітнього середовища, яке забезпечує кожній дитині вільний вибір навчальних ролей, психологічний комфорт і ситуацію успіху, можливість адекватно виразити свої емоційні реакції і стани.

2. Скоординована підтримка розвитку творчої уяви дитини у тісному взаємозв'язку з іншими творчими здібностями та естетичним досвідом, на основі інтеграції естетичного, гуманітарного та суспільно-наукового знання у предметному змісті занять.

3. Використання системи навчально-творчих задач відкритого типу, тренінгів, ділових ігор, творчих проектів, що стимулюють прояв творчої уяви.

4. Включення будь-якого методу роботи з дітьми в провідну діяльність – гру і розв'язання суб'єктивно значущої проблемної ситуації, яку дитина не може вирішити відомими їй способами, що спонукає її виходити за межі стереотипів, шукати свій метод рішення проблеми, яка має особистісний сенс.

5. Організація спільної творчої діяльності, діалогічної взаємодії дітей, вихователів, учителів і батьків, спрямованих на формування цілісної особистості майбутнього першокласника, комплексне посилення його комунікативних і творчих можливостей через мотиваційну, когнітивно-креативну, операційну, ціннісно-сміслову підготовку та рефлексію.

3.3. Методичне забезпечення процесу розвитку творчої уяви старших дошкільників у процесі підготовки до школи

Виокремлення педагогічних умов розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку стало основою для обґрунтування методичного забезпечення розвитку вищезазначеного феномену на етапі підготовки старших дошкільників до навчання в школі I ступеня. Зазначимо, що в цьому контексті для нас важливим є наступні положення:

1. Пряму задачу підготовки до шкільного навчання ми вбачаємо у тому, щоб відкрити дитині шлях до освоєння таких способів і засобів розширення перспективи свого індивідуального досвіду (в міру входження підростаючої особистості у світ культури), якими вона не зможе оволодіти поза освітніми



установами. Ці способи і засоби повинні бути виразно представлені в самому змісті підготовчої програми.

2. Освоєння загальнолюдської культури розглядається нами як творчий процес, в ході якого у дитини закладаються, розвиваються і виявляються найважливіші творчі здібності – продуктивна уява, творче мислення, орієнтація на позицію іншої людини, довільність, елементи рефлексії та ін. У цьому процесі дитина і дорослий спільними зусиллями перетворюють зміст суспільно-історичного досвіду – сукупного надбання людства в систему відкритих проблем, які підлягають специфічному осмисленню з боку дитини (і дорослого). Це відбувається в рамках відвічно «дитячих видів діяльності» (О.Запорожець) і в доступних для дитини-дошкільника формах (ігрових та ін.).

3. При розробці методів формування творчої позиції початковим для нас стало положення про те, що поштовх до творчості виникає в суперечливих проблемних ситуаціях, коли дитина не може вирішити задачу відомими їй «готовими» способами. Це симулює її до пошуку нового рішення проблеми (М.Веракса, В.Давидов, О.Дьяченко, О.Матюшкин, М.Поддьяков та ін.). Інверсійні, пошукові, випробуючі дії є джерелом саморозвитку і творчості дитини (Т.Кудрявцев). Ми враховували також положення вітчизняної психології про гру як провідну діяльність дошкільника, в якій найефективніше розвиваються всі психічні процеси і особистісні новоутворення (Л.Виготський, О.Леонтьєв А.Ельконін).

Спираючись на ці положення, ми припустили, що можливість рішення початкової суперечності багатоваріантними нестандартними способами є важливою умовою подолання стереотипів, що склалися, і виходу на творчу позицію. При цьому найбільша свобода пошуку нових шляхів рішення суперечливих ситуацій досягається в ситуаціях гри. Ігри, в яких дитині надається свобода експериментування з початковою суперечністю і відкривається можливість пошуку будь-яких нестандартних рішень, називають «іграми з суперечністю». При виборі матеріалу для ігор ми спиралися на положення М.Лісіної про те, що дії і предмети, які пов'язані зі світом людей і людських відносин, є значущішими і привабливішими для дошкільників, ніж дії з предметним матеріалом. Тому дії з соціальним матеріалом більш мотивовані і легше виконуються нею.

Багато психічних процесів спочатку складаються на матеріалі суб'єктивно значущих для дитини соціальних об'єктів. Ми припустили, що формування творчої позиції дитини найуспішніше здійснюватиметься саме на матеріалі суб'єктивно значущих для дитини «одушевлених» образів і персонажів, коли потрібне їй особисте втручання, її активна перетворювальна діяльність. Таке особисте втручання виникає, коли дитина стикається із суперечністю. Виходячи з цього, головною умовою становлення творчої позиції дитини є вирішення суб'єктивно значущої проблемної ситуації, яку дитина не може вирішити відомими їй способами, що спонукає її виходити за межі стереотипів, шукати свій метод розв'язання цієї проблеми, а відтак виявляти творчу уяву.

Методологічною основою розвитку творчої уяви нами визначено



гуманістичне ставлення до дитини, яке передбачає дотримання наступних положень: прийняття дитини такою, яка вона є, безоцінне ставлення до неї; допомога дитині тією мірою, якої вона потребує; вивчення дитини і розвиток у неї самопізнання. При такому підході процес підготовки дитини до навчання в школі має усвідомлюватися і вибудовуватися в реальній діяльності як створення умов для розвитку творчої уяви особистості майбутнього першокласника. За своєю суттю він спрямований на розвиток творчого потенціалу особистості дитини.

Проте ми не можемо обмежитися таким формулюванням мети роботи з дошкільниками в нашій роботі. Якщо підходити до формулювання мети реалістично і відповідно до соціального замовлення, відповідно до очікувань батьків, від яких цілком залежить, чи ходитимуть до нас на заняття їх діти чи ні, то мета набуває утилітарного формулювання – підготовка дітей до школи. Хоча необхідно визнати, що сьогодні освіта зв'язується в свідомості багатьох батьків виключно із знаннями, володінням інформацією, інтелектуальними вміннями. Тому в процесі цілепокладання нам необхідно було врахувати, з одного боку, очікування батьків, з іншого, – наукове розуміння природи і потреб дитини-дошкільника. Окрім того, когнітивна складова змісту підготовки до шкільного навчання є загальновизнаною і затвердженою на рівні керівництва ДНЗ, у якому відбувався експеримент та школи, в якій будуть навчатися наші діти.

Враховуючи все вищезазначене, а також дані, отримані нами в результаті теоретичного і експериментального (констатувального етапу) дослідження, нами було упорядковано програму формувального етапу експерименту, спрямовану на підготовку дітей до навчання в школі, яка є розвивально-освітнім курсом, що має на меті формування в дитини творчої уяви в контексті розвитку її емоційно-позитивного ставлення до школи, доповнення і систематизації вже отриманих дитиною знань, вдосконалення навичок читання і лічби, розвитку пізнавальної активності та навичок самоорганізації.

Провідною ідеєю програми є створення творчого освітнього середовища для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дитини, яке спрямоване на підтримку творчого світосприйняття, забезпечення кожній дитині вільного вибору навчальних ролей, психологічного комфорту і ситуації успіху, можливості адекватно виражати свої емоційні реакції і стани. Педагогічна мета програми – формування готовності дошкільника до навчання в школі шляхом розвитку емоційної та інтелектуальної сфер особистості, її творчої уяви як основи творчого потенціалу.

Програма була розрахована на чотири місяці систематичних занять з дітьми експериментальної групи, які проводилися як вихователем ДНЗ, так і вчителем школи I ступеня, до якого діти прийдуть навчатися до першого класу. Пріоритетом розвивальної роботи з дошкільниками в контексті проблематики нашого дослідження стало формування творчої уяви дитини в тісному взаємозв'язку із розвитком інших творчих здібностей. Провідною формою діяльності було визначено гру, ігровий тренінг, під час яких ми прагнули



занурити дитину в навчальні ситуації, в яких завданням є не відтворення готової відповіді, а пошук шляху її вирішення.

Виходячи з того, що зміст освітньої діяльності повинен відповідати потребам суспільства, замовленню соціуму, очікуванням батьків, але не вступати в суперечність з метою розвитку кожної окремої дитини, ми виходили з тієї позиції, що зміст кожного заняття в цілому повинен бути: різноманітним, оскільки дитина включена в ряд неоднорідних сфер – природа, мистецтво, спілкування і т.п. [3; 8; 10; 12 та ін.]; захоплюючим, але не розважальним, щоб в процесі діяльності не «відступити» від поставленої мети; рухомим, варіативним, розвивальним, щоб відповідати рівню підготовки дітей; таким, що здійснює виховання, навчання та розвиток кожної дитини і групи в цілому; практико-орієнтованим для подальшого застосування; доступним почуттям дитини; актуальним і значущим для неї, а отже – бажаним.

В ході експерименту когнітивна складова обов'язкового змісту підготовки (читання, підготовка до письма, загальноматематичні уявлення) була переглянута нами з позиції ефективності формування творчого потенціалу. Так, кожне заняття було доповнено системою творчих завдань, спрямованих на розвиток творчих якостей особистості старшого дошкільника.

При розробці змісту системи творчих завдань ми виходили з позицій особистісного підходу, який передбачає, що в центрі освітнього процесу знаходиться дитина – її мотиви, цілі, рівень розвитку креативних здібностей. Усю систему творчих завдань було упорядковано на наступними напрямками:

1. Ігри, спрямовані на розвиток уяви як універсальної властивості, яка проникає в усі сфери життя дитини, включаючи навчання, читання художньої літератури, малювання, слухання музики, повсякденне спілкування з дорослими і однолітками, дозвілля тощо. На перших заняттях, ще до того, як розпочати систематично працювати з відповідним предметним матеріалом щодо підготовки дітей до читання і письма, ми пропонували дітям певні завдання.

«Адресні» образотворчі листи. Діти спочатку обмінюються один з одним спеціальними (нескладними) малюнками, виробами, а потім піктограмами і шифрограмами, вкладеними в конверти. Головне, щоб це були «адресні» образотворчі послання (звернення): Андрійка до Маші, Колі до Оленки тощо, а автори цих послань прагнули до того, щоб вже під час їх створення, цілком конкретний «адресат» міг зрозуміти зміст отриманого «листа».

Також можна проводити роботи з дітьми зі створення експресивних ескізів на тему предметного зразка, що задається педагогом. У цьому процесі діти перетворюють, видозмінюють зразок. Зокрема, емоційно вживаючись в потрібний образ (спочатку переживаючи його і виражаючи своє переживання за допомогою моторики), вони зображують «веселу лінію», «втомлену лінію», «дисципліновану лінію», «колючу лінію» тощо; «добрий круг», «пустотливий круг», «засмучений круг», «важливий круг» та ін. Однак, справа не обмежується лише виразом дитячого значення (задуму) в тому або іншому матеріалі. Адже через осмислений рух руки, що утілюється в малюнку (потім і



в письмі), дитина здійснює роботу щодо побудови спілкування з іншою людиною. Тому на наступному етапі на передній план виступають комунікативні задачі.

Діти адресують один одному своєрідні образотворчі «послання» (експресивні ескізи) на задану тему. Це можуть бути малюнки, що передають настрій, внутрішній стан, ставлення до друга та ін. Робота протікає у формі взаємного осмислення малюнків, специфічного «обміну значеннями», по можливості, що виключає оцінні думки щодо якості зображення. Взаємна оцінка набуває особливого значення вже на подальших етапах навчання: серед дітей розвертаються діалоги і дискусії з приводу малюнків.

«*Зачаровані маски*». Дітям пропонується об'єднатися в пари і підібрати найбільш відповідну партнеру маску. Потім потрібно зобразити на масці настрої товариша, при цьому обмінюючись думками, відчуттями. Однією з причин утруднень дітей може бути недостатнє уміння співвідносити колір з наявним зразком, невміння бачити і виділяти головне в процесі вирішення поставленої задачі.

«*Діалог на папері*». Дітям пропонується об'єднатися в пари і зобразити на папері свою мрію. Партнер повинен відгадати, про що мріє дитина. Слід зазначити, що, як і при обговоренні малюнків, при вирішенні поставлених задач діти мають «обмінюватися» позиціями. Не знаючи задуму малюнка, той, хто дивиться буде намагатися вгадати по розташуванню елементів його зміст, користуючись виключно видимими особливостями їх взаєморозташування, просторовими зв'язками та іншими композиційними ознаками. Неспівпадання ставатиме предметом дитячих дискусій.

«*Бажання чарівнику*». Завдання схоже на попереднє і виконується на основі отриманих знань і вже набутого досвіду. Це підтверджує, що здатність будувати задуми безпосередньо пов'язана з рівнем розвитку уяви. Здатність же створювати, а, отже, і мати задуми не є результатом пасивної мрійливості, вона формується дитиною усередині активної образотворчої діяльності і завдяки самому малюванню.

«*Лист друзіві*». Дітям пропонується намалювати те, що вони хотіли б розповісти друзіві про своє життя. Після цього організовується обговорення малюнків.

«*Виразне кидання м'яча*». Дану вправу варто використовувати під час відпочинку на свіжому повітрі. Але аналогічний підхід цілком здійснимий і на заняттях з фізичної культури як у ДНЗ, так і в початковій школі. Вправа спрямована на вироблення навичок кидання м'яча. Перш ніж навчити дітей кидати м'яч різними способами, їм пропонується спробувати себе у «виразному киданні». Перекидаючи м'яч один одному, вони обмінюються своєрідними «посланнями»: політ м'яча повинен виражати певний внутрішній стан – радість і смуток, стомленість і бадьорість, зосередженість і незібраність, серйозний і пустотливий настрій. В результаті успішність в оволодінні технічними навиками кидання і дітей помітно зростає.

Усі ігрові вправи даного розділу нагадують написання і читання листів. У



дітей складаються передумови умінь читання і письма. Адже і те, і інше – це форми «заочного» спілкування людей. «Заочного» – і тому вимагає підключення «сили уяви» автора і адресата. При первинному навчанні читання і письму, рушійною силою дитини повинна бути мотивація передачі змісту невидимому, «віртуальному» співбесіднику в надії отримати від нього такий же «смысловий» відгук (навіть якщо при цьому він ще багато не знає і не уміє, робить помилки тощо). Надалі мовлення все більш згортається в своїй соціально-комунікативній функції, поступово перетворюючись на дидактичний предмет – у дитини формують вже не здібність до мовного спілкування, а операційно-технічну основу читання і письма. Але саме у функції смыслового інструменту спілкування до нього спочатку звертається дитина.

Без цього успіхи первинного навчання читання і письму виявляться вельми проблематичними. Якраз утилітарний характер такого навчання в дитячому саду і школі перешкоджає повноцінному освоєнню мовлення як живого творіння культури. З мовою пропонується працювати як з будівельним матеріалом: з букв – скласти склади, з складів – слова, із слів – фрази, з фраз – речення, з речень – текст (зв'язне висловлення). Цей підказаний здоровим глуздом шлях розходить із справжньою логікою освоєння мови і розвитку мовлення, з їх об'єктивними законами. Звідси – і численні труднощі в ході шкільного навчання рідної мови.

Разом з тим існує і інший шлях, коли при формуванні первинних умінь читання і письма перед дітьми виділяються і ставляться перш за все комунікативні задачі. У них виробляється орієнтація на уявного читача при підготовці до письма (основна ідея методики розвитку письмового мовлення, створеного Д.Ельконіним), на уявного автора – при підготовці до читання. Завдяки цьому діти із самого початку осмислюють читання і письмо як самобутні способи діалогічної взаємодії однієї людини з іншою. Тільки на цій основі дитина зможе потім розчленовувати потік власної думки і розгорнено оформити її в тексті (рівно як і адекватно сприймати текст – розгорнений вираз думки іншої людини). Це означає, що формування умінь читання і письма неможливе без розвитку уяви, починаючи з дошкільного віку.

2. Ігри, спрямовані на розвиток імажинативних (від англійського *imagination* – уява) здібностей та вмій: використання заміників предметів, «опредмечування» невизначеного об'єкта, створення образів за словесним описом або неповним графічним зображенням, оперування уявними образами простих багатомірних об'єктів (просторова уява), складання і послідовна реалізація плану (за основу було взято систему ігор, розроблену І.Барташниковою та О.Барташниковим [1]).

3. Творчі завдання, які створені на основі адаптованої теорії рішення винахідницьких задач (ТРВЗ) і методів розвитку творчої уяви (РТВ), на основі моделі «Об'єкт – ознака – значення – ознаки» (М.Хоменко).

Окрім того, нами було розроблено робочий зошит для дітей «Джерельце творчості», покликаний надати допомогу вихователям ДНЗ, вчителям початкової школи, батькам, які бажають допомогти своїй дитині підготуватися



до шкільного навчання, не лишаючи свою дитину дитинства. У його основу покладені завдання, які інтегрують традиційний підхід підготовки дітей до навчання в школі з використанням елементів ТРВЗ і РТУ-технологій.

Робота у зазначеному зошиті передбачає використання методів активізації творчого мислення дошкільників: «Круги Луллія», «Мозковий штурм», синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів, «Думай про інше», емпатія, гра «Добре-погано», гра «Навіщо», гра «Так-ні» («данетка»), різновидами якої є числові, візуальні та ситуативні «данетки». Окрім того нами було зроблено наголос на застосування типових прийомів фантазування («Збільшення – зменшення», «Ділення – об'єднання», «Перетворення ознак часу», «Оживлення – скам'яніння», «Спеціалізація – універсалізація», «Навпаки», прийоми фантазування Джанні Родарі.

Значну уваги ми приділяли розвитку в дітей дошкільного віку вміння виявляти і формулювати суперечності, вирішувати творчі відкриті задачі. Старші дошкільнята за задоволенням опановували наступні прийоми: «Попередня дія», «Навпаки», «Оберни шкоду на користь», «Проскакування», «Посередник», «Винесення», «Дроблення», «Об'єднання», «Копіювання», «Симетрія», «Асиметрія», «Динамізація», «Статика», «Безперервність корисної дії», «Поперемінна дія», «Матрьошка»; ознайомилися зі спрощеним алгоритмом рішення винахідницьких задач (АРВЗ) на основі ТРВЗ.

4. Творчі завдання, ділові ігри та тренінги для групових та індивідуальних занять з батьками. Практика і теорія свідчать, що розвиток творчого потенціалу особистості відбувається в процесі творчої взаємодії дітей і педагогів, вихователів, батьків. В ході цієї взаємодії створюється ансамбль мотивації і здібностей людини, яка пов'язана з можливостями людини поступати нестандартно, «не так, як всі», і при цьому породжувати нові продукти як для суспільства (об'єктивна новизна), так і особисто для себе (суб'єктивна новизна). Саме тому, одним з напрямків нашої програми було обрано постійний зацікавлений і відповідальний діалог з сім'єю.

5. Завдання тестової діагностики творчих потенційних можливостей дітей. При будь-якому методичному підході до виховання дошкільників залишається проблема фіксації його результативності. Принципово можна говорити про спостереження (включаючи й експертні оцінки) і тестування (включаючи оцінки предметної діяльності). В процесі виконання дітьми всіх завдань, передбачених нашою програмою, ми отримували вагомий діагностичний матеріал, який дозволяв, за необхідністю, корегувати зміст занять, стиль спілкування тощо як по відношенню до конкретної особистості, так і по відношенню до батьків.

6. Ігрові форми проведення фізкультхвилинок та «пальчикових ігор», хвилинок фантазування. Фізкультхвилинки ми також проводили різноманітні – як у віршованій формі, так і з використанням пісень [14].

Отже, нами було висунуто припущення, що саме такі напрямки роботи з використанням системи творчих завдань повинні сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх першокласників до навчання у школі, а також



встановленню суб'єкт-суб'єктних відносин педагогів і дітей, педагогів і батьків, батьків та їх дітей, що становить основу для творчої навчально-пізнавальної діяльності та виступає обов'язковою умовою формування творчого потенціалу, оскільки саме при такого роду взаємодії відбувається взаємодоповнення і взаємозбагачення їх діяльності.

Для проведення формувального етапу експерименту всіх дітей було поділено на дві групи – експериментальну (ЕГ) і контрольну (КГ). До експериментальної групи увійшли 32 дитини, до контрольної – 64 дитини. Порівняння типів розвитку творчої уяви у майбутніх першокласників як за прикінцевими результатами цілісного особистісного утворення, так і за окремими його критеріями засвідчили, що відсотковий розподіл майбутніх учнів відрізняються не суттєво. Так, креативний тип розвитку творчої уяви мали 6 дітей (9,7%) експериментальної групи і 7 дітей (10,9%) контрольної; репродуктивний – 34 дитини (54,8%) експериментальної і 38 дітей (59,4%) контрольної групи; адаптивний – 22 дитини (35,5%) експериментальної і 19 дітей (29,7%) контрольної групи.

Формувальний етап нашого експерименту проводився в експериментальній групі за розробленою нами програмою підготовки дітей до навчання в школі та описаній у попередньому параграфі. Робота була спрямована на формування в дитини творчої уяви в контексті розвитку її емоційно-позитивного ставлення до школи, доповнення і систематизації вже отриманих дитиною знань, вдосконалення навичок читання і лічби, розвитку пізнавальної активності та навичок самоорганізації. В процесі проведення занять з дітьми ми використовували систему творчих завдань, які сприяли розвитку креативних здібностей. До роботи були залучені батьки дітей, а також вчитель початкової школи, до якої наступного року діти прийдуть навчатися у перший клас.

Зазначимо, що робота з дітьми контрольної групи проводилась за стандартною методикою. По закінченню формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз одночасно в експериментальній і контрольній групах. Під час контрольного етапу експерименту нами було використано ті ж самі методики, що й під час констатувального.

Результати повторного дослідження когнітивно-креативних якостей дітей експериментальної групи засвідчили позитивні зрушення, які відбулися в уміннях дітей відтворювати в образній формі універсальні принципи побудови і розвитку об'єктів; бачити ціле раніше складових частин через осмислений синтез різнорідних компонентів наочного матеріалу; практичного експериментування подумки. У контрольній групі теж спостерігалися певні позитивні зрушення, однак вони були не такими суттєвими у порівнянні з експериментальною групою (табл.2).

Респонденти експериментальної групи більш яскраво і свідомо, ніж діти контрольної групи, почали виявляти позитивне ставлення до школи, прагнення вчитися, допитливість і бажання «ставити експерименти», досліджуючи явища дійсності; свої емоційні реакції і стани. Їх не лякали труднощі, з якими вони



можуть стикнутися на початку навчання у школі. Про різну динаміку змін, які відбулися в мотивоційно-ціннісній сфері дітей експериментальної і контрольної груп свідчать кількісні показники (табл.3).

Таблиця 2

Динаміка змін, які відбулися в когнітивно-креативній сфері дітей експериментальної і контрольної груп протягом формувального етапу

Типи розвитку творчої уяви	ЕГ				КГ			
	Початок екс.		Кінець екс.		Початок екс.		Кінець екс.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Креативний	6	9,8%	23	37,1%	8	12,5%	15	23,4%
Репродуктивний	36	58,1%	30	48,4%	39	60,9%	36	56,3%
Адаптивний	20	32,2%	9	14,5%	17	26,6%	13	20,3%

Таблиця 3

Динаміка змін, які відбулися в мотивоційно-ціннісній сфері дітей експериментальної і контрольної груп протягом формувального етапу

Типи розвитку творчої уяви	ЕГ				КГ			
	Початок екс.		Кінець екс.		Початок екс.		Кінець екс.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Креативний	5	8,1%	22	35,5%	8	12,5%	10	15,6%
Репродуктивний	36	58,1%	32	51,6%	39	60,9%	39	60,9%
Адаптивний	21	33,8%	8	12,9%	17	26,6%	15	23,5%

У дітей експериментальної групи значно зросла здатність до самоорганізації власної діяльності, самостійність у плануванні дій для виконання певного завдання. Вони частіше, ніж діти контрольної групи демонстрували прагнення до розв'язання суб'єктивно значущої проблемної ситуації, яку не могли вирішити відомими способами, що спонукало їх виходити за межі стереотипів, шукати свій метод розв'язання цієї проблеми. Якісні зміни, які відбулися у характері прояву пізнавальної активності дітей відбулися й на кількісних змінах (табл.4).

Таблиця 4

Динаміка змін, які відбулися в проявах пізнавальної активності дітей експериментальної і контрольної груп протягом формувального етапу

Типи розвитку творчої уяви	ЕГ				КГ			
	Початок екс.		Кінець екс.		Початок екс.		Кінець екс.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Креативний	4	6,5%	20	32,2%	6	9,4%	9	14,1%
Репродуктивний	34	54,8%	35	56,5%	36	56,3%	36	56,3%
Адаптивний	24	38,7%	7	11,3%	22	34,3%	19	29,6%

Повторне дослідження проявів творчої позиції дітей у сфері спілкування дозволяє констатувати, що у дітей експериментальної групи вагомо зросла здатність змістовно будувати ділову співпрацю з дорослими, адекватно



звертатися про допомогу до вчителя, ставити питання, виявляти ініціативність у побудові навчальної співпраці з однолітками. Динаміку змін, які відбулися в характері прояву творчої позиції у сфері спілкування дітей експериментальної і контрольної груп подано в табл. 5.

Таблиця 5
Динаміка змін, які відбулися в проявах творчої позиції у сфері спілкування дітей експериментальної і контрольної груп протягом формувального етапу

Типи розвитку творчої уяви	ЕГ				КГ			
	Початок екс.		Кінець екс.		Початок екс.		Кінець екс.	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
Креативний	6	9,7%	21	33,9%	7	10,9%	10	15,6%
Репродуктивний	34	54,8%	32	51,6%	37	57,8%	38	59,4%
Адаптивний	22	35,5%	9	14,5%	20	31,3%	16	25,0%

Узагальнення результатів, отриманих під час констатувального та контрольного етапів експерименту, дозволило виявити динаміку змін, які відбулися в типах розвитку творчої уяви дітей експериментальної і контрольної груп протягом формувального етапу експерименту. Дану динаміку представлено на рис. 2.

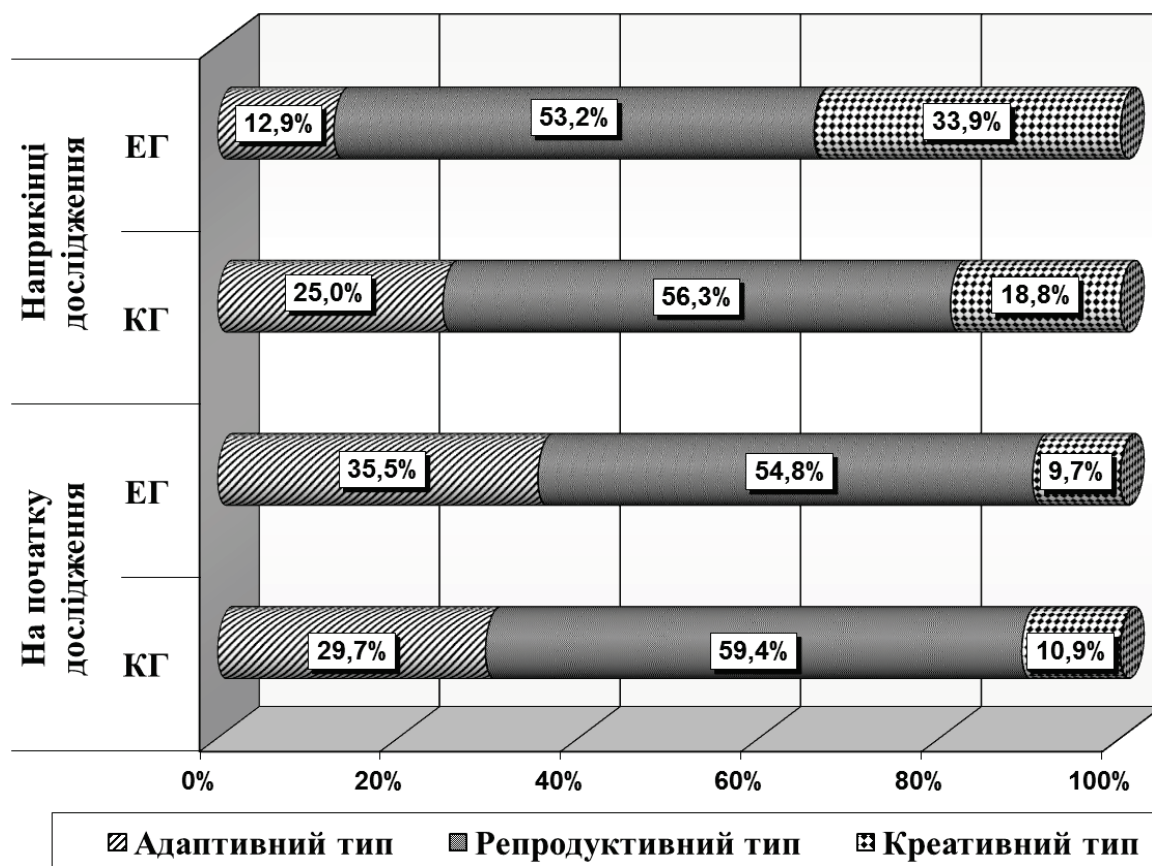


Рис. 2. Динаміка розподілу респондентів за типами розвитку творчої уяви

Отже, за результатами контрольного етапу експерименту креативний тип творчої уяви виявили 33,9% дітей (21 особа) експериментальної групи, *МОНОГРАФІЯ*



порівняно з 9,7% (6 осіб) на початку дослідно-експериментальної роботи, репродуктивний тип – 53,2% дітей (33 особи), порівняно з 54,8% (34 особи), адаптивний тип – лише 12,9% дітей (8 осіб), порівняно з 35,5% респондентів (22 особи) на початку експерименту. В контрольній групі, відповідно до здійсненої обробки даних, спостерігається несуттєва динаміка змін: креативний тип творчої уяви виявили 18,8% дітей (на початку – 10,9%); репродуктивний тип – 56,3% дітей (на початку – 59,4%), адаптивний тип – 25,0% дітей, порівняно з 29,7% на початку дослідження.

Припустимо, що в результаті проведеного формувального етапу експерименту позитивні зрушення в типах розвитку уяви дітей старшого дошкільного віку мають статистичну значущість. З метою порівняння даних для контрольної та експериментальної груп, одержаних до початку формувального етапу експерименту та під час контрольного зрізу, виражених у відсотках, використаємо χ^2 -критерій, який розрахуємо за формулою (1):

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (1)$$

де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів на констатувальному етапі експерименту, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень респондентів по закінченню формувального етапу, m – кількість виокремлених типів творчої уяви дітей.

За результатами обрахунків отримали:

$$\chi^2_{кг} = \frac{(18,8 - 10,9)^2}{10,9} + \frac{(56,3 - 59,4)^2}{59,4} + \frac{(25,0 - 29,7)^2}{29,7} = 6,63$$

$$\chi^2_{ег} = \frac{(33,9 - 9,7)^2}{9,7} + \frac{(53,2 - 54,8)^2}{54,8} + \frac{(12,9 - 35,5)^2}{35,5} = 74,81$$

Як бачимо, обраховане для контрольної групи значення χ^2 -критерію (6,63) менше за відповідне критичне значення (9,21), що свідчить про те, що зміни в типах розвитку творчої уяви у дітей контрольної групи, які відбулися протягом формувального етапу експерименту, не є статистично значущими. Частотні показники результатів обстеження респондентів контрольної групи, визначені до початку формувального етапу експерименту та після його завершення, статистично не відрізняються.

Для експериментальної групи значення χ^2 -критерію (74,81) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи при вірогідності допустимої помилки менше 0,01. Отже, з вірогідністю помилки не більше 1% можна стверджувати, що внаслідок реалізації розробленої нами програми формувального етапу експерименту у дітей старшого дошкільного віку відбулися статистично значущі зрушення в типах розвитку творчої уяви.

Таким чином, порівняльний аналіз типів сформованості творчої уяви майбутніх першокласників за результатами констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчив позитивні зрушення, які відбулися в когнітивно-креативній, мотиваційно-ціннісній, пізнавальній і творчо-комунікативній сферах дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи, що



доводить ефективність виокремлених нами педагогічних умов та розробленого методичного забезпечення для реалізації обґрунтованих напрямів розвитку творчої уяви дітей на етапі їх підготовки до навчання у школі I ступеня.

Висновки

Актуалізація проблеми виховання творчої особистості потребує переосмислення змісту діяльності усіх соціальних інститутів, що відповідають за готовність молодого покоління до життя і праці. У світлі цих вимог величезного значення набуває проблема формування творчого потенціалу особистості. Причому основу творчого потенціалу становить саме творча уява, яку важливо починати розвивати ще з дошкільного дитинства.

У психології творча уява розглядається як складний психічний процес перетворюючої діяльності особистості, багатофункціональний, важливий і незамінний компонент, що виконує суттєву роль в регуляції життя та діяльності кожної людини. Тобто, уява є властивістю психіки людини створювати образи, що відображають дійсність або що прогнозують процес майбутньої діяльності і її результати. Основними функціями, які виконує уява є пізнавальна, емоційна і виховна.

У педагогіці творчу (продуктивну) уяву дитини розуміють як процес і результат самостійного створення дитиною нових образів, уявлень, ідей, включених у процес творчої діяльності, тобто діяльності, яка дає в результаті оригінальні, цінні, суб'єктивно значущі продукти. Творча уява дошкільника має суб'єктивний характер, тобто створений ним продукт має ознаку новизни лише по відношенню до самої дитини, в той час як в суспільному житті він вже відомий. При цьому саме творча уява дозволяє дитині приймати рішення і знаходити вихід з проблемної ситуації за відсутності необхідних знань. До якісних результативних характеристик творчої уяви відносяться: метафоричність створеного образу, розробленість образу, індивідуалізованість образу. Творча уява дітей старшого дошкільного віку виступає повноцінним компонентом готовності дитини до шкільного навчання.

Визначено критерії розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: особливості когнітивно-креативних якостей дитини; характер мотивоційно-ціннісних якостей; прояв пізнавальної активності; творча позиція у сфері спілкування. Ці критерії виступили базовими для визначення типів розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку, а саме – адаптивного, репродуктивного, креативного.

З метою визначення типу розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку та характеру її прояву у свідомості, почуттях та діяльності, було проведено констатувальний етап експерименту. Його результати засвідчили, що діти зазначеного віку характеризуються наявністю потенційних творчих можливостей, проте в більшості випадків їм притаманний недостатній рівень розвитку окремих компонентів творчої уяви, що негативно позначається на рівень готовності цих дітей до навчання в школі. При цьому більшість батьків майбутніх першокласників не схильні розглядати творчу уяву дитини як



складову готовності до навчання в школі. Вони характеризуються високим рівнем авторитарності, критичним ставленням до продуктів дитячої творчості, не сформованою спрямованістю на рівноправне творче спілкування з дитиною.

Обґрунтовано психолого-педагогічні умови, які забезпечують виявлення, збереження і розвиток творчої уяви майбутніх школярів: скоординована підтримка розвитку творчої уяви дитини у тісному взаємозв'язку з іншими творчими здібностями; використання системи навчально-творчих задач відкритого типу, тренінгів, ділових ігор, творчих проєктів, що стимулюють прояв творчої уяви; організація спільної творчої діяльності, діалогічної взаємодії дітей, вихователів, учителів і батьків.

Проведено формувальний етап експерименту за розробленою нами програмою, провідною ідеєю якої виступає створення комфортного середовища для розвитку інтелектуального і творчого потенціалу дитини і зокрема, творчої уяви як його основи. Змістовою основою даної програми стала система творчих завдань, спрямована на розвиток творчої уяви дитини у тісному зв'язку з розвитком інших творчих здібностей.

Порівняльний аналіз типів розвитку творчої уяви майбутніх першокласників за результатами констатувального і контрольного етапів експерименту засвідчив позитивні зрушення, які відбулися в когнітивно-креативній, мотиваційно-ціннісній, пізнавальній і творчо-комунікативній сферах дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи, що доводить ефективність виокремлених педагогічних умов та розробленого методичного забезпечення для їх реалізації на етапі підготовки дітей до навчання у школі I ступеня.



ГЛАВА 4. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Введение

Процесс самоопределения (профессионального, жизненного, личностного и др.) относится к важной составляющей достижения личностного развития человека. Соответственно, профессиональное самоопределение может быть рассмотрено как важный динамический и процессуальный компонент в становлении личности и его профессиональной составляющей.

Самоопределение – это сложный, многоступенчатый процесс развития человека, его структурными элементами являются разные виды самоопределения – личностное, социальное, профессиональное и др. Все эти виды самоопределения постоянно взаимодействуют. В одних случаях они предшествуют одно другому, например, личностное самоопределение может предшествовать и способствовать профессиональному, чаще всего они происходят одновременно, меняясь местами, как причина и следствие. Жизненное самоопределение, возможно, лежит в основе других и начинается с первого дня жизни как выполнение человеком своего предназначения.

Не смотря на высокую значимость категории «самоопределение» в системе наук о человеке, ее статус как научного понятия еще не четко определен. Это требует провести изучение указанной категории более подробно.

Термин «самоопределение» в основном использовался в отечественной научной литературе философской, социологической и психологической направленности. По смыслу это понятие близко утвердившемуся в западной науке термину «самореализация», «самоосуществление». В русском языке оно близко понятиям «становление», «самоорганизация», «саморазвитие».

Целью данного исследования является анализ профессионального самоопределения и влияние его на становление личности.

4.1. Теоретический анализ представлений о проблеме самоопределения в зарубежной и отечественной психологии

Проблемы самоопределения непосредственно связаны с решением вопроса о способах становления и развития личности.

По этому вопросу существует две основные точки зрения. В основе первой лежит представление о человеке, как результате внешних воздействий, «продукте среды и воспитания», в психологии она была характерна для бихевиористской концепции (Дж. Уотсон, Э. Торндайк).

Представители второго подхода настаивали на свободном волеизъявлении индивида. Сторонники этой точки зрения считали, что человек делает то, что хочет, все зависит от его свободной воли.

В психологии такая трактовка субъекта деятельности, творящего самого себя из себя самого, была представлена в теории индивидуации К. Юнга, философско-антропологическом и этическом учении Э. Фромма,



гуманистической теории личности К. Роджерса.

Представители этого направления считали, что базовые личностные характеристики изначально заложены в психической организации. Отсюда целью всякой культуры является обеспечение индивидуальных траекторий развития, которые рассматриваются как варианты природного саморазвития.

Смысл категории «самоопределение» затрагивает также принцип «актуального» и «потенциального», «возможного» и «действительного» в психике человека, в структурах его сознания .

По мнению Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой, такое рассмотрение обусловлено множественностью функционирования Я-концепции (план реальности, план фантазии, план будущего, в т.ч. и план возможности). И.С.Кона, раскрывая смысл множественности Я, как смену различных социальных ролей, подчеркивает, что Я функционирует как постоянная многомерность, в основе, которой лежит механизм децентрации идентичности [1].

Дестабилизация структур Я у современного человека, по мнению И.С.Кона, обусловлена, во - первых, «наличием у человека чувства исторической и психологической разобщенности», а во-вторых, «появлением множества новых культурных символов, общих для всего человечества»[2,3]. Именно многообразие ролевых позиций, множественность Я, по мнению Е.П. Белинской и О.А. Тихомандрицкой, формирует у современного человека повышенную потребность в самоидентичности, стремление к самоидентичности [4].

К. Роджерс, который одним из первых стал рассматривать категорию «самореализация», считал стремление к самоактуализации (самореализации) врожденным. Оно обусловлено тенденцией к утверждению личности и способствует конструктивному продвижению вперед, процессу завершенности и целостности личности. При наличии многих потребностей, они подчиняются базовой тенденции к становлению и усилению организма в целом. К. Роджерс не отрицал модуса «возможного», «потенциального» в психике человека. Он отмечал, что тенденция движения вперед реализуется только при условии «ясного восприятия и адекватной символизации человеком своих выборов, проверки своих гипотез, различения своего прогрессивного и регрессивного поведения». Рассматривая механизмы становления «потенциального» и его переход в «актуальное», К. Роджерс использует понятие «конгруэнтность – неконгруэнтность». Неконгруэнтность проявляется в переживаниях, чувствах, ценностях, как тревога, угроза, несоответствие между субъективной реальностью (Я-воспринимаемое) и внешней реальностью; Я-реального и Я-идеального. Конгруэнтность, напротив, переживается как соответствие между Я-воспринимаемым и актуальным опытом переживаний организма. Человек в этом случае характеризуется адаптированностью, зрелостью и полнотой функционирования. К. Роджерс считал, что в целом расхождение между Я-идеальным и Я-реальным способствует саморазвитию, самосовершенствованию. Однако значительные расхождения могут



сопровождаться острым чувством неудовлетворенности. (Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.1994).

На значимость когнитивных структур и их функционирование как отражателей внутренних детерминант самореализации личности указывали многие зарубежные (Л. Фестингер, Л. Росс, Р. Нисбетт, С. Московиси и др.) и отечественные исследователи (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.А. Пономаренко, А.В. Брушлинский и др.).

Они отмечали, что любая социально-значимая деятельность человека (общение, труд, профессионализация) осмысливается им в зависимости от личностного значения. Однако для осуществления выбора личностью путей своей последующей самореализации в какой-либо из сфер жизнедеятельности необходимо выявить ценностный смысл объектов, явлений, людей, ситуаций, решить «задачу на смысл» (А.Н. Леонтьев). Особое значение здесь будут приобретать параметры объектов с точки зрения их важности для личности. Решение этих задач берет на себя «смысловой конструкт» (В.В. Столин, М. Кальвиньо, Д.А. Леонтьев). Д.А. Леонтьев определяет смысловой конструкт как «устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики объектов и явлений действительности (или отдельного их класса) и выполняющую функции дифференциации и оценки объектов и явлений по этому параметру, следствием которого является приписывание им соответствующего жизненного смысла» [5].

Исследователи указывают на важную роль мотивационно-потребностной сферы и ценностных ориентаций личности во всяком акте самоопределения и самореализации. Как отмечает Л.А. Коростелева: «Основная часть вопросов, касающихся самореализации личности может быть отнесена к изучению смысло-жизненных и ценностных ориентаций, развития самосознания личности» [6].

Как отмечает в своей монографии В.В. Веселова В.В.: «На современном этапе формирования профессионала необходимо, чтобы ведущую роль в деятельности выполняли нравственные ценности» [23].

Значимыми для изучения пространственно-временного модуса служат категории: «временная перспектива личности» (К. Левин), ее «психологическое время» (Е. И. Головаха, А. А. Кронник). Воздействие на временную ось в том или ином направлении признается существенным элементом. Е. Т. Соколова считала, что при анализе ошибочной или затрудненной самореализации личности в основу его может быть положена категория времени: в каком времени следует искать причины конфликтов и трудностей личности, и соответственно, пути выхода из них.[7]

Идея временной перспективы личности помогает осознать внутренние механизмы, запускающие и регулирующие процесс самоопределения личности на всех этапах ее онтогенетического развития.

«Временной модус Я-концепции связан с мотивационными структурами личности, ролью «прошлых» и «будущих» образов Я, как мотивационно



заряженных образований психической активности человека»[8,9].

4.2. Психологический анализ особенностей профессионального самоопределения на различных этапах профессионализации

Имеется большое количество исследований в различных областях науки, посвященных содержанию профессионального самоопределения (К.А. Абульханова - Славская, В.А. Бодров, М.Р. Гинзбург, Э. Гинцберг, Е.И. Головаха, Е.А. Климов, Кожухарь, И.С. Кон, А.А. Кроник, С.П. Крягжде, Л.К. Маркова, Ф. Парсон; Н.С. Пряжников, Д. Сьюпер, Д. Холланд, А.Р. Фонарев, Э. Шпрангер и др.), что свидетельствует о сложности профессионального самоопределения, его культурно - исторической обусловленности.

Анализ различных концептуальных моделей профессионального самоопределения позволяет выделить два основных подхода к данной проблеме с содержательной точки зрения: первый сводит изучаемый процесс к выбору профессии и подготовке к этому выбору (дифференциально-диагностический подход Ф. Парсона, типологические концепции Э. Шпрангера, Д. Холланда, на-

правление теории решений Х. Тома, Т. Ривса, Д. Тиддемана).

Второй подход рассматривает профессиональное самоопределение как неотъемлемый и существенный компонент профессионального становления личности, объединяя стадиальную теорию Э. Гинцберга, концепцию «профессиональной зрелости» Д. Сьюпера, личностно-деятельностный подход (Е.И. Головаха, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.С. Пряжников).

Наряду с этим, изучение современного состояния проблемы профессионального самоопределения показало, что в литературе имеется большое разнообразие трактовок сущности данного явления, в основе которых лежат разные методологические основания: социальный аспект (Е.А. Климов, И.С. Кон, Д. Сьюпер), личностный аспект (М.Р. Гинзбург, Н.С. Пряжников), аспект формирования жизненных перспектив и нахождения смыслов выполняемой деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, З.И. Рябикина).

Наиболее полно отражает смысл данного понятия определение профессионального самоопределения как многокомпонентного и многоуровневого процесса поиска смысла выполняемой деятельности (Е.А. Климов).

Авторы выделяют следующие основные компоненты профессионального самоопределения: ценностно-нравственная, планировочная, информационная и эмоциональная составляющие. Ценностно - нравственная предполагает поиск смысла профессиональной деятельности и согласованность ценностных ориентаций личности, планировочная отражает степень сформированности личного профессионального плана (включая его определенность, полноту, осознанность, обоснованность, устойчивость), информационная - показывает уровень информированности о профессии, эмоциональная подразумевает развитие положительной оценки себя как профессионала. В целом проведенный



анализ исследований по выявлению структуры профессионального самоопределения позволяет сделать следующие выводы:

- показателем планировочной составляющей является сформированность личного профессионального плана (Е.А. Климов); ценностно-нравственная составляющая играет особую роль в профессиональном самоопределении, поскольку ценностные ориентации с одной стороны составляют базу для его формирования (Н.Ф. Гейжан, Е.И. Головаха, Е.А. Климов, С.П. Крягжде), а с другой - представляют собой один из основных компонентов этого феномена (Н.С. Пряжников). Указывается на первоочередное значение ценностно-нравственных аспектов профессионального самоопределения личности не только на этапе выбора профессии, но и на последующих этапах. (И.Н. Волков, Н.Ф. Гейжан, Е.И. Головаха, Л.Г. Дикая, И.В. Кузнецова, В.Л. Марищук, В.С. Мерлин).

Анализируя динамику профессионального самоопределения и выделяя его основные этапы, необходимо отметить, что успешность профессионализации личности определяется отношением к профессии, тем смыслом, который она имеет для человека, мотивами ее выбора (отражающими потребности, интересы, убеждения, идеалы). Подчеркивается, что показателем динамики профессионального самоопределения выступает изменение отношения к себе, как к субъекту собственной профессиональной деятельности. На основе анализа работ (В.А. Бодров, А.В. Карпов, А.К. Маркова и др.) выделяются следующие этапы профессионального развития и связанные с ними этапы профессионального самоопределения: формирование профессиональных намерений и выбор профессии, профессиональное обучение, адаптация к профессиональной деятельности, профессиональная самореализация. Отмечается, что наиболее полно исследовано профессиональное самоопределение на этапе формирования профессиональных намерений и выбора профессии. Последний относится к категории смыслового выбора, который характеризуется активизацией поиска профессии, способной удовлетворить ожидания общества и личные запросы оптанта (человека, выбирающего профессию), определяемые уровнем развития мотивационной сферы, анализом своих возможностей, формированием самооценки собственной профессиональной пригодности. Одной из основных задач разрешения возрастного кризиса в юношеском возрасте является отождествление себя с определенной профессиональной группой. [22]. Содержанием следующих этапов профессионального самоопределения личности является формирование ее отношения к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности [24].

Изучение работ по особенностям профессионального самоопределения старших подростков, где сделан акцент на обсуждении результатов исследования специфики профессионального самоопределения на этапе обучения профессии (К.А. Абульханова-Славская, Н. В. Андреев, Л.И. Божович, Е.И. Головаха, Н.А. Исаева, И.С. Кон, Л.В. Меньшикова, С.Е. Пиняева, В.И. Слободчиков, Т.М. Щеглова, А.В. Юпитов и др.) показало, что процесс



обучения профессии придает особый характер содержанию, структуре и динамике профессионального самоопределения.

Результаты приведенных исследований научной литературы позволили сделать вывод о том, что профессиональное самоопределение на этапе обучения профессии представляет собой относительно самостоятельный этап профессионального самоопределения личности, отличительной особенностью которого является противоречивое сочетание готовности и способности к профессиональному самоопределению с одной стороны, и неуверенности в своей способности сделать правильный выбор - с другой.

Необходимо указать на отсутствие классификации всего множества факторов, детерминирующих профессиональное самоопределение, и предлагается разделить их на три группы по характеру воздействия на субъект профессионального самоопределения. В первую группу (объективные факторы) выделены те, воздействие которых одинаково проявляется в однородных группах (этап обучения и профессиональная направленность), во вторую группу (субъективных факторов) вошли факторы, отражающие личностные характеристики учащихся (степень самосознания, осмысленности, целенаправленности своих действий) и, наконец, в третью группу (социально-психологические факторы) отнесены факторы, связанные со строго индивидуализированным влиянием окружающих (влияние близкого окружения - семьи, друзей, учителей).

Профессиональное самоопределение - многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать под разными углами зрения (Д. Сьюпер). Во-первых, как серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного периода времени. Во-вторых, как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями с одной стороны, и потребностями существующей системы разделения труда - с другой. В-третьих, как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

А.К. Маркова выделяет следующие признаки, этапы любого самоопределения, в том числе и профессионального [10]:

1. Установление человеком своих собственных особенностей, черт, качеств, возможностей;

2. Выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, точки отсчета, координат на основе системы идеалов, ценностей: что надо для социума, чего от меня ждут, что из этих требований социума я принимаю для себя;

3. Определение своих наличных, уже имеющихся к сегодняшнему дню качеств, соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя: соответствую ли я на сегодняшний день этим нормам, что я могу сделать сегодня, какова сегодня моя личность и. т. д.;

4. Предвосхищение своих завтрашних потенциальных качеств,



соответствующих требуемым нормам, принятие или непринятие себя как соответствующего нормам в ситуации завтрашнего дня: что я могу сделать завтра, каким я могу стать завтра как личность, как профессионал;

5. Построение своих целей, задач, планов для развития у себя необходимых качеств, для принятия себя; чего я хочу и как я намерен действовать;

6. Пересмотр человеком применяемых им критериев и оценок, ибо изменяются ценности, менталитеты в самом обществе, и сам человек выбирает разные из них на различных этапах своего развития;

7. Пересамеоопределение – человек заново принимает или не принимает себя, затем цикл может возобновиться. Косвенным свидетельством продолжающегося процесса самоопределения (и пересамеоопределения, смены ценностей) человека являются внешние изменения, которые человек осуществляет в своей жизни – меняет профессию, круг знакомых, образ жизни, религиозные установки и др.

А.К. Маркова подчеркивает, что в течение всей профессиональной жизни человека происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения, это выражается в том, что расширяется образ профессионала, корректируется в ходе самоанализа принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии и себя в ней и т. д.

Б.В. Зейгарник и Б.С. Братусь [11] так же считают, что для личности основная плоскость движения - нравственно-ценностная, существование в мире смыслов есть существование на собственно личностном уровне (на это указывал еще Л.С. Выготский); область смыслов и ценностей есть та область, в которой и происходит взаимодействие личности и общества; ценности и смыслы есть язык этого взаимодействия, ведущую роль для формирования личности играют ценности.

Итак, профессиональное самоопределение, возникает на границе старшего подросткового и раннего юношеского возраста на основе личностного самоопределения; потребность в личностном самоопределении определяет потребность в выборе профессии, в профессиональном самоопределении, потребность в формировании смысловой системы, в которой слиты представления о себе и о мире.

4.3. Экспериментальное исследование профессионального самоопределения

Согласно цели исследования, для более глубокого изучения проблемы, цель эксперимента была конкретизирована в следующих задачах:

1. Сформировать две экспериментальные группы с учетом возрастной принадлежности и уровня профессионализации;
2. Изучить психологические характеристики респондентов всех групп;
3. Выявить особенности уровня профессионального самоопределения в каждой группе;
4. Выявить личностные особенности респондентов групп в зависимости от



уровня профессионального самоопределения;

Эмпирическую базу исследования составили:

1 группа - 80 испытуемых в возрасте от 16 до 20 лет, учащиеся Амурского института железнодорожного транспорта – филиала Дальневосточного государственного университета путей сообщения, факультета среднего профессионального образования, специальности «Локомотивы». Этому этапу соответствует процесс профессионального определения как первый шаг к профессиональному развитию личности;

2 группа - 80 испытуемых в возрасте от 23 до 27 лет, обучающиеся Свободненского подразделения Забайкальского учебного центра профессиональных квалификаций, групп «Машинист электровоза». Здесь мы рассматриваем стартующего профессионала, человека, который сделал выбор пути на предыдущем этапе и теперь начинает осваивать необходимые знания и навыки. Длительность этого этапа зависит от сложности профессии и требуемого уровня квалификации. На этом этапе профессионал начинает делать первые самостоятельные шаги, происходит адаптация молодого специалиста к работе, привыкание к производственной деятельности, осуществляется усвоение профессиональных и социальных норм, все это сопровождается некоторыми личностными изменениями. Один из самых важных процессов на этом этапе - формирования отношения к своей деятельности.

Машинист локомотива — специалист на железнодорожном транспорте, осуществляющий управление локомотивом (паровоз, тепловоз, электровоз) или моторвагонным подвижным составом (дизель-поезд, электропоезд).

Помимо машиниста в локомотивную бригаду обычно входит помощник машиниста. В некоторых случаях (например, на маневровых локомотивах и в поездах метро) локомотивная бригада может состоять только из машиниста — так называемое «управление в одно лицо».

Первоначально обозначение на железной дороге специальности по управлению локомотивом, было механик, в дальнейшем после распространения термина машинист, термин механик оставался неофициальным, и даже более распространенным термином для обозначения специальности машиниста локомотива.

Обязанности:

- управление грузовым, пассажирским поездом дальнего следования, пригородного и местного сообщения, специальным поездом, промышленным локомотивом (на внутризаводских путях, шахтах, рудниках и т.д.);
- маневровые передвижения;
- прием и контрольно-технический осмотр локомотива;
- обеспечение рационального режима управления локомотивом;
- обеспечение правильного режима работы локомотива, прицепных вагонов и их узлов;
- контроль за сигналами, состоянием железнодорожного полотна и



- контактной сети, показателями контрольно-измерительных приборов в пути следования;
- обеспечение безопасности и соблюдение графика движения поездов;
 - выполнение оперативных распоряжений работников, ответственных за движение поезда и производство маневров;
 - контроль за безопасной посадкой и высадкой пассажиров;
 - информирование пассажиров о посадке, высадке и отправлении поезда;
 - контроль за сохранностью и своевременностью доставки груза и безопасностью пассажиров в пути следования;
 - принятие экстренных решений в случае применения стоп-крана;
 - руководство и контроль за работой членов локомотивной бригады;
 - своевременное устранение выявленных в пути следования неисправностей;
 - выполнение служебного ремонта локомотива в составе локомотивной бригады.

Личностные качества для машинистов: сообразительность; осторожность; наблюдательность; осмотрительность; бдительность; решительность; выдержка; дисциплинированность; организованность; ответственность; самообладание.

Положительными сторонами профессии машиниста локомотива являются достойная заработная плата, социальный пакет, наличие льгот, медицинского обслуживания. Ну и как же без романтики, которая заключается в поездках в различные места по территории всего региона.

К минусам стоит отнести то, что работа машиниста является сменной. Смены могут приходиться как на дневное и ночное время, так и на праздники, а иногда и выходные. Кроме того, длительность нахождения в поездке машиниста локомотива строго - настрого ограничена длительностью его смены, поэтому приходится оставаться на ночлег в домах отдыха локомотивных бригад, после чего ожидать возможности возврата на станцию основного депо.

Машинист постоянно находится под воздействием вибрации, ускорений и магнитного поля. Например, работая на электровозе переменного тока, а это целых 27,5 тысяч вольт, тело машиниста постоянно находится под воздействием сильного магнитного поля. Электровозы постоянного тока работают под напряжением 3 тысячи вольт, что тоже негативно сказывается на здоровье машиниста с течением времени. Также к минусам можно отнести, так называемые явки, которые могут быть назначены в любое время дня и ночи, например, в 2-3 часа ночи, что является очень неудобным.

Машинисты локомотивов всегда являлись очень востребованными. Причем спрос на такого рода профессионалов высокий не только на железных дорогах нашей страны, но и на различного рода предприятиях горно-металлургического комплекса, газодобывающей и газоперерабатывающей промышленности, обладающих железнодорожной инфраструктурой постоянно испытывают нехватку машинистов.

Выборка для проведения эксперимента является репрезентативной, подбор



испытуемых осуществлялся с учетом достижения репрезентативности выборки по критериям принадлежности к социальному слою и др. Необходимо отметить, что при анализе и интерпретации экспериментальных данных учитывалось, что участники эксперимента уже выбрали учебное заведение, профессию. Участниками исследования становились лишь респонденты, выразившие собственное желание принять участие в тестировании. Это в определенной степени повысило вероятность точности результатов диагностики ввиду достаточно высокой степени искренности ответов.

В данном исследовании были использованы следующие методики:

1. Методики выявляющие особенности профессионального самоопределения: методики исследования уровня профессионального самоопределения: «Опросник профессиональных установок» (М.И.Кондаков); «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда, ассоциативный эксперимент, личностный дифференциал;

2. Методики исследования особенностей личности: методика «Шкала аттитюдов ко времени» Ж. Нюттена (адаптация К. Муздыбаева), опросник «Уровень субъективного контроля» модификация Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, А.М.Эткинда, Смыслжизненные ориентации (СЖО) (Д.А. Леонтьев).

Профессиональное самоопределение рассматривается, с одной стороны, как наиболее значимый компонент профессионального развития человека, с другой – как критерий одного из этапов этого процесса.

В психологии к показателям уровня профессионального самоопределения относят сформированность профессиональных намерений, их согласованность с интересами и личностной направленностью.

Выделяют три уровня профессионального самоопределения (Н.Н. Чистяков, Ю.А. Захаров, Т.Н. Новикова, Л.В. Белюк):

- **высокий** (сформированность интересов, соответствие личных качеств избранной профессии, убеждение в правильности выбора, наличие профессиональных планов);

- **средний** (отсутствие устойчивого интереса и убежденности в правильности выбора, затруднения в профессиональном планировании);

- **низкий** (отсутствие профессиональных интересов и желания достичь высоких результатов, несоответствие особенностей профессиональной направленности личности требованиям профессии, негативная оценка себя).

Для определения уровня профессионального самоопределения была использована методика «Опросник профессиональных установок» (М.И. Кондаков). Полученные данные показали, что средний процент высокого уровня профессионального самоопределения (УПС) - 44,9%, средний уровень составил 46%, низкий - 9,6%. Следует при этом зафиксировать определенные отличия: у молодых профессионалов более значителен процент высокого (-86%). У студентов показатели распределились следующим образом: высокий УПС – 39% , средний - 52% , низкий – 9%.



Таблица 1

Уровень профессионального самоопределения

	низкий	средний	высокий
Молодые профессионалы	3,7%	10,2%	86,1%
Студенты	9%	52%	39%

Для обоснования статистической значимости различий между выборками, нами применялся хи-квадрат критерий. Статистически значимые различия установлены в группах молодых профессионалов (хи-квадрат эм.=11,5 , хи-квадрат кр.=9,21, $p<001$); в группах студентов (хи-квадрат эм.=7,5 , хи-квадрат кр.=5,99, $p<005$). Следовательно, на основании того, что хи-квадрат кр.< хи-квадрат эм., можно говорить о том, что существуют достоверные различия в уровне профессионального самоопределения в группах работающих профессионалов и студентов. Для обоснования статистической значимости между выборками профессионалов и студентов хи-квадрат критерий показал наличие статистически значимых различий (хи-квадрат эм.=9,53, хи-квадрат кр.=9,23, $p<0,01$). Таким образом, на основании статистических расчетов, можно утверждать, что в структуре уровня профессионального самоопределения отмечаются возрастные и личностные различия.

Студенты на первом курсе имеют более высокие показатели по независимости и решительности, адекватности самооценки и оптимизма по отношению к профессиональному будущему, чем на старших курсах. Далее динамика процесса несколько изменяется: у студентов старшего курса значительно возрастает доля высокого уровня профессионального самоопределения, то есть юноши убеждаются в правильности сделанного выбора, в зависимости от их ожиданий от будущей профессии. Молодые люди, работники ОАО «РЖД» на этапе повышения квалификации и переквалификации напротив, показывают высокий УПС (86,1%), что говорит об устойчивом интересе к выбранной профессии, соответствии личных качеств избранной профессии, убеждение в правильности выбора, наличие профессиональных планов.

Важным показателем адекватности профессионального выбора и уровня профессионального самоопределения является соответствие профессионального типа личности требованиям избранной профессии.

Профессия машиниста требует пунктуальности, ответственности, предельной концентрации, внимательности и стрессоустойчивости на максимальном уровне. Поездки на длительные дистанции требуют выносливости, а также хорошей реакции, отличного зрения и слуха. Физическая форма и темперамент играют одну из ключевых ролей при выборе данной профессии. Машинист должен обладать значительным багажом знаний для безопасного выполнения работ. Кроме устройства и принципа работы самого локомотива, машинист обязан идеально владеть целым рядом нормативных документов, среди которых основными, безусловно, являются: Федеральный закон о железнодорожном транспорте, Устав железных дорог,



Правила технической эксплуатации, Инструкция по сигнализации, Инструкция по маневровой работе, Инструкцию по охране труда для локомотивных бригад, Инструкцию по действиям в нестандартных и чрезвычайных ситуациях и т.д.

Данная характеристика исследовалась при помощи методики «**Опросник профессиональных предпочтений**» Дж. Холланда. Теоретическая модель типов личности Холланда описывается по схеме: цели, ценности, Образ Я, образовательные цели, предпочитаемые профессиональные роли, способности и специальные дарования, личностное развитие и жизненный путь. Анализ результатов, полученных по данной методике, показал, что у студентов преобладающим профессиональным типом является социальный тип (21,53%), вторым по значимости профессиональным типом является предприимчивый (18,03%), артистический -18,18%. У молодых профессионалов преобладающим профессиональным типом является предприимчивый тип (57,1%), артистичный (21,4%), реалистичный и социальный по 7,1% (рис.1).

Анализ студенческой выборки показал, что основным профессиональным типом является социальный, причем доля данного типа снижается у юношей старших курсов, по сравнению с младшими, что доказывает процесс профессионального обучения оказывает влияние на личностное развитие.

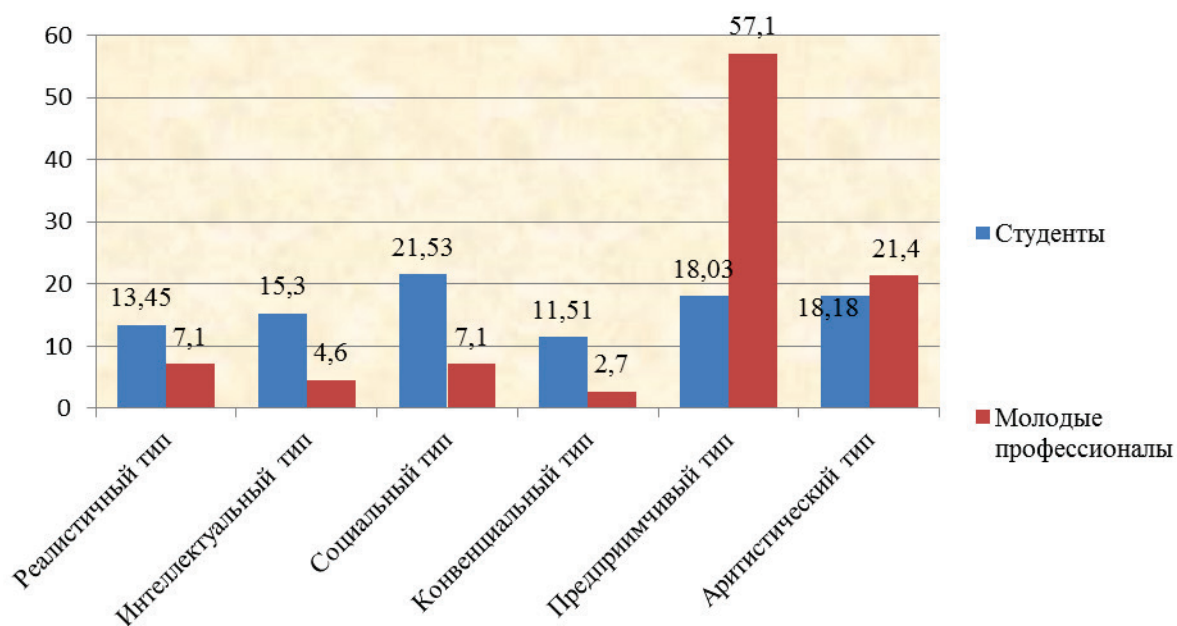


Рис. 1. Распределение профессиональных предпочтений по методике Дж. Холланда (в %)

При сравнении выборок обращает на себя внимание следующее: у студентов больше чем у молодых профессионалов присутствует доля артистического профессионального типа (18,18%), доля предприимчивого типа у студентов ниже, чем у профессионалов. Это еще раз подтверждает, процесс профессионального обучения оказывает влияние на личностное развитие.

Рассмотрим, каким образом респонденты рассматривают и определяют для



себя понятие «профессия», для чего использовалась методика «Ассоциативный эксперимент».

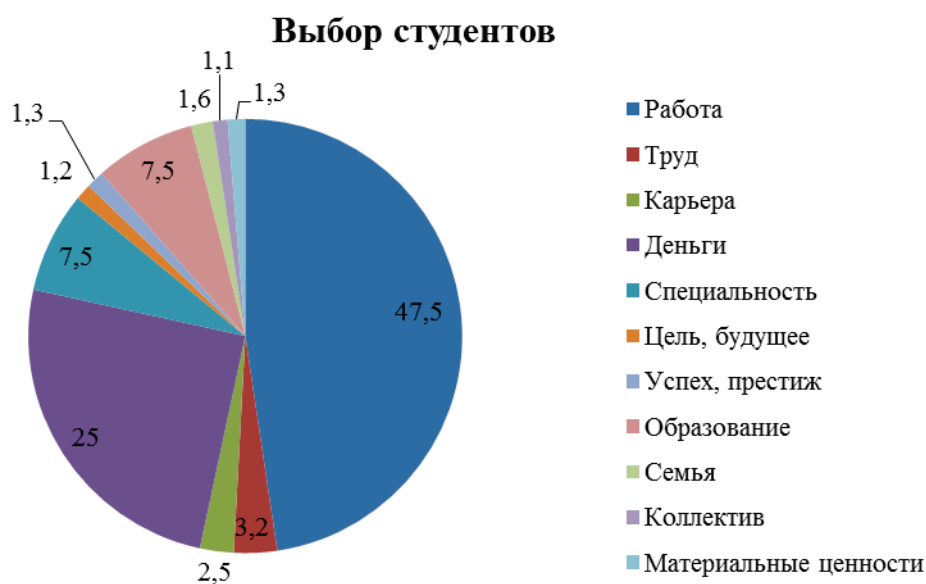


Рис. 2. Ассоциация со словом «профессия» у студентов

Юноши с профессией связывают будущую работу (47,5%), деньги (25%), специальность (7,5%), образование (7,5%), семью (7,5%) (рис.2). Юноши ожидают, что их профессия позволит устроиться на работу, обеспечить семью.

Следует отметить, что возможность высоких заработков по получаемой специальности учитывается юношами чаще, что не идет в разрез с традиционным образом мужчины, как «добытчика».

Профессионалы связывают профессиональную деятельность с высоким заработком (20,14%), с ответственностью, дисциплиной (15,4%), с карьерным ростом (13,2%), для них работа соответствует личным интересам (10,1%), профессия дает уверенность в будущем (7,3%), безопасность (6,2%) (рис.3).

Полученные результаты позволяют предположить что, процесс профессиональной деятельности, как и профессиональное образование влияет на личностное развитие.

В ходе изучения образа профессии молодых людей, обучающихся на различных курсах с использованием метода личностного дифференциала, после подсчета средних показателей по факторам «оценка», «сила», «активность» и проверки статистической значимости при помощи F-критерия Фишера, достоверными оказались следующие различия: выборка профессионалов: «сила»- $F_{эм}=0,69$, $F_{кр}=0,48$; «активность»- $F_{эм}=2,33$, $F_{кр}=1,87$; выборка студентов: «сила» - $F_{эм}=0,66$, $F_{кр}=0,51$; «оценка» - $F_{эм}=0,53$, $F_{кр}=0,51$.

При определении корреляционной зависимости между показателями теста «Установки при выборе профессии» и методики «Личностный дифференциал» использовался r критерий линейной корреляции Пирсона, качественный анализ показал наличие значимых корреляций между значениями данных методик: $r=0,51, p<0,01$ - группа профессионалов, $r=0,39, p<0,04$ - студенты.



Выбор профессионалов

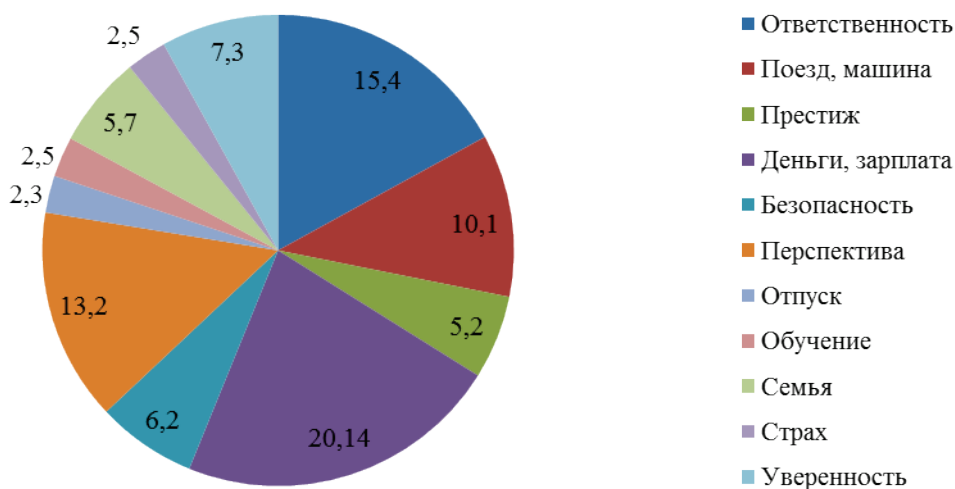


Рис. 3. Ассоциация со словом «профессия» у молодых профессионалов

Наличие высоких корреляционных связей свидетельствует о взаимозависимости уровня профессионального самоопределения и образа профессии. Как видно из графика, при сравнении студентов и профессионалов, очевидным становится, что данные, полученные на выборке профессионалов, значительно выше, чем у студентов. Профессионалы значительно выше оценивают свои волевые качества при освоении профессии, выше оценивают свои способности в будущей профессиональной деятельности и свои возможности в достижении профессионального успеха и активнее в действии. То есть у профессионалов, Образ профессии интенсивнее выражен по оценочным проявлениям, он устойчивее, интенсивнее, чем у студентов.

У профессионалов значительней, чем у студентов повышаются показатели по фактору «активность», что говорит о снижении у студентов активности в действии при решении проблем выбора и профессионального самоопределения. Данный факт свидетельствует о более высоком уровне профессионального самоопределения у профессионалов, что говорит о развитии личности (рис. 4).

«Вопрос о смысле жизни определен самой проблематикой личностной идентичности и жизненного самоопределения, - считает Л.Б. Шнейдер,- он выводит нас на задачу стягивания смысла и времени в одно целое, на задачу обретения структуры идентичности. Смысл жизни выступает в виде некоей матрицы, структурирующей психологический опыт личности, это такое универсальное образование, которое структурирует развитие личности в целом. Смысл выступает как элемент структурирования идентичности в процессе профессионального самоопределения».

Исходя из того, что для разных уровней профессионализации становление идентичности характеризуется доминированием ценности прошлого, настоящего или будущего и перераспределение времени жизни из менее ценной



его составляющей в более ценную, можно заключить, что наличие в настоящий момент свободного структурирования временных аспектов субъективной реальности говорит о целостности самой личности, переживающей это состояние. «Актуализация индивидом,- как отмечает А.В. Серый, - содержательно-смысловых граней субъективных образов может служить не только показателем его личностного развития, но и статуса идентичности» [12]. По степени выраженности значений шкал в данной методике можно судить о развитости отдельных составляющих идентичности и сформированности ее в целом как свойства личности.

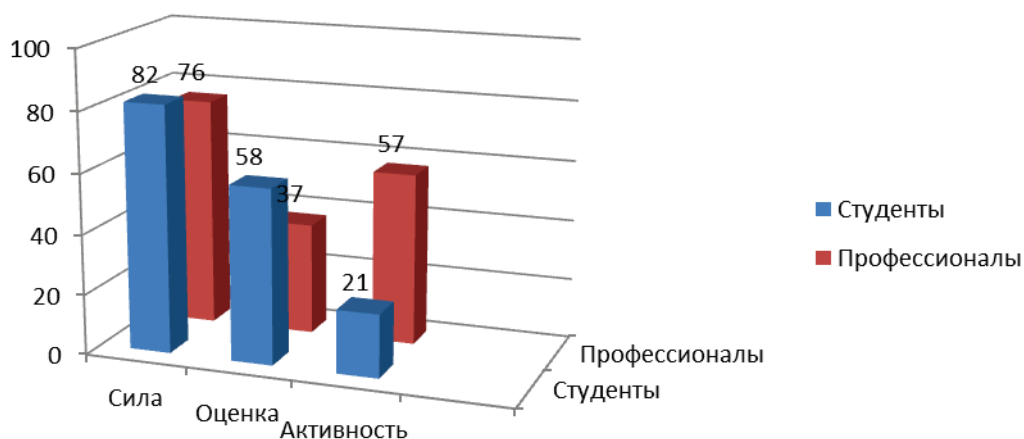


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов методики «Личностный дифференциал» (в %)

Высокие баллы по шкалам теста дают основание предположить достижение индивидом идентичности, низкие – недостигнутую идентичность. «Жизненный смысл связывает в единую целостность всю жизнь человека в ее ретро – и перспективе, благодаря чему этот процесс и приобретает характер надвременного: осмысление прошлого и проектирования будущего происходит здесь и в едином акте». Смысл жизни выступает в виде некоей матрицы, структурирующей психологический опыт личности. Но правомерно заметить, что это вероятно, такое универсальное образование, которое структурирует развитие личности в целом. В рамках нашего исследования смысл выступает как элемент структурирования идентичности в процессе профессионального самоопределения. «Осмысление своего Образа Я, достижение идентичности вне смыслов представляется неразрешимой задачей» [26].

Количественно-качественный анализ полученных результатов в ходе проведения методики СЖО позволил выявить: 1) уровень целостности и интегрированности личностных структур, выраженность которых может быть определена по баллам по шкале ОЖ (осмысленность жизни); 2) наличие сформированных суждений относительно себя и собственной жизни, убеждение, что контроль возможен, способность человека осуществлять такой контроль может быть измерена шкалами «Локус контроля –Я» (Я –хозяин



жизни) и «Локус контроля –жизнь, или управляемость жизни»; 3) отношение индивида к смыслам прошлого, будущего и настоящего может быть определена шкалами «Цель жизни» - (будущее), «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» - (настоящее), «Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией» - (прошлое).

В ходе проведенного количественно-качественного анализа в каждом опросном листе было подсчитано количество баллов по каждой шкале, вычислены средние значения для каждой группы респондентов, проведен сравнительный анализ показателей с этапов профессионализации респондентов, произведен расчет элементарных статистик, позволяющих произвести анализ распределения данных и осуществить выбор критерия для сравнения выборок. Таким образом, получены следующие результаты: при проверке достоверности различий для групп исследования использовался F-критерий Фишера. Статистически значимые различия обнаружены в группе студентов по шкалам «Процесс», «Результат» и «ЛК-жизнь», в остальных категориях статистических различий не обнаружено («Процесс» - $F_{эм}=0,79$; $F_{кр}=0,49$; $F_{эм} > F_{кр}$; «Результат» - $F_{эм}=0,79$; $F_{кр}=0,49$; $F_{эм} > F_{кр}$; «ЛК-жизнь» - $F_{эм}=0,71$; $F_{кр}=0,49$; $F_{эм} > F_{кр}$). В выборке профессионалов статистически значимые различия обнаружены по всем критериям, кроме категории «Цели» («Процесс» - $F_{эм}=0,91$; $F_{кр}=0,45$; $F_{эм} > F_{кр}$; «Результат» - $F_{эм} = 0,61$; $F_{кр}=0,45$; $F_{эм} > F_{кр}$; «ЛК-Я» - $F_{эм}=0,84$; $F_{кр} = 0,45$; $F_{эм} > F_{кр}$; «Лк-жизнь» - $F_{эм}=0,63$; $F_{кр}=0,45$; $F_{эм} > F_{кр}$; «Общий ОЖ» - $F_{эм}=0,63$; $F_{кр}= 0,45$; $F_{эм} > F_{кр}$; «Цели» - $F_{эм}=0,43$; $F_{кр}= 0,45$; $F_{эм} < F_{кр}$).

В среднем профессионалы (рис. 4) оценивают свою настоящую жизнь более интересной и эмоционально насыщенной, чем студенты. Отношение к прошлому, у профессионалов имеют показатели выше, чем у студентов, что говорит о том, что, становясь старше, юноши более позитивно относятся к пройденному пути, считают, что в прошлом жизнь была продуктивна и осмысленна.

Как отмечает Баженова Т.И.: «профессиональная практическая деятельность способствует развитию личности профессионалов, помогает осмыслить жизненный опыт и выработать прочные личные убеждения, сформировать мировоззрение, которое направляет и регулирует деятельность молодого специалиста» [25].

Профессионалы уверены, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь, студенты менее уверены в этом. Более низкие баллы по данной шкале говорят о том, что студенты считают, что жизнь не совсем подвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что - либо загадывать на будущее.

При сравнении групп, более целеустремленными, имеющими цели в будущем являются профессионалы, и менее – студенты, в процессе профессионализации значительно повышается данный показатель. Следовательно, у профессионалов растет уверенность в будущем, возможно, связанная с профессией, студенты же слабо видят в будущем свои перспективы.

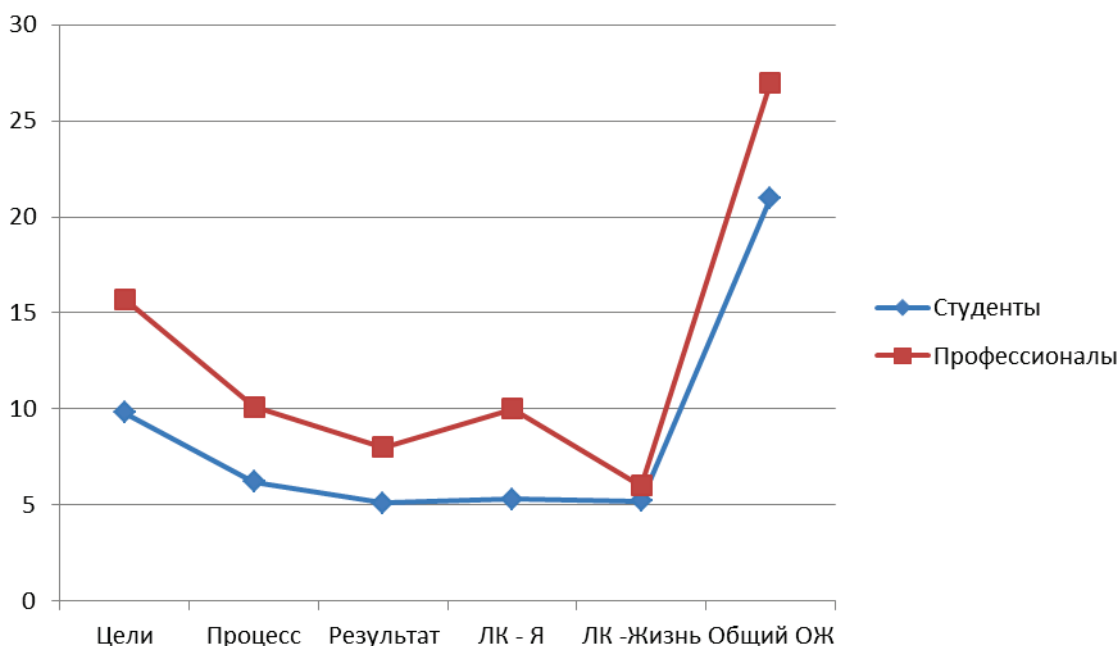


Рис. 5. Сравнение результатов по методике СЖО

По показателю «результат», характеризующего удовлетворенность самореализацией, наиболее высокие показатели имеют профессионалы, они оценивают свою прожитую жизнь как результативную и осмысленную, уверены в своем выборе и профессиональном будущем. Студенты имеют более низкие показатели по данной позиции.

Представления о себе, как о сильной личности, обладающей свободой выбора, что бы построить свою жизнь в соответствии со своими целями наиболее характерно для профессионалов. Профессионалы более чем студенты убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь и свободу принимать решения.

Общий показатель осмысленности жизни у профессионалов незначительно выше, чем у студентов. Что говорит о более высоком уровне достижения ими идентичности (рис.5).

Изучение уровня субъективного контроля. При анализе данных, полученных по данной методике, для определения статистической значимости различий между выборками использовался хи-квадрат критерий. Статистически значимые различия были обнаружены между выборками профессионалов: хи-квадрат эм. =4,4, хи-квадрат кр.= 3,8, $p < 0,05$. У студентов преобладает экстернальный локус контроля (79%). Доля интернального локуса контроля составляет 21%. У профессионалов экстернальность – 14%, интернальность 86%.

Следовательно, в соответствии с концепцией локуса контроля, профессионалы, в большей степени принимают ответственность за события своей жизни на себя, объясняя их своим поведением, способностями, чертами личности. Они становятся менее склонны подчиняться давлению других, сопротивляться, когда чувствуют, что ими манипулируют, они реагируют сильнее, чем студенты на утрату личной свободы. Профессионалы более



активно ищут информацию и лучше осведомлены о ситуации.

Уровень интернальности ниже, а экстернальность – выше, что позволяет предположить, что студентам в большей степени свойственно приписывать ответственность за все события внешним факторам. Проявляется рассогласованность образов идеального и реального Я, менее активная позиция по отношению к своему здоровью, большая тревожность.

С учетом теоретических положений о том, что внутренний локус контроля как свойство личности, способствует успешному профессиональному самоопределению, можно сделать вывод о том, что у профессионалов с ростом доли интернального локуса контроля, растет способность к адекватному самоопределению, а соответственно они имеют уровень профессионального самоопределения, выше, чем у студентов (рис.6).

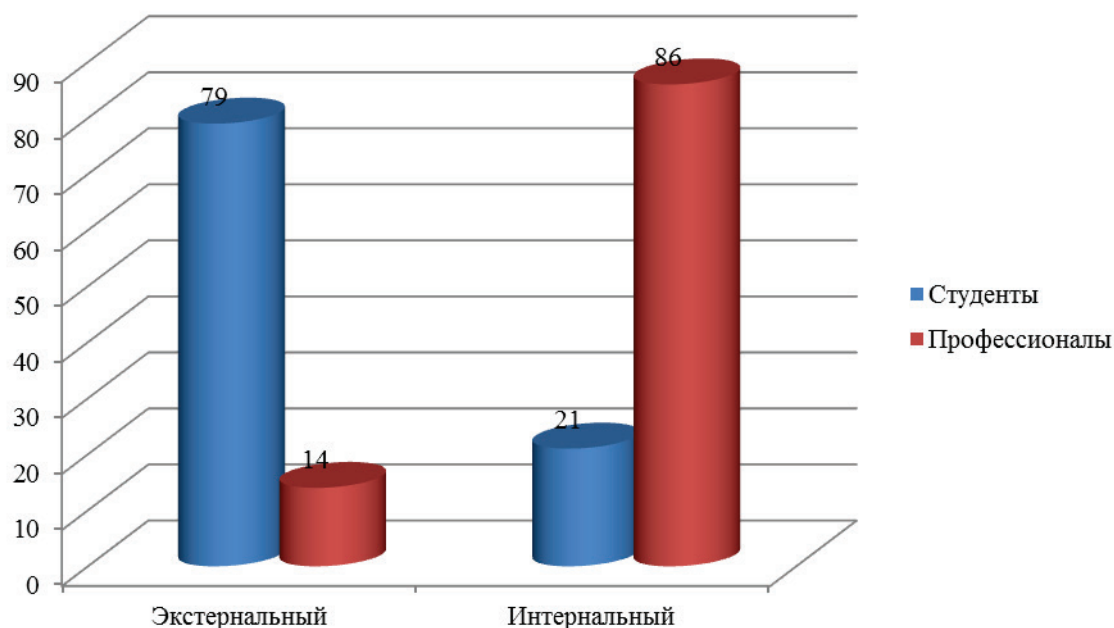


Рис. 6. Уровень субъективного контроля

Аттитюды ко времени есть отражение комплекса чувств личности. Положительно окрашенное восприятие и переживание прошлого, настоящего и будущего в их последовательности, непрерывности, взаимосвязи, как показывают исследования, характеризуют здоровую, адаптированную личность. У такой личности, как прошлое, так и будущее интегрированы в настоящее. Ибо совершенно невозможно без опыта прошлого, без мотивации настоящего строить будущее.

Как видно из диаграммы (рис. 7), настоящее преимущественно оценивается умеренно положительно как у студентов, так и у профессионалов. Настоящее оценивается положительно по всем трем категориям, эмоциональная ситуация достаточно благоприятна, в ценностном отношении значима, имеется возможность управлять обстоятельствами своей жизни. Причем для профессионалов, настоящее более ценностно - значимо и имеется больше возможностей управлять обстоятельствами своей жизни. На фоне данных о настоящем рассмотрим аттитюды респондентов к прошлому.



Прошлое описывается как позитивный процесс, как у студентов, так и у профессионалов. Но если более детально рассмотреть различия динамики оценок прошлого у двух групп, то явными становятся различия в аттитюдах. Студенты оценивают прошлое выше, чем профессионалы по всем трем категориям.

При исследовании аттитюдов к будущему получены следующие результаты: среднее значение оценок отношения к будущему говорит о позитивном отношении молодых людей к своим перспективам, причем профессионалы по сравнению со студентами оценивают будущее более оптимистично по всем трем критериям. Они считают, что в будущем им все удастся, оно эмоционально благоприятно, в ценностном отношении значительно и имеется возможность управлять обстоятельствами своей жизни. В целом оценки будущего выше, чем прошлого и настоящего, что говорит о том, что ценности и возможности еще впереди, только их время еще не наступило.

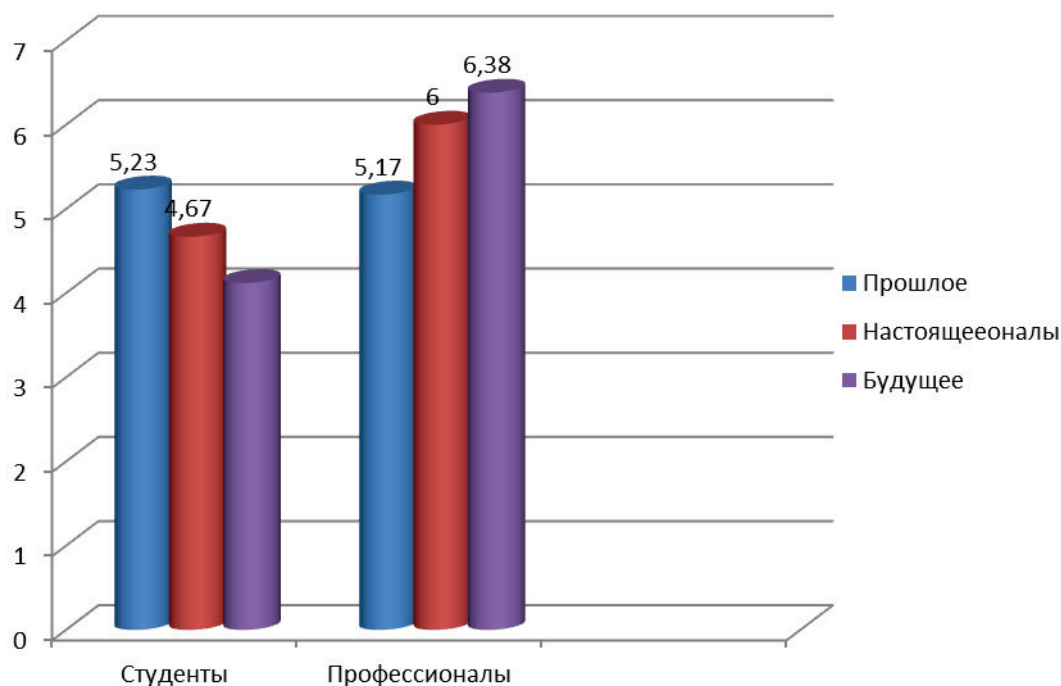


Рис. 7. Аттитюды к прошлому, настоящему, будущему

Следовательно, для профессионалов будущее представляет значимую ценность, они считают, что все перспективы и ценности в будущем, о прошлом они не жалеют, считая, что все события их прошлого были не случайны и все обстоятельства жизни ими управлялись.

С учетом значимости роли антиципационной функции личности в способности к профессиональному самоопределению, на основании полученных результатов по данной методике, можно заключить о том, что у профессионалов способность к профессиональному самоопределению более развита и соответственно они имеют высокий уровень профессионального самоопределения.



Выводы

1. Результаты приведенных исследований научной литературы позволили сделать вывод:

- профессиональное самоопределение на этапе обучения профессии представляет собой относительно самостоятельный этап профессионального самоопределения личности, отличительной особенностью которого является противоречивое сочетание готовности и способности к профессиональному самоопределению с одной стороны, и неуверенности в своей способности сделать правильный выбор - с другой;

- одной из основных задач разрешения возрастного кризиса в юношеском возрасте является отождествление себя с определенной профессиональной группой;

- профессиональное самоопределение в юношеском возрасте является важным механизмом преодоления кризиса личностного развития.

2. Результаты исследования позволяют предположить что, процесс профессиональной деятельности, как и профессиональное образование влияет на личностное развитие.

3. На исследуемых этапах профессиональной жизни происходит продолжение, углубление, уточнение профессионального самоопределения, это выражается в том, что расширяется образ профессионала, корректируется в ходе самоанализа принятие себя как профессионала, пересматривается отношение к профессии и себя в ней и т. д.

4. Профессиональная практическая деятельность способствует развитию личности профессионалов, помогает осмыслить жизненный опыт и выработать прочные личные убеждения, сформировать мировоззрение, которое направляет и регулирует деятельность молодого специалиста.



ГЛАВА 5. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ВОЗМОЖНОСТЬ ВХОЖДЕНИЯ В СИСТЕМУ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение

Молодежь, образование и наука – это социальные категории, всё более тесно смыкающиеся в XXI веке друг с другом. Научно-исследовательская деятельность студентов – это процесс и возможность вхождения в систему этической культуры в современном образовании. Научное исследование как культурное явление позволяет подойти к воспитанию как морально-нравственных качеств, характерных для российской национальной культуры, так и способности уважать и понимать людей иных культур. В своих трудах Вернадский В.И. отмечает, что с одной стороны в основе науки «...лежит для всех равнообязательная сила научных фактов и обобщений», «основы её не зависят от особенностей племенных или исторических», с другой стороны «...развитие научной мысли находится в теснейшей и неразрывной связи с народным бытом и общественными установлениями – её развитие идёт в сложной гуще исторической жизни» [1].

Проникновение науки в систему образования дает возможность студенту-исследователю включиться в культуру, приобщиться к культурным формам жизнедеятельности, овладеть образцами практики. Формы и нормы культуры присутствуют в знании и обучении неявно, передаются в процессе коммуникации чаще всего при личном общении. Образование призвано обеспечить определённую интеграцию общества, единство смыслов, в противном случае разрушается основа для адекватного взаимопонимания, общения, сохранения целостности культурного поля.

Научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе - есть более активная возможность вхождения в систему этической культуры, так как этические нормы служат для утверждения специфических, характерных именно для науки ценностей.

5.1. Теоретический анализ научно-исследовательской деятельности как образовательного процесса и возможности вхождения в систему этической культуры

Научно-исследовательская деятельность студентов – это процесс и возможность вхождения в систему этической культуры в современном образовании, которые во многом определяются ценностными установками. Цели образования, закреплённые в ряде стратегических документов, и средства их осуществления могут содержать разные ценностные установки, как консервативные, так и либеральные, поэтому обе названные установки отражают существенные функции такого сложного социального института, как образование.

Обращение к европейской культурной традиции показывает, что среди



многообразных вариантов ценностных установок в образовании, под влиянием которых формируются цели образования и средства их осуществления, отчётливо выделяются две точки зрения. Одна из них может быть охарактеризована как консервативная, поскольку главными целями образования провозглашаются сохранение традиционных ценностей общества и подготовка к восприятию норм, выработанных социумом; другая характеризуется либеральной, поскольку ценности саморазвития и роста личности в процессе образования признаются определяющими.

Восходя своими истоками к философским идеям Платона, консервативная ценностная установка всегда предполагает приоритетность государственных интересов по отношению к индивидуальным, авторитарное присутствие власти в системе образования. Платон не раз утверждал, что «идеальное государство – это государство, устроенное в соответствии с идеей этого государства, без идеи государства нет и самого государства» [2]

Личностная, «человеческая составляющая» образовательного процесса в таком контексте оставалась в тени, и человек мыслился, прежде всего, дисциплинированным интеллектуальным исполнителем социальных проектов.

Гуманистическая направленность либеральной ценностной установки, восходящей к Сократу, проявляется в том, что творческая личность признаётся основным элементом образовательного процесса. Задачами образования, с точки зрения такой аксиологии, становятся формирование свободного мышления человека, его способности к самостоятельному ответственному выбору. Если попытаться найти самую существенную сторону представлений Сократа об обществе и его благосостоянии, то следует отметить неуклонное следование великого философа античному идеалу калокагатии как единства истины, добра и красоты. Сократ, как и Конфуций, реализует целостный подход и соединяет когнитивный и этический аспекты природы человека и общества в единое и нерасчленённое образование [3].

Можно также отметить гуманистическую направленность в образовании С.И. Гессена, в его главной проблеме философско-педагогической концепции, которая обосновывает сущность человека и его совершенствование в культуре и воспитании на основе философских идей и внутренних закономерностей развития человека. Цели образования, по С.И. Гессену, связаны с целями жизни данного общества и определяются его культурой, а педагогика выступает как прикладная философия культуры и должна выражать содержание культурной жизни человека и его эпохи. В культуре философ выделяет три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию, тесно связанные между собой. Образованность в этом случае выявляет «духовное» содержание культуры и включает науку, искусство, нравственность и религию. Эти ценностные слои изучаются различными отделами философии, и «каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике - теория научного образования; этике - теория нравственного образования; эстетике - теория художественного образования и т.д.» [4].



Анализируя единство исторического и логического в понимании образовательного процесса научно-исследовательской деятельности студентов и возможности вхождения в систему этической культуры, необходимо отметить, что греки создали уникальную систему образования, в которой формировался не профессионал определённой области, а человек как личность, с определившимися ценностными ориентациями. Несомненно, в этой обращённости к человеку и состоит непреходящее гуманистическое значение античного понимания культуры, в основе которого лежит идеал человека, выступающий целью культурного процесса. Необходимо подчеркнуть, что ценности образования всегда являются выражением существующих образов мира и ментальности, а идеал образованности, характерный для того или иного общества, - выражением культурного стереотипа, поэтому научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе – это, прежде всего, возможность вхождения в систему этической культуры, формирование и развитие научного мышления, которое чрезвычайно разносторонне, так как серьёзно эволюционировало за последнее столетие и продолжает развиваться, заставляя нас задуматься о концепциях, вытекающих из парадигм «новой науки», которые базируются на концепциях, произрастающих из квантовой физики, теории динамического хаоса и т.п.

Авторы отмечают, что социальные функции науки, прежде всего теоретико-познавательная, критическая – основная из всех функций социологии, как и любой другой науки, являются основой научно-исследовательской деятельности студентов. В процессе реализации этих функций происходит постепенное накопление социологических знаний, их систематизация, проверка истинности в реальной практике общества. Научное знание имеет практическое значение и применяется в различных областях жизни общества - в производстве, политике и управлении, образовании, искусстве, быту.

Проникновение науки в практику идёт по двум каналам: через систему образования и через технические изменения в производстве и других сферах общественной жизни. Наука через систему образования позволяет студенту-исследователю включаться в культуру, приобщаться к культурным формам жизнедеятельности, овладевать образцами практики. Формы и нормы культуры присутствуют в знании и обучении неявно, передаются в процессе коммуникации чаще всего при личном общении. Образование призвано обеспечить определённую интеграцию общества, единство смыслов, в противном случае разрушается основа для адекватного взаимопонимания, общения, сохранения целостности культурного поля.

По словам философа-педагога С.И. Гессена, «жизнь определяет образование и обратно - образование воздействует на жизнь» [4].

Трудно переоценить проникновение науки через технические изменения общественной жизни, ведущие к «алгеброизации», «алгоритмизации» стиля мышления, основанного на формально-логических методах формирования понятий воздействием современного компьютера, который обеспечивает



превращение разума в кибернетический, прагматически ориентированный рассудок, утрачивающий образную, эмоциональную окрашенность мышления и общения. Глобальная компьютеризация таит в себе опасность утраты диалогичности в общении с другими людьми, порождая «дефицит человечности». Однако нет никакого сомнения, что компьютерная техника играет существенную роль в профессиональном развитии человека, оказывает большое влияние на общекультурное развитие личности, способствует росту творчества в труде и познании, развивает инициативность, нравственную ответственность, умножает интеллектуальное богатство личности, обостряет понимание людьми смысла своей жизни и назначения в обществе и универсальном мире. Но верно также и то, что она несёт в себе угрозу духовной односторонности, выражающейся в формировании технократического типа личности. Существенной особенностью технократического мышления является взгляд на человека как на обучаемый программируемый компонент системы, как на объект самых разнообразных манипуляций, а не как на личность, для которой характерна не только самостоятельность, но и свобода по отношению к возможному пространству деятельности.

Технократическое мышление весьма неплохо программирует присущий ему субъективизм, за которым, в свою очередь, лежат определенные социальные интересы. К. Шеннон (создатель теории информации), Н. Винер (создатель кибернетики), Д. фон Нейман (один из создателей вычислительной техники) не раз предупреждали об опасности технократической трактовки их открытий и достижений. В своих высказываниях по теории информации Клод Шеннон писал: «Значение теории информации было, возможно преувеличено и раздуто до пределов, превышающих её реальные достижения. Сейчас теория информации, как модный опьяняющий напиток, кружит голову всем вокруг. Сознывая, что теория информации является сильным средством решения проблем теории связи, нельзя забывать, что она не является панацеей для инженера-связиста и, тем более, для представителей всех других специальностей. Представителям различных наук следует ясно понимать, что основные положения теории информации касаются очень специфического направления исследования, которое совершенно не обязательно должно оказаться плодотворным в психологии, экономике и в других социальных науках. Здание нашего несколько искусственно созданного благополучия слишком легко может рухнуть, как только в один прекрасный день окажется, что при помощи нескольких магических слов, таких как информация, энтропия, избыточность..., нельзя решить всех нерешенных проблем» [5].

Так как проникновение науки в практику идёт по двум каналам: через систему образования и через технические изменения в производстве и других сферах общественной жизни, можно предполагать, что молодежь, образование и наука – это социальные категории, всё более тесно смыкающиеся в XXI веке друг с другом. Научно-исследовательская деятельность студентов в образовательном процессе есть более активная возможность вхождения



в систему этической культуры.

Обращаясь к многолетней педагогической практике, авторы подчёркивают, что наука имеет и воспитательное значение для студентов-исследователей, не только влияя на видение мира и своё место в нём, но и давая возможность через деятельность овладеть научным знанием. Можно согласиться с французским философом, теоретиком культуры и истории М. Фуко, который характеризует науку как «вид власти в обществе»: определяя, что правильно, а что нет, она влияет на отношение к социальному миру и его структуре; знание используется как власть, более того оно неравномерно распределяется между социальными группами» [6]. Необходимо подчеркнуть, что в современных условиях хозяйствования неравный доступ к знанию и технологиям ставит народы и общества в разное положение развития социально-экономического прогресса.

Уместно вспомнить исторический факт, закрепившийся в российской традиции, - разделение полномочий между высшей школой и Академией наук. Уже со времен появления гумбольдтовской модели исследовательского университета можно считать его явлением, не способствующим прогрессивным изменениям. Иную позицию занимает ученый с мировым именем Д. И. Менделеев. Работая в Санкт - Петербурге, он стремится развивать научно-исследовательскую деятельность одаренных студентов, предлагая им написать научные рефераты на определённые темы по естественным наукам. Лучшие рефераты представлялись к обсуждению конкурсной комиссии. Победителей награждали золотыми и серебряными медалями.

В контексте данной статьи можно вспомнить М.Г. Ярошевского, по мнению которого, к типологическим формам научных школ «относятся: а) научно-образовательная школа; б) школа – исследовательский коллектив; в) школа как направление, приобретающее при определённых социально - исторических условиях национальный, а иногда и интернациональный характер» [7].

5.2. Этические регулятивы, влияющие на научно-исследовательскую деятельность студентов

Следуя принципу единства образовательной и исследовательской функции научной школы, в Амурском институте железнодорожного транспорта – филиале ДВГУПС г Свободном в фундаментальном образовании большое внимание уделяется научным исследованиям, научной деятельности преподавателей и студентов, развитию каждого студента – исследователя и руководителя темы, что способствует постоянному достижению внутренней творческой среды. С.И. Гессен писал, что «метод научного мышления передаётся путём устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек. На этом именно зиждется незаменимое значение учителя (преподавателя, руководителя научной темы) ... никакие книги никогда не могут дать того, что может дать хорошая школа» [4].

Основная цель научно-исследовательской деятельности студентов как



части образовательного процесса и возможности вхождения в систему этической культуры в учебном процессе, заключается в практическом закреплении теоретических знаний, формировании у них творческого мышления и познавательной активности, приобретении навыков самостоятельного проведения научных исследований, экспериментов, предусматривает выполнение различных заданий, лабораторных, курсовых и дипломных работ, которые содержат элементы научных исследований, заданий научно-исследовательского характера во время лекционно-практического изучения курса избранной специальности, участие в научных и исследовательских семинарах, конференциях кафедр.

Анализ информированности студентов о НИРС в вузе, понимание студентами необходимости НИРС, оценка состояния, мотивация НИРС у студентов, обучающихся по специальностям: «Эксплуатация железных дорог», «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей», «Системы обеспечения движения поездов», «Подвижной состав железных дорог», «Экономическая безопасность», выявлены в результате анкетирования. Всего в опросе участвовало 156 студентов 1-3 курсов. Целью исследования явилось выяснение зависимости формирования профессиональных компетенций у выпускников вуза от степени их участия в научной деятельности в период учёбы.

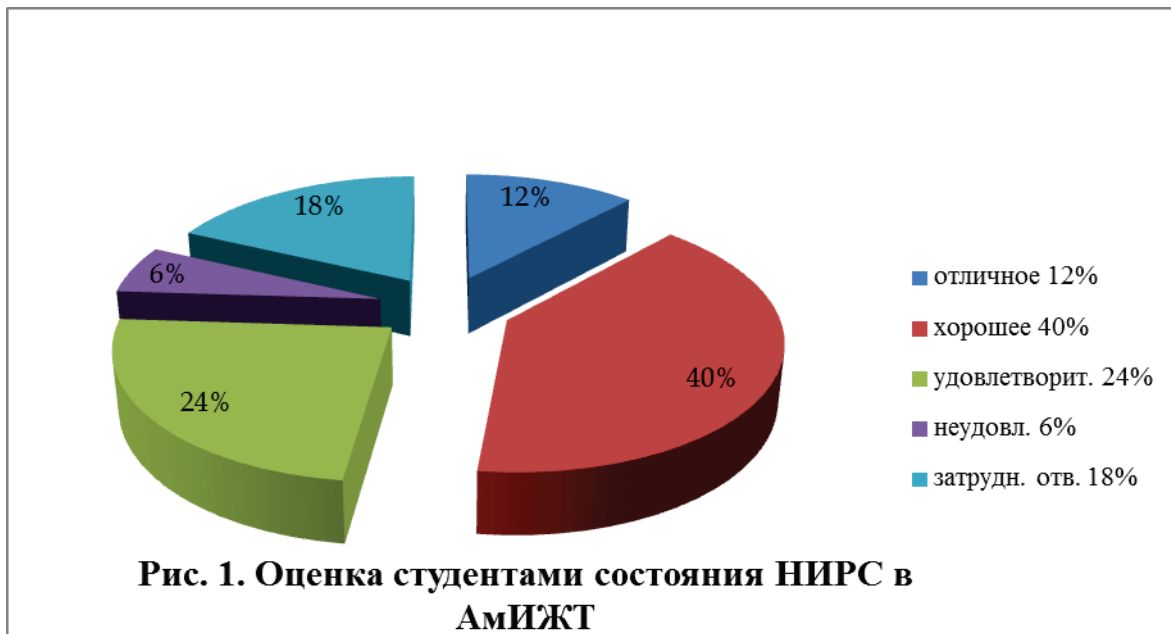
Были предложены следующие вопросы: «О каких видах научно-исследовательской работы студентов вы знаете?» и «Какие преподаватели занимаются НИРС со студентами?». Анализ ответов показал, что подавляющее большинство студентов филиала (85%) знают о ежегодных студенческих научно-практических конференциях, причём часть из них (7 чел.) принимали в них участие будучи ещё учащимися старших классов школ города и района. 52% студентов знают о преподавателях, являющихся научными руководителями, 60% - упоминают научные конкурсы, олимпиады по предметам; 18% указали на студенческие конференции в других вузах (АмГУ, ДальГАУ, и др.). Такое же количество респондентов отметили совместные научные публикации с преподавателями факультета, 22% назвали научные кружки, которые ведутся в филиале, 5% - отметили, что ничего не знают о НИРС.

Понимание студентами необходимости НИРС в вузе определялось с помощью вопроса: «Необходимо ли, на Ваш взгляд, заниматься научной деятельностью в университете?». Мнения студентов разделились в зависимости от того, на каком курсе они обучаются. Первокурсники в своём большинстве (62%) слабо понимают, для чего нужно заниматься наукой, у студентов второго курса эта цифра значительно сокращается (35%), из третьекурсников только несколько человек (5%) не видят для себя пользы от занятий НИРС. По мнению трети опрошенных (34%), студенты должны активно включаться в НИРС со второго курса; примерно 20% готовы проявить себя в научной деятельности, начиная с первого курса; 15% считают, что лучше подождать до четвёртого курса. 75% опрошенных считают, что каждый студент, если хочет стать

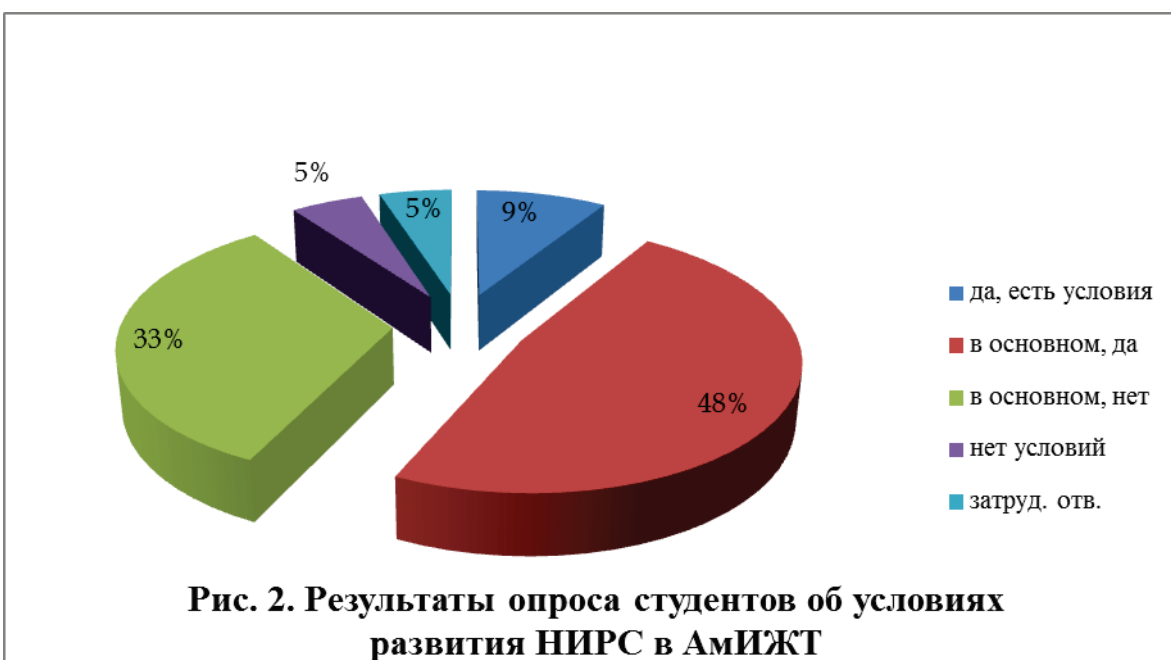


хорошим специалистом, должен заниматься не только учёбой, но и научной деятельностью. 14% считают, что во время учёбы в университете студенты должны заниматься только учебной деятельностью, приобретать новые знания.

Оценка студентами состояния НИРС в университете представлена на диаграмме (рис. 1).

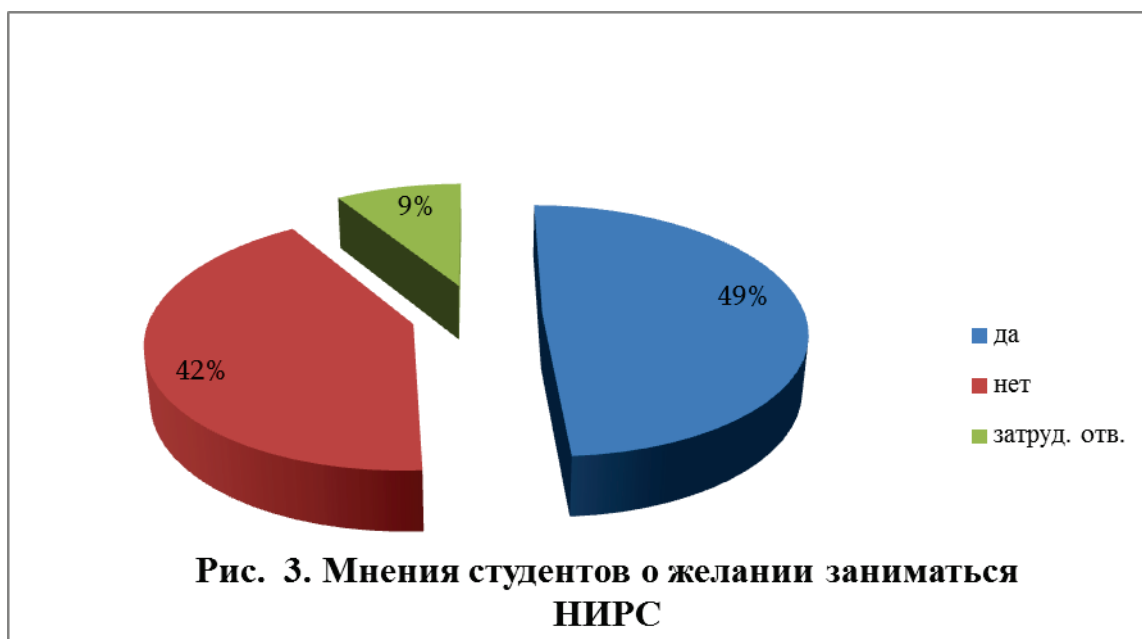


Для того чтобы научно-исследовательская деятельность активно развивалась, нужны соответствующие условия. По мнению почти половины опрошенных (48%), такие условия в университете созданы. Другие мнения отмечены на рис. 2.





Отвечая на вопрос: «Есть у вас желание заниматься научной деятельностью в университете?», почти половина респондентов выразила готовность уделять внимание научной работе, 42% ответили отрицательно, остальные не могли точно определиться с ответом (рис. 3).



Анализ мотивов, побуждающих, студентов заниматься научной деятельностью, за период с 2014 по 2016 годы представлен в таблице 1.

Таблица 1

№	тема	курс	2014 год	2015 год	2016 год
1	Потребность в творческой деятельности	1	20,5%	18,4%	21,4%
		2	28,1%	25,6%	28,8%
		3	35,3%	30,2%	33,5%
2	Интерес к определённой науке и конкретным научным проблемам	1	30%	28%	22,2%
		2	45,5%	34,8%	40%
		3	44,3%	38,9%	45,5%
3	Желание принести пользу своими научными разработками	1	5%	4,6%	7%
		2	5,8%	6,6%	9%
		3	7,4%	5,7%	12%
4	Престижность научной деятельности в глазах общества	1	34,2%	50,4%	48,8%
		2	15,3%	30%	44,5%
		3	27,4%	24,8%	29,7%
5	Желание получить профессиональное признание среди друзей	1	6,5%	7,5%	12%
		2	11%	9,4%	8,8%
		3	10,3%	12,2%	9,4%
6	Стремление к самореализации	1	35%	40,5%	42,5%
		2	38%	44,2%	50,8%
		3	33%	40%	46,5%



7	Возможность получения в дальнейшем должности в университете	1	1,5%	2,8%	1,5%
		2	3,5%	3,1%	5%
		3	4%	3,8%	7%
8	Затруднились ответить или «другое»	1	23%	20%	19%
		2	20,2%	14%	25%
		3	23,1	18%	10,5%

Анализ полученных результатов показывает, что основными мотивами научно-исследовательской деятельности студентов являются: интерес к определенной науке и конкретным научным проблемам и стремление к самореализации. От 4 до 12% студентов считают, что могут принести пользу своими разработками или открытиями. По поводу престижности научной деятельности в глазах общества наиболее оптимистичными оказались первокурсники (около половины), к старшим курсам таких только третья часть. Желание получить профессиональное признание среди друзей испытывает только каждый десятый. Возможность получения в дальнейшем должности в университете видят для себя буквально единицы.

На вопрос «Что мешает студентам повысить эффективность собственной научно-исследовательской деятельности?» получены следующие результаты (табл. 2):

Таблица 2

№	Причина	курс	2014 год	2015 год	2016 год
1	Высокая учебная нагрузка	1	35,5%	28,7%	41,6%
		2	29,3%	35,6%	48,8%
		3	40%	44,2%	53,5%
2	Низкая стипендия и необходимость подрабатывать	1	11,5%	9%	10,9%
		2	21%	20,4%	18%
		3	38,6%	45%	53%
3	Отсутствие условий для работы дома	1	2,4%	3,5%	5%
		2	6%	5,6%	8%
		3	4,5%	5,2%	1,5%
4	Недостаточная техническая оснащённость	1	24,2%	20,7%	18,8%
		2	15,8%	22,3%	12,4%
		3	20,5%	14,8%	9,5%
5	Высокая плата за научные публикации	1	10,5 %	17,5%	14%
		2	12,2%	15,8%	20,4%
		3	12,3%	18%	22,2%
6	Недостаточное количество литературы по интересующим темам	1	15,1%	10,5%	7,5%
		2	16,3%	14,2%	3,3%
		3	18%	12,4%	6,5%
7	Другое	1	1,5%	2,8%	1,5%
		2	3,5%	3,1%	5%
		3	4%	3,8%	7%



8	Ничто не мешает	1	13%	7,4%	9%
		2	8,5%	10%	15%
		3	10%	11,2%	9%

Основными факторами, влияющими на низкую эффективность НИРС, являются высокая учебная нагрузка студентов, а также необходимость для многих из них подрабатывать (53%). Те, кто заполнил пункт «другое», отмечали свои причины: «неинтересно этим заниматься», «не могу определиться», «мне это ни к чему», «лень мучает» и т.п.

Теоретическая научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как деятельность, направленная на создание качественно новых ценностей, важных для формирования личности как социального субъекта на основе самостоятельного приобретения субъективно новых знаний, умений и навыков, значимых для них на данном этапе развития. Теоретическая научно-исследовательская деятельность имеет две стороны. Во-первых, она представляет собой результат исследования, то есть новое знание, которое характеризуется актуальностью, новизной, практической значимостью, перспективностью, обоснованностью. Во-вторых, является средством развития научных способностей студентов-исследователей за счет приобретения ими новых знаний, умений, расширения кругозора, изменения своей мотивации и своего статуса в научном сообществе.

Научно-исследовательская деятельность студентов обусловлена познавательными мотивами и направлена на разрешение их познавательных проблем через понимание, на создание новых ценностей, важных для формирования таких качеств студента-исследователя, как самостоятельность, творческая активность и индивидуальность. Таким образом, подобная деятельность не только свободна по выбору, внутренне мотивированна, но и предполагает осознание начинающими исследователями цели и подчинения этой цели других своих интересов.

Приобщение студентов 1-2 курсов к научным исследованиям становится особенно актуальным для формирования рефлексивных умений, которые становятся важнейшим психологическим механизмом теоретического мышления. На основе теоретического мышления формируется интеллект, обеспечивающий понимание окружающей действительности. Вероятно, поэтому мы не можем не видеть, как на научно-практических конференциях представляются (а порой устаиваются дипломов) работы, где невозможно определить степень личного участия «авторов». Хотя с научной новизной и практической значимостью в таких работах оказывается все в порядке, нельзя увидеть, что конкретно сделал сам студент, а что является плодами творчества его научного руководителя или автора книги, статьи на заданную тему. Бывает, что студент слепо следует указаниям научного руководителя, не вдаваясь в подробности, а эффект от выполнения такой работы сомнителен. Рассмотренный вариант ничего не дает для формирования подлинно творческой личности студента.



Проведенное нами исследование дает основание утверждать, что в образовательном процессе современного вуза возможно успешное формирование готовности к научно-исследовательской деятельности у будущих специалистов. Это подтверждает анализ научно-исследовательских работ студентов; наблюдения за их научно-исследовательской деятельностью свидетельствуют о развитии познавательных функций, об умении критически оценивать различные подходы к решению исследовательских проблем, об освоении опыта творческой деятельности, умении грамотно и компетентно излагать результаты исследований. Под руководством научного руководителя происходит активное самосовершенствование, самопознание и самовоспитание студента-исследователя.

Институт объединяет и образование, и научную деятельность, и воспитание межличностных отношений. В ряду традиционных исторических задач российских вузов были, прежде всего, задачи развития теоретического знания, обучения на основе единства знания, формирования образа мира.

Научно-исследовательская работа студентов является важным фактором в подготовке молодого специалиста и ученого. Она позволяет формировать навыки аналитической работы: сравнение данных, сопоставление суждений и мнений различных авторов, выработку собственного мнения. Правильно организованная система выполнения студентами НИРС помогает готовить творчески мыслящих личностей, способных к нестандартному мышлению, умеющих справляться с быстро меняющейся ситуацией в условиях неопределенности и риска.

НИРС предоставляет студентам возможность «продвижения» личностных творческих и научных способностей, способствует профессиональной карьере. Многие выпускники нашего вуза, занимающиеся в студенческие годы наукой, сумели успешно реализовать себя не только на предприятиях транспортной отрасли, но и в государственных учреждениях, в органах государственной власти, стали успешными руководителями. Определенный процент студентов, занимавшихся наукой, продолжили свою научную деятельность и после окончания университета, защитили диссертации, работают в настоящее время в ДВГУПС.

Анализируя характер влияния социальных и природных факторов, в том числе и этической культуры на развитие науки, порядок и структуру научного мышления студентов, мы обнаруживаем не «параллельность» изменения науки, ее стиля изменениям в социальной сфере (экономической, духовной, политической), а существенную обусловленность первого вторым.

Творческая составляющая научного мышления задаётся как самой его целью – достижением *объективно* нового знания о мире, так и процессом мышления: в ходе научно-исследовательской работы необходима постоянная интеграция результатов частнонаучных исследований в общую, единую научную карту мира. В этом соотношении новых результатов с уже известными науке теориями и фактами и заключается осмысление мира, оно раскрывает суть и творческую природу научного мышления.



«Узнать, - пишет Гессен, - овладел ли учащийся методом научного мышления, нельзя ни путём опроса, ни путём предложения ему для решения одной или нескольких задач. Владение методом научного знания означает умение применить его к решению самых разнообразных вопросов, способность приходить самому к новому знанию, а на вершине научного образования – расширять сферу знания самостоятельными исследованиями».

Диалогические формы учебной деятельности формируют «второй план» работы: понимание – изложение; решение – обоснование; восприятие – оценка. Диалогичность мышления становится внутренним достоянием студента, когда он научается вести внутренний диалог, соотносить свои рассуждения с возможными возражениями оппонентов и использовать систему научной аргументации.

Следует констатировать, что научное творчество (выработка нового знания, расширение границ уже известного, подтверждение или опровержение существующих теорий) сходно с духовным творчеством, так как наука и творчество создают новое, уникальное и важное, имеющее ценность для человека. Поэтому творчество в науке занимает далеко не последнее место, являясь одним из основополагающих компонентов. Из классификации разновидностей творчества видно, что научное познание очень часто включает в себя элемент креативности, в противном случае было бы непросто совершать открытия и создавать изобретения, ведь в таких случаях учёным часто движут интуитивные догадки и неожиданные озарения, которые затем подкрепляются объективными данными. Развенчание укоренившихся в науке мифов также требует неординарного мышления.

Существует не только творчество в науке, но возможно также сочетание научного и художественного взглядов на мир. Яркими примерами этого может служить наследие А. Эйнштейна (учёный-теоретик, скрипач), Пифагора (математик и музыкант). Не менее ярко проявляется творчество в науке на примере Михаила Васильевича Ломоносова, который был человеком, обладающим энциклопедическими знаниями и множественными талантами в различных областях, что позволило ему реализоваться в качестве учёного-естествоиспытателя, химика, физика, астронома, географа, а также историка, просветителя, поэта, литературоведа и художника. Важно помнить, что наука, творчество, культура – это не отдельные друг от друга грани человеческой деятельности, а взаимосвязанные части одного целого.

Научно-исследовательская деятельность как образовательный процесс и возможность вхождения в систему этической культуры для студентов не может быть абстрактной, необходимо понимание сути проблемы, иначе поиск ее решения – бессмыслен. Ученый-наставник (руководитель темы исследования) не должен вести «за руку» слушателя (обучаемого) к ответам на вопросы, которые задает исследователю решаемая им проблема или он ставит перед собой. Задача руководителя темы - найти решения совместно с обучаемым. В самой «формуле» сотрудничества нами закладывается принцип равноправия. К нашему большому сожалению, есть педагоги, которые считают,



что они знают единственно правильные ответы на все вопросы и обязаны их передать незнающим. Однако чужая правда трудно становится своей. Но знания, добытые в совместной деятельности с руководителем темы, исследователь принимает для себя как истинные.

При постановке проблемы особое внимание необходимо обращать на ее актуальность для данного времени вообще и для начинающего исследователя в частности. Всегда можно найти «точку опоры» в личном интересе. Можно предположить, что интенция к исследовательскому процессу должна идти «изнутри» начинающего исследователя, иначе она сведется к формальным действиям и не даст необходимых педагогических (образовательных) результатов. По этому поводу уместно сказать, что фундаментальной частью вхождения молодых студентов-исследователей в научное сообщество является изучение эпистемологических правил научной практики, лежащих в основе взаимодействия науки и общества. Однако научное образование включает в себя больше, чем просто передачу эпистемологических стандартов: оно включает также разновидность морального образования, которая проявляется в обучении начинающих исследователей и в их общении с социумом.

Для людей в XXI веке школы и университеты играют еще более важную роль, чем традиции и другие образовательные институты (семья, соседи, церковь и т.п.). Некоторыми студентами - исследователями обучение нормам и ценностям социума рассматривается как настоящее содержание высшего образования, как «скрытая программа». Передача ценностей, происходящая в процессе научного обучения, обычно явно не признается преподавателем как обучение ценностям. В результате студенты-исследователи считают, что им сообщают не ценности, а непреложные истины. Изучив в достаточной мере проблемы исследования и усвоив некоторые из основных ценностей или этических принципов, они переходят к «курсу обратного морального образования». Этот «курс» включает укрепление двух долго критиковавшихся наборов учреждений, которые мы называем «научным продукционизмом» - прагматизм (наука должна непрерывно давать отдачу) и позитивизм (ценностная нейтральность науки). И то, и другое имеет свои недостатки, но то и другое, взятые вместе, наделяют людей «знаниями» о том, что этика и мораль ненаучны.

Научный подход к процессу исследовательской деятельности студентов как возможность вхождения в систему этической культуры требует в реализации ряда принципов: *принцип естественности* (проблема должна быть не надуманной, а реальной, интерес не искусственным, а настоящим и т.д.); *принцип осознанности* (понимание как проблемы, цели и задач исследования, так и его хода и результатов); *принцип самостоятельности* (можно овладеть ходом исследования только через собственный опыт); *принцип наглядности* и *принцип культурной образованности* (традиции миропонимания, которые существуют в данной культуре, и традиции взаимодействия, характерные для данной социальной группы).

Планируя исследовательскую деятельность, руководитель темы решает



непростую задачу – найти оптимальное сочетание научной традиции с новизной, неординарностью постановки вопроса с социально-экономическими потребностями. Решение такой задачи создает творческую проблему, прежде всего, для самого ученого-наставника. Внутренняя мотивация и интерес к проблеме исследования у самого руководителя темы – основа успеха для реализации исследовательской деятельности студентов. Кроме того, формирование мировоззренческой позиции как исследовательской помогает избавиться от распространенных пороков, мешающих собственному развитию. Например, косность (существование в узко субъективной мировоззренческой схеме и оправдание всех явлений и факторов только через нее; неумение принимать разные точки зрения); боязнь неразрешенности (страх показать себя некомпетентным, незнающим и т.п., что влечет за собой отказ вообще от какого-либо поиска решения). Бутковская С.А. отмечает, что «формированность интересов соответствия личностных качеств избранной профессии, наличие профессиональных планов, т.е. высокий уровень самоопределения тесно взаимосвязан и оказывает глубокое влияние на развитие личности студентов, способствует созданию гармоничного образа «Я» [8].

Мы считаем, что процесс вхождения студента-исследователя в пространство культуры подчинен тем же общим законам, которые наблюдаются в развитии наших *индивидуальных способностей*, ибо он является результатом этого развития, наблюдаемого одновременно у большого числа индивидов, соединенных в социум.

«История педагогики – это лучшая школа педагогики» (Дюркгейм). Исходя из этой посылки, можно утверждать, что для понимания студента-исследователя как субъекта воспитания она является насущной. Ведь педагогическое знание избавляет ученого-наставника от ограниченности, узости и от слепых верований. Ни один феномен воспитания и образования не будет понятен, если его не учитывать в контексте развития всей системы педагогических явлений в эволюционном процессе, часть которого составляет этот феномен. Участники этого процесса должны быть понятны не как его частичные моменты, а как результат всего процесса, в ретроспективе дальнейшего занятия научными исследованиями. Педагогическая теория есть плод размышлений о проблемах воспитания и обучения, выведенных из исторической практики. Поэтому, считаем мы, нельзя отрывать историю идей от истории практики.

Наша методика научно-образовательной деятельности предусматривает один из принципов диалектики - принцип меры. Иными словами, нужно научить студента - исследователя ограничивать свою свободу этическими принципами. Ведь каждому дана некоторая свобода выбора между несколькими альтернативами одного и того же действия, но число этих альтернатив определяется содержанием, качеством, глубиной и прочностью воспитания. Правильное пользование свободой целиком зависит от способности студента-исследователя к рефлексии (этическим регулятивам), а научиться рефлексировать студент может только с помощью других людей



и признаваемой им системы ценностей. Высшими ценностями для воспитания человека человеком навсегда останутся истина, добро и красота в их абсолютной взаимообусловленности; нужны большой труд, усилия, напряжение, свобода исследований и дискуссий, совести и веры, взаимопомощь и самоуправление.

Мы считаем, что в наше время основная цель научного образования и воспитания – формирование будущего специалиста (дипломированного инженера, учителя, врача, ученого и т.д.), способного к постоянному совершенствованию своей деятельности. Можно сказать, что сформированная способность индивида оценивать собственную деятельность в соответствии с самыми высокими критериями является одной из наиболее высоких человеческих способностей. Она выступает предтечей соединения адекватной цели саморазвития, самовоспитания, самообразования личности с соответствующим этой цели образом жизни и деятельности. Можно согласиться с Бутковской С. А., которая на основании своих исследований делает вывод, что «мерой развитости личности и её нравственной и моральной составляющей считается малое число социальных составляющих образа «Я» и большое число духовных, личностных составляющих» [8].

Использование этических регулятивов, которые ни при каких условиях не становятся психологическими переменными, как бы вынуждает интеллект исследователя функционировать на более высоком уровне, чем это свойственно данному лицу в обыденной обстановке. Моральные условности заставляют студента-исследователя использовать активно свой интеллектуальный потенциал. Этические регулятивы начинают проявляться в силу личной ответственности, чести и готовности предъявить самый высокий счет, невзирая на полученный результат. Мораль ориентирует исследователя на самостоятельность и нравственное личное творчество. Необходимо отметить, что в научной литературе понятия “мораль” и “этика” часто употребляются, как взаимозаменяемые (хотя они и не тождественны). Например, мы говорим: нормы профессиональной этики, этика ученого, моральные, нравственные, этические нормы и т.д. Это происходит от того, что сама мораль, как реальность содержит в себе разные элементы, тесно переплетенные между собой - сознание, отношения, поступки (деятельность), то есть содержит и определенное обоснование своих норм и принципов; точно так же, как наука о морали - этика -не ограничивается лишь пассивным теоретическим отражением моральной стороны нравов, а сама имеет нормативное содержание, вырабатывает конкретные образцы поведения, обоснование должного.

Среди множества целей введения студентов в науку совершенно особое по значимости место занимает этика науки. Решить эту проблему не так просто. С каждой эпохой данная проблема встает перед новыми поколениями с еще большей остротой. Почему, в силу каких причин этика науки, то есть социально-этическая и гуманистическая проблематика научного познания, приобрела в наши дни такое значение, которое делает ее особой сферой философско-педагогического исследования?



Если студент в своих научных исследованиях не учитывает моральные критерии, то его позиция будет определяться внешними обстоятельствами, которые могут быть случайными или даже противоречащими принципам нравственного самосознания. Значит ли это, что его жизнь в науке вообще не представляет никакой ценности? Конечно, студентами создаются определенные ценности, которые помогут социуму. Как оценить значимость их деятельности, если нравственный критерий в данном случае оказывается неприемлемым?

Правильным здесь представляется критерий социального разума, который позволяет отделить объективно полезные для социума результаты исследования от бесполезных или даже вредных. Мы уверены в том, что соединение принципов нравственности с принципами социального разума дает возможность определить объективную ценность научного исследования и жизни самого исследователя. Они оказываются моментами истины его бытия. Нарушая любой из них, он испытывает чувство вины, зная, что в той или иной мере может быть подвергнут осуждению. Критерии разума рассматриваются нами как основополагающая оценка деятельности начинающего исследователя. Он ставит на первое место конечные результаты и путь исследования. Особый смысл нравственно-гуманистической проблематики, как и многих других явлений культуры, состоит также в ее диалогичности, предполагающей побуждение активной духовной деятельности самосознания исследователя-студента, острое переживание им ситуаций, не имеющих порой аналогов и образцов.

Но все же в данной сфере возможна ориентация на объективные ценности, на определенные закономерности, не имеющие, правда, жесткого характера. Это особенно ярко проявляется в исследовании социально-этической проблематики науки, которая в силу ряда причин – научных и социальных обнаруживает тенденцию все более четко определять свой предмет внутри современной науки как целый. Один из основополагающих тезисов в нашей работе, из которого мы исходим, состоит в том, что социально-этические и гуманистические проблемы не являются чем-то внешним, сопутствующим поиску истины и обнаруживающим свое значение лишь в «технологическом» применении «готового» научного знания, а входят в само «тело» науки как необходимая часть, как «условие мыслимости» и эффективной реализации истины. Заметим, что имеется в виду наука в целом, а не отдельные ее фрагменты.

Проблема научного образования состоит в противоречии определений (категорий) предметов изучения их собственному историческому развитию. Познание, с точки зрения не категорий, а идей, является процессом углубления в сущность предмета исследования. И речь здесь идет не об абстракции принципиальной бесконечности научно-познавательного процесса как такового в научно-исследовательской деятельности, самого по себе, а о познании реально-исторического развития предмета исследования, когда познание мыслится, прежде всего, процессом, имманентным развитию культуры. Из



этого следует, что наука есть общекультурная ценность и является элементом мировой культуры, ценности науки основываются на единичных принципах и алгоритмах научной традиции, ориентирующейся на максимально объективные представления о мире, себе и себя в мире, подтверждаемые на опыте. Стремление к объективности и определенной личностной отстраненности может стать прочной основой для взаимодействия человека, транслирующего культурные нормы и ценности (ученого-наставника), и человека, входящего в культуру, усваивающего культурные нормы этики науки (начинающего исследователя).

По нашему мнению, проблема выбора ценностных ориентаций студента-исследователя тесно связана с проблемой соотношения свободы и ответственности личности. Здесь уместно согласиться с мнением Э. Фромма, который писал о свободе: «Свобода не как произвол, а как возможность быть самим собой, не клубком алчных страстей, а тонко сбалансированной структурой, которая в любой момент может столкнуться с альтернативой – развитие или разрушение, жизнь или смерть» [9].

Исследуя социальные предпосылки ценностных ориентаций, мы отмечаем, что антиномией термина «свобода» выступает «принуждение», т.е. действие студента-исследователя под влиянием каких-либо внешних сил, вопреки своим внутренним убеждениям. Это противопоставление свободы принуждению принципиально важно в научно-исследовательской деятельности студентов, поскольку принуждение не тождественно необходимости.

На наш взгляд, одной из наиболее разработанных концепций свободы является экзистенциальная концепция Н.А. Бердяева, которую он разработал в своих работах: «Философия свободы», «Философия свободного духа», «Царство духа и царство кесаря». Философ писал: «Определение свободы как выбора есть ещё формальное определение свободы. Это лишь один из моментов определения свободы. Настоящая свобода обнаруживается не тогда, когда человек должен выбирать, а тогда, когда он сделал выбор. Тут мы приходим к новому определению свободы, свободы реальной. Свобода есть внутренняя творческая энергия человека. Через свободу человек может творить совершенно новую жизнь, новую жизнь общества и мира. Но было бы ошибкой при этом понимать свободу как внутреннюю причинность. Свобода находится в непричинных отношениях. Причинные отношения находятся в объективированном мире феномена. Свобода же есть прорыв в этот мир» [10].

Авторы полагают, что научно - исследовательская деятельность студентов – это, прежде всего, творческая деятельность, которая должна быть свободной, так как даёт возможность полной реализации своих внутренних возможностей и потенциалов, но при этом свобода не сводится к волюнтаристскому произволу. Свобода в научно-исследовательской деятельности студентов и возможности вхождения в систему этической культуры есть преимущественно свобода возможного (и невозможного - например, героический подвиг) и свобода разумного (и неразумного – безрассудного поступка). И в этих рамках она безгранична. Главное для свободы студента-исследователя как человека –



собственное самоограничение и собственный самоконтроль, исходя из высоких нравственных ценностей и требований культурных установок и гуманных, общечеловеческих ориентаций и нацеленностей.

В своей монографии Веселова В.В. отмечает: «Первостепенное значение целесообразно обратить на ценностно-нормативную систему, которая включает в себя нормы, правила, понятия: смысло-жизненные (представления о добре и зле, счастье, цели и смысле жизни); универсальные (жизнь, здоровье, семья, личная безопасность, образование, квалификация, правопорядок и т.д.); общественного признания (трудолюбие, социальное положение); межличностного общения (честность, бескорыстность, доброжелательность); демократические (свобода слова, совести, партий, национальный суверенитет и т.д.) [11].

Выводы

Самым важным аргументом в пользу пристального внимания к высшему образованию, считаем мы, является, во-первых, его роль в формировании будущей научной элиты, без которой преодоление нынешнего технологического отставания России будет невозможным даже при самых идеальных условиях финансирования. Во-вторых, сегодня растет спрос не просто на труженика, не на функционеров от науки или искусства, а на тех, кто способен к активной творческой трудовой деятельности.

Авторы подчеркивают, «что изменение вектора образовательного процесса, основанного на знаниях, на практико-ориентированный подход к результатам образовательного процесса неизбежно, в этой связи особую актуальность приобретают интерактивные методы обучения, основанные на диалоговых формах процесса познания [12].

В результате имеющегося у нас опыта работы мы можем с уверенностью сказать, что научно-исследовательская работа позволяет каждому студенту – исследователю испытать, испробовать, выявить и актуализировать хотя бы некоторые из своих талантов-дарований. Дело руководителя темы исследования – создать и поддерживать творческую атмосферу в этой работе. Научно-исследовательская деятельность – мощное средство, позволяющее увлечь новое поколение по самому продуктивному пути развития и совершенствования.

Мы установили, что этические регулятивы влияют не только на содержание исследовательской деятельности, но и на принципы взаимоотношений в коллективе, такие как: целенаправленность, мотивированность, эмоциональность, стрессоустойчивость, интегративность, согласованность действий. Можно утверждать, что этические регулятивы, влияют не только на содержание исследовательской деятельности, но и на дальнейшую адаптацию будущего специалиста в организационной культуре коллектива, то есть их можно отнести к системе педагогических условий.

Профессорско-преподавательский состав Амурского института железнодорожного транспорта – филиал ДВГУПС должен считать эти цели



приоритетными, поскольку именно такие цели делают образование условием развития человеческого потенциала, а не человеческого ресурса.

Важное значение в формировании научно-исследовательской деятельности студентов как части образовательного процесса и возможности вхождения в систему этической культуры, авторы отводят, применению акмеологического подхода, который является составной частью прогрессивной технологии - инновационного обучения. Акмеология (от греч. акме - вершина, и λόγος, logos — учение) - психология развития, исследующая закономерности и механизмы, обеспечивающие возможность достижения высшей ступени (акме) индивидуального развития [13]. Согласно паспорту специальности ВАК, акмеология относится одновременно к педагогической и психологической отраслям наук.

Время выхода человека на уровень акме как индивида, как личности, как субъекта творческой деятельности часто не совпадает (либо можно говорить лишь об относительном совпадении), поскольку наблюдаются разные темпы изменений в этих характеристиках. Аргументируя свой взгляд на акмеологию, авторы отмечают работы В.П. Бранского и С.Д. Пожарского, которые рассматривают акмеологию через призму теории социальной синергетики. В результате интегрирования знаний, на стыке этих научных направлений сформировалась новая область знаний - синергетическая акмеология как наука о закономерностях «...достижения максимального совершенства любой социальной системой (в частности, индивидуальным человеком) посредством самоорганизации».

Человек с позиции теории самоорганизации рассматривается как диссипативная структура, существующая за счет постоянного обмена с окружающей средой веществом, энергией и информацией. Самоорганизация человека на пути к Акме выглядит многоэтапным процессом.

В общем виде она складывается из процессов самоподготовки и самореализации. Самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания. На данных этапах человеком формируется творческий потенциал. Вклад самообразования в этот процесс предполагает усвоение знаний, умений и навыков, которые не предусмотрены официальной системой образования, но необходимы лично ему для осуществления собственных целей. Самовоспитание - это формирование у человека определенных моральных качеств, которые не гарантируются той социальной средой, в которой происходит воспитание человека (это то, что у М. Горького называется выход «в люди»).

После того, как у человека сформированы необходимые для жизни знания, умения, навыки и система нравственных ориентиров, начинается процесс самореализации. Самореализация также двухкомпонентна и включает самовыражение и самоутверждение. Самовыражение - это последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства. На этом этапе человек проявляет себя как творец и создатель значимых для него ценностей. Так как жизнь человека не замкнута на себя (это противоречило бы



рассмотрению его как диссипативной структуры), то неизбежно столкновение с внешней средой. Продукты деятельности человека на этапе самоутверждения испытывают оценку социума (значимы ли эти продукты для общества?). В идеальном случае максимум самовыражения (профессиональное акме) должен сойтись с максимумом самоутверждения (социальное акме). Выражаясь простым языком, высокий профессионализм должен быть по достоинству высоко оценен. В реальности это бывает далеко не всегда.

Таким образом, применение синергетического подхода в акмеологии дает возможность ответить на вопросы: как происходит самоорганизация студента-исследователя, какими механизмами она движется и как добиться вершин признания. Это, в свою очередь, позволяет построить идеальную модель самоорганизации и жизненного пути индивидуума, грамотная реализация которой приведет к успеху. Все это является областью разработок акмеологии XXI века.

Мы полагаем, что научно-исследовательская деятельность студентов как образовательный процесс и возможность вхождения в систему этической культуры не может полностью обеспечить запросы общества в развитии личности с приоритетом на духовность и высокие ценности. Она лишь частично снимает рассогласованность в общественных отношениях. Отмечают, что образованность всегда лежала в основе карьеры всех великих людей в любой сфере.



ГЛАВА 6. ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена изменениями, происходящими в настоящее время в сфере российского высшего образования. А именно требованиями, которые выдвигает общество к высшему образованию: увеличение ответственности вузов за подготовку профессионально успешных, активно ориентирующихся в реалиях современного профессионального общества специалистов. Отсюда формулируется цель высшего образования: подготовка специалиста, умеющего самостоятельно выбрать индивидуальный путь развития и самосовершенствования; способного эффективно ориентироваться в профессиональной сфере общества и решать задачи, связанные с изменениями в данной сфере. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года, сформулированы основные направления долгосрочного социально-экономического развития страны с учетом вызовов предстоящего периода, реализовывать которые будут нынешние студенты, кроме того, на их плечи ляжет достижение параметров пространственного развития российской экономики, цели и задачи территориального развития. Это ещё раз подтверждает необходимость подготовки специалистов с развитыми способностями к аналитическому прогнозированию, к инновационному преобразованию действительности и с высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Достижение поставленных целей возможно за счёт внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза технологий, позволяющих решать задачи не только формирования, но и оценивания у студентов их учебно-профессиональных достижений.

Одним из средств обеспечивающих оценивание учебно-профессиональных достижений студентов является портфолио. Понятие портфолио применяется давно как одно из средств составления впечатления о его владельце, о его профессиональных достижениях и пути его становления, как профессионала. В настоящее время портфолио широко используется в сфере профессионального образования как за рубежом (например, США, Германии, Швеции, Австралии, Казахстане и др.), так и в отечественных учебных учреждениях разного уровня, начиная от дошкольных образовательных учреждений, заканчивая подготовкой кадров высшей квалификации. В России существуют различные взгляды на предназначение портфолио (например, портфель достижений, совокупность свидетельств и т.д.). Актуальность внедрения портфолио связано, по мнению В.К. Загвоздкина, с пониманием портфолио как отражение трансформации учебного процесса. Применение портфолио осложняется тем, что недостаточно разработаны теоретико-методологические принципы его формирования и представления результатов учебно-профессиональных достижений. Этим подтверждается необходимость научно-теоретического и методического обоснования формирования портфолио студентами разных направлений



подготовки, причём такое обоснование необходимо провести с учётом внедрения ФГОС ВО. Таким образом, необходимо разработать модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов. В настоящее время исследования портфолио проводятся с разных точек зрения:

– анализом зарубежного и российского опыта применения портфолио в образовательной среде занимаются учёные В.К. Загвоздкин, Л.С. Колодкина, М.С. Мухина, Е.Е. Федотова и др.;

– изучению портфолио как средства оценивания результатов учебно-воспитательного процесса посвящают свои труды Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, Т.П. Чернявская и др.;

– портфолио как средство формирования и диагностики компетенций рассматривают Н.В. Алёхина, Т.И. Краснова, В.Д. Полежаев и др.

Анализ психолого-педагогических исследований и практики зарубежного и отечественного образования позволил сделать вывод об увеличении интереса к проблеме формирования и оценивания портфолио как средства отражения учебно-профессиональных достижений студентов. При всём многообразии исследований по данной проблеме, наблюдается недостаток работ, посвящённых рассматриваемым вопросам, а именно использование портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.

6.1. Теоретические положения, зарубежный и отечественный опыт использования портфолио в практике высшего образования

Термин «Портфолио» изначально применялся для обозначения альбома, в котором строители и художники размещали фотографии со своими работами. В таком представлении профессиональных достижений портфолио до сих пор используется в зарубежной практике высшего образования. В настоящее время зарубежная практика определяет портфолио как коллекцию работ и результатов студентов, которая отражает его прилежание, личностный рост и достижения в различных сферах. Причём в зарубежной практике высшего образования портфолио относится к разряду «аутентичных» индивидуализированных оценок, которые ориентированы на такие формы оценивания достижений студентов, как самооценивания [1].

В отечественной практике использования портфолио, длительное время оно понималось как папка для сбора и хранения разного рода документов и рисунков, затем для обозначения сферы прав и обязанностей должностного лица. Нормативная база создания и использования портфолио студентов, получающих высшее образование, регламентируется локальными нормативными актами высших учебных учреждений, и разрабатывается на основе: Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012; Федерального закона «О персональных данных» №152-ФЗ от 27.07.2006; Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, высшего образования, среднего профессионального образования; Устава высшего учебного учреждения;



Положения об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ.

В условия высшего образования, под термином «портфолио» понимается способ сбора, накопления учебно-профессиональных достижений студентов, за период обучения в высшем учебном заведении. Рассматривается как дополнение к традиционным средствам оценивания учебно-профессиональных достижений студентов, т.е. отражение степени подготовленности к самостоятельной профессиональной деятельности. Основной целью портфолио в системе высшего образования является отчётность и анализ достижений студентов в учебной, внеучебной и научной деятельности, организация мониторинга учебно-профессионального роста студентов. Такая отчётность позволяет оценить индивидуальную траекторию развития студента, его личный прогресс и умение применять полученные знания в практике профессиональной деятельности. В соответствии с целью оценивание портфолио позволяет решать следующие задачи:

1. Стимулировать мотивацию студентов к активной учебно-профессиональной деятельности.
2. Создавать условия для проявления активности и самостоятельности в учебной, внеучебной и научной деятельности.
3. Развивать навыки рефлексивной и самооценочной деятельности студентов.
4. Развивать навыки самоорганизации, ответственности за результат учебной, внеучебной и научной деятельности.
5. Формировать предпосылки и возможности для успешной будущей профессиональной деятельности.

Перечисленные цели и задачи использования портфолио создают условия для рассмотрения его как перспективного средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов. В практике образования вообще, и в практике высшего образования в частности, выделяют следующие типы портфолио:

1. Документальное портфолио это папка документов, подтверждающих индивидуальные результаты достижений студента в учебной, внеучебной и научной деятельности. Данный тип портфолио позволяет качественно и количественно оценить документы портфолио (дипломы, сертификаты, грамоты, рекомендации и др.). Документ представлен в виде вкладыша в аттестат и содержит итоговый балл, а также перечень и оценки сертификатов, входящих в его состав. Документы или их копии могут быть помещены в приложении к портфолио. Преимущества данного варианта: итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа эффективным механизмом определения образовательного рейтинга ученика, так как может стать значимой составляющей этого рейтинга (наряду с оценками, полученными при итоговой аттестации). Но в тоже время портфолио этого типа дает представление о результатах, но не описывает процесса индивидуального развития ученика, разнообразия его творческой активности, его учебного стиля, интересов и т.п.



2. Портфолио, отражающее динамику достижений студента за годы обучения. Представляет собой копилку материалов, собранных по видам деятельности и этапам обучения (проектные, исследовательские и др. работы). Данный тип портфолио предполагает качественно оценить развитие студента в учебной, внеучебной и научной деятельности. Показателями такой оценки могут быть: полнота, разнообразие, авторитетность материалов и собранных работ, их связь с будущей профессиональной деятельностью. Портфолио оформляется в виде творческой книжки студента с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей. Возможна также количественная оценка с выставлением рейтинга студента. Преимуществом является то, что дает широкое представление о динамике учебной, творческой и научной активности студента, направленности его интересов и мотивации. Недостатком является то, что присутствует некоторая трудность итоговой оценки содержания данного типа портфолио и, отсюда происходит снижение его функции оценочного средства. Качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации студента, но не всегда может войти в образовательный рейтинг студента в качестве полноценной составляющей. Дополнительной формой данного типа может являться портфолио профессиональных работ, как отражение степени успешности адаптации в будущей профессиональной среде.

3. Отчётный парфолио. Представляет собой отзывы, характеристики, самоанализ студентов по учебной, внеучебной и научной деятельности. В рамках этого типа порфолио хорошо определяется итоговая оценка основных результатов достижений студентов. Этот тип портфолио может выступать в качестве самопрезентации студента перед потенциальными работодателями, т.к. служит отражением самых значимых достижений студента. Недостатком этого типа порфолио сложность формализации и учета собранной информации.

Анализ научной литературы показал, что чаще всего в практике высшего образования используются комплексные типы порфолио, которые могут включать в себя все или выборочно представленные типы, представленные как разделы комплексного портфолио.

Например:

а) портфолио, состоящий из трех разделов (наиболее объемный и комплексный): «документальный» + «динамики достижений» + «отчётный»;

б) портфолио, состоящий из двух разделов: «документальный» + «отчётный» либо «динамики достижений» + «отчётный»;

в) портфолио «простые» (три варианта, то есть либо в чистом виде «Документальный», либо «Динамики достижений», либо «Отчётный»).

Как любой отчётный документ портфолио как средство оценивания учебно-профессиональных достижений студентов, имеет правила, которые регулируют его построение и наполняемость:

1. Учебно-воспитательная и научная среда высшего учебного заведения должна создать условия для формирования портфолио студентов.

2. Деканы, кураторы групп разъясняют студентам первого курса



необходимость, назначение, принципы ведения, структуру портфолио. Рекомендуют выбор мероприятий, отслеживают участие в мероприятиях по разным видам деятельности.

3. Студенты формируют документальное портфолио, условно разделяя документы участия в учебной, внеучебной и научной деятельности. Деканы и кураторы групп помогают составить перечень и ранжировать собранные документы.

4. Профессорско-преподавательский состав в индивидуальных планах предусматривают работу с участием студентов, а так же определяют вид документа, который студенты смогут внести в портфолио.

5. Администрация высшего учебного заведения разрабатывает технологию оценивания портфолио при переходе студентами с курса на курс, а так же формирование итогового портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.

Таким образом, на основе проведённого анализа научной литературы можно сделать вывод о использовании портфолио в зарубежной и отечественной практике высшего образования и о необходимости внедрения портфолио в различных вариантах для профессионального становления студентов.

6.2. Система оценивания учебно-профессиональных достижений студентов

С введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, к результативному компоненту образовательного процесса учебного учреждения изменились требования в части содержания методов оценки. Решением проблемы результативности в высшем образовании занимались такие учёные как Б. С. Гершунский, И. А. Колесникова, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др., которые выделили две составляющие этого компонента: учебную и личностную, причём эти составляющие получают приращения на каждом этапе обучения студентов.

Учебные достижения характеризуются количественными и качественными показателями освоения студентами основной образовательной программы и профессионально-личностного развития. То есть можно говорить о показателе роста студента к своей профессионально-личностной компетентности. Поэтому актуальным встаёт вопрос об методах, средствах оценивания учебно-профессиональных достижений студентов. Над разрешением проблемы оценивания индивидуальных учебно-профессиональных достижений студентов работал ряд учёных, например, Н.Ф. Ефремова, Т.П. Чернявская и др. Анализ их работ позволил определить «оценивание» следующим образом: «это процесс познания системообразующего компонента управления качеством обучения, который заключается в установлении степени соответствия норм качества между целью и результатом обучения».

Основной целью оценивания учебно-профессиональных достижений студентов является не просто выявление недостатков в результате обучения



студентов, а критический анализ образовательного прогресса студентов на всём протяжении обучения в вузе. Другими словами оценивание в современном понимании представляет собой процесс не фиксации итогов, а определение направлений будущего развития студентов. На основе анализа работ Т.И. Красновой [6] можно представить переход от традиционного к инновационному процессу оценивания учебно-профессиональных достижений студентов в таблице 1.

Таблица 1.

Показатели традиционного и инновационного оценивания учебно-профессиональных достижений студентов

Показатели оценивания	
Традиционная	Инновационная
Письменные работы (экзамен), закрытый экзамен	Открытый экзамен, кооперативный экзамен, курсовые работы, проекты, творческие задания
Оценивание преподавателем	Оценивание с участием студентов, тьютора
Имплицитные (неявные) критерии оценки	Эксплицитные (явные) критерии оценки
Конкуренция	Сотрудничество
Оценка результата	Оценка процесса, компетентности
Цели и задачи	Учебные результаты, индивидуальные достижения
Оценивание знаний	Оценивание практических умений, способностей, индивидуального потенциала, возможностей личностного роста
Тестирование памяти	Оценивание понимания, интерпретации, применения, различных мыслительных операций
Оценивание раздела, курса	Оценивание модуля
Итоговое, суммарное оценивание	Формирующее, развивающее оценивание
Приоритетность оценки	Приоритетность учения

Основная идея инновационного подхода к оцениванию учебно-профессиональных достижений студентов заключается в оценивании индивидуального развития студента. Причём, поэтапное оценивание достижений студентов, предполагает реализацию работы по повышению учебно-профессиональных достижений. Например, оценив достижения студента после первого курса обучения, предлагается программа по улучшению достижений, результат которой оценивается после второго года обучения и т.д.

При организации процесса оценивания учебно-профессиональных достижений студента должны соблюдаться следующие принципы: единство требований, индивидуализация, дифференциация, систематичность, всесторонность, разнообразия форм и методов, тактичность. Процесс оценивания результатов достижений студентов неразрывно связан с личностно-ориентированным обучением студентов, отсюда вытекает такое понятие как



аутентичное оценивание, смысл которого заключается в «оценивании реальных достижений студентов», и рассматривается как совокупность его достижений в учебной, внеучебной и научной деятельности.

Аутентичное оценивание предполагает использование таких методов оценивания: научно-исследовательские проекты и эксперименты; презентация, полученных результатов и достижений; дискуссия, творческие работы студентов. В процессе аутентичного оценивания анализируются практические результаты применения теоретических знаний; степень их самостоятельности и стремления к повышению достижений. То есть аутентичное оценивание можно рассматривать как одно из средств и условий профессиональной подготовки студентов. Проблемами аутентичного оценивания занимались учёные Н. Алёхина, Э. Зильберштейн и др., которые говорят о необходимости применения аутентичного оценивания в практике высшего образования. Так же эти учёные определяют методы, формы, технологии оценивания, которые позволяют студенту выработать индивидуальную траекторию развития и становления как будущего профессионала. Анализ зарубежного и отечественного опыта аутентичного оценивания достижений студентов, позволил выявить чаще используемые его методы и средства. К инновационным методам относятся:

1. Написание эссе (позволяет развить аргументацию и рефлексивную оценку у студентов).
2. Написание статьи по результатам своих исследований.
3. Проведение аннотирования библиографии, используемой в научном исследовании.
4. Ведение дневника поэтапного фиксирования результатов оценивания.
5. Рецензирование научной статьи своего товарища или научного руководителя.
6. Представление презентации с результатами поэтапного оценивания своих учебно-профессиональных достижений.

Раскроем содержание некоторых *инновационных средств* оценивания учебно-профессиональных достижений студентов. К таким средствам оценивания относятся: тестирование, модульная и рейтинговая система оценки знаний, мониторинг качества, портфолио студента.

Тестирование это одно из технологичных средств проведения оценивания достижений студентов с управляемыми параметрами качества. Тесты применяются на всех этапах образовательного процесса. Они позволяют достоверно оценить предварительные, текущие, тематические и итоговые теоретические достижения студентов в конкретной области. Тесты для студентов направления «Экономика» отражают тематику профилей, например, «Финансы и кредит», «Экономика предприятий» и т.д. Понятно, что тесты одного предмета, но разных профилей, могут иметь одинаковое содержание, если в рамках этого предмета формируются одинаковые компетенции для разных профилей одного направления.

Модульная система оценивания учебно-профессиональных достижений студента имеет целью мотивирование студентов к регулярной учебной работе в



течение всего учебного года.

Рейтинговая система обеспечивает дифференцированный подход к оцениванию учебно-профессиональных достижений студентов. Рейтинг это количественная характеристика какого-либо качественного понятия. Под рейтингом понимается «накопление оценок». В практике высшего образования рейтингом выступает некоторая числовая величина, выраженная многобалльной шкалой (чаще 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и уровень знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения (триместр, год и т.д.). Рейтинговую систему высшего образования можно рассматривать как средство стимулирования личного прогресса студентов. Преимущества рейтинговой системы:

- 1) активизирует самостоятельность в работе и умение равномерно распределять нагрузку в течение всего триместра, т.к. происходит текущий контроль результатов деятельности;
- 2) дробление 100-балльной шкалы оценок создаёт условие для объективного и точного оценивания знаний студентов;
- 3) создаются условия для дифференциации студентов;
- 4) созданы условия для отслеживания объективной динамики усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за весь период обучения.

Мониторинг качества обучения представляет собой комплекс периодических наблюдений, аналитической оценки прогноза состояния какой-либо системы. Является новым, современным средством оценивания с целью диагностики, создаёт условия для целостного анализа достижений студентов в учебной, внеучебной и научной деятельности. Целью мониторинга в высшем образовании является создание условий для объективного отражения состояния образовательного процесса, аналитического обобщения результатов деятельности студентов, разработки перспективы её развития. К задачам мониторинга относятся:

1. Разработка технологии и выбор методики сбора информации.
2. Сбор информации, по показателям обучения студентов.
3. Разработка ИКТ основы для сведения, обобщения, классификации и первичного анализа информации.
4. Обработка, корректировка и ввод информации в базы данных.
5. Осуществление первичного анализа информации, классификация информационных массивов.
6. Выявление основных тенденций развития образовательного процесса в вузе.
7. Создание прогнозов, аналитических, справочных материалов.
8. Выявление наиболее типичных признаков успеха или неуспеха учебно-профессиональных достижений студентов.

Портфолио характеризует учебную, внеучебную и научную деятельность студента на протяжении всего периода обучения по определённой образовательной программе. Портфолио применяются для измерения



качественной подготовки студента, поэтому портфолио можно отнести к инновационным оценочным средствам. Оценивание портфолио студентов желательно проводить совместно с традиционными оценочными инструментами (экзаменами, зачетами, тестами и др.). Оценивание портфолио студентов является качественным и субъективным процессом. При оценивании материалов портфолио следует исходить из критериально-ориентированного подхода, т.е. оценка работ студентов должна проводиться по отношению к предписанным стандартам, установленным критериям, а не для того, чтобы сравнить уровень подготовки одного студента с уровнем другого. Отечественный и зарубежный опыт показывает, что применяя инновационную технологию оценивания портфолио, можно получить большую информационную базу не только об учебной, внеучебной и научной деятельности студента, но и о личностном развитии студентов, а так же о качестве программ обучения.

Таким образом, обобщая возможности инновационных средств оценивания учебно-профессиональных достижений студентов, можно сделать вывод, что большая роль в этом процессе отводится современным формам проведения занятий. Ход, которых выстраиваются не на основе только когнитивных операций в усвоении, но и на основе взаимосвязи когнитивных, коммуникативных и личностно-смысловых аспектов учебно-научной деятельности. Овладение знаниями и навыками учебно-научной работы происходит за счет взаимосвязи саморефлексии, навыков совместной деятельности, в процессе обмена ее мнениями. В результате формируется собственный опыт студента, т.е. происходит рост личностного развития за счет обогащения внутренних ресурсов личности. При этом очень важно то, что студенты учатся примерять на себя различные ролевые позиции: исследователя, конкурсанта, проектировщика, эксперта, оппонента, референта, организатора научного коллектива и т.п. В процессе смены ролей студенты учатся конструктивному диалогу и обмену результатами своей деятельности, уважению чужого мнения, планированию и организации учебно-научного процесса, решению конфликтных ситуаций, работе в команде, принятию ответственности, успеху в конкуренции, т.е. всему комплексу характеристик современного профессионала в своём виде деятельности.

6.3. Модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов

Обобщая теоретический материал исследования, подводя итог анализу отечественного и зарубежного использования портфолио в практике высшего образования, можно предложить структурную модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов (см. приложение 1).

В представленной структурной модели портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов предусмотрены шесть основных структурных элементов, рассмотрим их более подробно.



Принципы оценивания портфолио созвучны с основными дидактическими принципами высшей школы.

Принцип *единство требований* подразумевает, что оценочные действия портфолио должны происходить по заранее определённым критериям, с установленной разбалловкой степени выполненности критерия, к таким критериям относятся:

1. Представление материалов по всем видам деятельности студентов (учебной, внеучебной, научной). По одному баллы начисляются за каждый вид работ, т.е. от 1 до 3.

2. Наличие обязательных структурных компонентов (от 1 до 5 баллов).

3. Уровни участия студентов в мероприятиях (1 балл — институциональный; 3 балла — районный, краевой; 5 баллов — всероссийский; 10 баллов — международный).

4. Результаты участия в мероприятиях (1 балл — участие; 5 баллов — призовое место).

5. Качество оформления представленных работ (1 балл — простое, формальное оформление; 2 балла — эстетическое оформление листов и внутреннего содержания; 3 балла — единый стиль оформления содержания, и оформления папки).

6. Оригинальность представленных материалов (от 1 до 3 баллов на усмотрение оценивающей комиссии).

Принцип *индивидуализации* подразумевает оценивание учебно-профессиональных достижений студентов с образовательными стандартами и компетенциями профессиональной компетентности, а не достижения студентов между собой.

Принцип *дифференциации* заключается в проведении процесса оценивания для различных групп студентов.

Принцип *систематичности* подразумевает проведение оценивания портфолио по заранее составленному плану с определённой периодичностью, как правило в конце учебного года.

Принцип *всесторонности* обеспечивает использование разнообразных форм и методов при оценивании портфолио.

Принцип *тактичности* представляет собой чувство меры, которую следует соблюдать в процессе оценивания портфолио, не допускать использование слов и поступков, от которых у студента может возникнуть незаслуженная обида и огорчение.

Следующим компонентом структурной модели портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов является *мотивационно-целевой компонент*, который базируется на социальном заказе профессионального общества, и определяет цель оценивания портфолио: формирование предпосылок и возможностей для успешной будущей профессиональной деятельности.

Поэтапный компонент структурной модели портфолио раскрывает этапы работы студентов с портфолио, раскрытием их содержания:



1 этап. Организационный. Студентами посещается установочная лекция, где происходит формулировка проблемы, выбор характеристик портфолио, ознакомление с правилами формирования, наполнения, оценивания; постановка задач, описание планируемого результата.

2 этап. Составление плана работы с портфолио. Происходит планирование структуры и содержания портфолио, составление плана участия в мероприятиях на весь период обучения вообще, и на ближайший учебный год в частности.

3 этап. Выполнение заданий, участие в мероприятиях. Происходит актуализация знаний, выполнение репродуктивных, эвристических, частично-поисковых, исследовательских и других заданий; участие в соответствующих мероприятиях.

4 этап. Реализация плана работы. Внесение свидетельств результатов участия (сертификаты, дипломы, грамоты и т.п.). Выполнение заданий рефлексивного характера, пополнение портфолио их результатами.

5 этап. Анализ наполняемости и оформления. Просматривание портфолио с куратором группы или научным руководителем, с целью выявления пробелов участия в мероприятиях, анализа результативности участия, уровня оформления и разработки стратегии исправления выявленных пробелов.

6 этап. Публичная презентация. Она может быть промежуточной (по окончанию очередного учебного года) и итоговой (при окончании обучения по образовательной программе). Цель публичной презентации является ознакомление студентов своими учебно-профессиональными достижениями профессорско-преподавательский состав и потенциальных работодателей с результатами учебной, внеучебной и научной деятельности.

7 этап. Подведение итогов и сдача портфолио. На этом этапе происходит выявление уровня соответствия учебно-профессиональными достижениями студентов с образовательным стандартом и критериями профессиональной компетентности. Если выявленный уровень устраивает, то при промежуточном оценивании, составляется план на следующий учебный год; если не устраивает, то план составляется с учётом выявленных недочётов и ошибок.

Структурный компонент представленной модели портфолио представляет собой перечень обязательных разделов портфолио. Титульный лист должен содержать информацию об учебном заведении студента, его идентификационные данные, данные о периоде формирования портфолио. В содержании указываются названия разделов с номерами страниц этих разделов. Во введении прописываются цели, задачи, характеристики портфолио, по мере наполняемости добавляется описание внесённых материалов. Основные разделы могут подразделяться по видам деятельности (учебная, внеучебная и научная) или по характеру документов (документальный, отражающий динамику достижений студента и отчётный). В этот раздел помещаются планы участия в мероприятиях, свидетельства результата участия, продукты деятельности, экспертные заключения, самоанализ, отчёты участия в мероприятиях. В заключении подводятся итоги участия в мероприятиях,



формулируются выводы о результативности участия.

Организационно-деятельностный компонент включает в себя:

– методы оценивания: констатирующий — установление существования на момент оценивания наполняемости портфолио с необходимыми характеристиками и свойствами; статистический — определение количественной характеристики портфолио (количество набранных баллов); презентация полученных результатов и достижений — оценивание качества демонстрационных материалов, подтверждающих учебно-профессиональные достижения студентов;

– формы оценивания: самооценивание — написание эссе на тему рефлексивной оценки анализа своего портфолио с обязательной аргументацией формирования портфолио; индивидуальный анализ достижений — сравнение достижений студента по одному разделу портфолио в разные промежутки его формирования; публичная презентация — представление и защита своих достижений.

– средства оценивания: информационно-коммуникационные технологии позволяют фиксировать информацию, её обрабатывать и сохранять; программно-методические обеспечивают выявление соответствия или несоответствия учебно-профессиональных достижений студентов предписанным образовательным стандартам и критериям профессиональной компетентности.

Заключительный компонент, позволяющий определить уровень соответствия учебно-профессиональных достижений студентов предписанным образовательным стандартам и критериям профессиональной компетентности, также он является решающим при принятии решения о необходимости корректировки работы с портфолио или о сдаче портфолио в экспертную комиссию и потенциальному работодателю.

В состав комиссии оценивающей портфолио могут входить деканы, преподаватели, кураторы групп, представители работодателей, которые и определяют итоговую оценку по совокупному результату показателей.

Таким образом, представленная структурная модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов предоставляет возможность продолжительного по времени обучения и многостороннего по содержанию отслеживания уровня учебно-профессиональных достижений студентов.

6.4. Примерное Положение о портфолио как средстве оценивания учебно-профессиональных достижений студентов

Вся работа высшего учебного учреждения организуется в соответствии с глобальными и локальными актами в сфере высшего образования. Положение о портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов, будет являться локальным актом вуза и учитывает особенности организации учебной, внеучебной и научной работы каждого вуза. На основе проведённого исследования можно предложить примерное содержание



Положения о портфолио как средстве оценивания учебно-профессиональных достижений студентов

I. Общие положения

1.1. Настоящее Положение является локальным нормативным актом, устанавливающим общие требования к формированию портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов, обучающихся по образовательной программе высшего образования в

1.2. Положение разработано в соответствии:

- Федеральным законом РФ «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012,
- Федеральным законом «О персональных данных» №152-ФЗ от 27.07.2006,
- Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования;
- Уставом ...;
- Положением об индивидуальном учете результатов освоения студентами образовательных программ.

1.3. Настоящим Положением устанавливаются правила формирования портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов.

1.4. Формирование портфолио учебно-профессиональных достижений является обязательным для студентов всех уровней подготовки, начиная с первого года обучения.

1.5. Портфолио учебно-профессиональных достижений формируется за весь период обучения. Работа над ним заканчивается вместе с окончанием обучения.

1.6 Портфолио учебно-профессиональных достижений может быть использовано в спорном случае итоговой оценки на государственной (итоговой) аттестации; в дальнейшем может являться основой для составления резюме выпускника при поиске работы, а также при продолжении образования.

II. Цель и задачи ведения портфолио

2.1. Основной целью портфолио является формирование отчётности и анализ достижений студентов в учебной, внеучебной и научной деятельности, организация мониторинга учебно-профессионального роста студентов.

2.2. Портфолио учебно-профессиональных достижений является инновационной формой оценивания достижений учебно-профессиональной деятельности студента и создаёт условия для:

- мотивации к учебно-профессиональным достижениям;
- приобретения опыта в деловой конкуренции;
- обоснованной реализации самообразования для развития профессиональной компетентности;
- выработке умения объективно оценивать уровень своих учебно-профессиональных достижений;
- повышения конкурентоспособности будущего специалиста.

2.3. Задачи портфолио:



2.3.1. Стимулировать мотивацию студентов к активной учебно-профессиональной деятельности.

2.3.2. Создавать условия для проявления активности и самостоятельности в учебной, внеучебной и научной деятельности.

2.3.3. Развивать навыки рефлексивной и самооценочной деятельности студентов.

2.3.4. Развивать навыки самоорганизации, ответственности за результат учебной, внеучебной и научной деятельности.

2.3.5. Формировать предпосылки и возможности для успешной будущей профессиональной деятельности.

III. Содержание портфолио

3.1. Портфолио учебно-профессиональных достижений студента представляет собой комплект документов и материалов в аналоговом и/или электронном виде, отражающий достижения студента в учебной, внеучебной и научной, и других видах деятельности.

3.2. Портфолио учебно-профессиональных достижений представляет собой объективные и оформленные в определённом порядке результаты индивидуальных учебно-профессиональных достижений студентов. В нём отражаются результаты динамики развития способностей студента, раскрытие его профессионального, творческого, личностного потенциала, овладение общекультурными и профессиональными компетенциями.

3.3. В портфолио учебно-профессиональных достижений включается информация о достижениях в следующих видах деятельности:

– в учебной деятельности (результаты экзаменационных сессий, творческие работы, презентации, рефераты, курсовые работы, выпускные квалификационные работы, дополнительное образование);

– во внеучебной (участие в общественных мероприятиях, студенческих общественных организациях; участие в культурно-творческих мероприятиях, получение наград, призов, активная деятельность в различных творческих объединениях; участие в спортивных соревнованиях, получение призов, медалей, кубков);

– в научной деятельности (полученные гранты, участие в олимпиадах, конкурсах; проектная деятельность; участие в научных конференциях, публикации научных статей).

Портфолио учебно-профессиональных достижений может содержать документы из внешних источников (отзывы или грамоты, выписки из приказов с практики и т.д.), которые дают дополнительное представление об общекультурных и профессиональных достижениях студентов.

IV. Процедура создания и оформления портфолио

4.1. Портфолио студента формируемое в аналоговом и электронном виде представляет собой комплект материалов по учету его учебно-профессиональных достижений в процессе освоения образовательной программы.

4.2. Аналоговый вариант портфолио учебно-профессиональных



достижений с оригиналами документов хранится у студента. При желании студент может добавить фотографии и видео материалы.

4.3. При оформлении портфолио учебно-профессиональных достижений должны соблюдаться следующие условия: систематичность и регулярность ведения; достоверность предъявляемых сведений; аккуратность и эстетичность оформления; разборчивость при ведении записей.

4.4. Структура аналогового варианта «Портфолио учебно-профессиональных достижений студента» в приложении 2.

4.5. Студент самостоятельно записывает сведения об учебной, внеучебной и научной деятельности, о прохождении профессиональной переподготовки и т.п. Средний балл успеваемости по дисциплинам учебного плана считается накопительно по итогам сессий.

4.6. Индивидуальный учет результатов освоения студентами образовательных программ и их поощрений, а также хранение в архивах информации об этих результатах и поощрениях осуществляется в электронной информационно-образовательной базе Института.

4.7. В электронной информационно-образовательной базе Института осуществляется фиксация хода результатов промежуточной аттестации, результатов освоения основной образовательной программы, поощрений студентов.

4.8. В электронной образовательной базе Института формируется портфолио учебно-профессиональных достижений студента, включающее в себя сведения об итогах промежуточных аттестаций и итоговой государственной аттестации, а также сведения о поощрениях и индивидуальных достижениях студента.

4.9. Сведения об итогах промежуточных аттестаций и итоговой государственной аттестации, сведения о поощрениях в форме приказа вносятся в портфолио учебно-профессиональных достижений сотрудниками деканатов. Информация о других поощрениях и индивидуальных достижениях вносится студентом в форме сканированных копий в портфолио учебно-профессиональных достижений самостоятельно. Портфолио предусматривает возможность сохранения работ студентов.

V. Обязанности сторон

5.1. Участниками работы над Портфолио учебно-профессиональных достижений, кроме студента, могут быть научные руководители и кураторы групп.

5.2 Обязанности студента по созданию и заполнению Портфолио учебно-профессиональных достижений:

- оформляет Портфолио в соответствии с принятым его содержанием;
- систематически пополняет соответствующие разделы Портфолио учебно-профессиональных достижений материалами, отражающими успехи и достижения в учебной, внеучебной и научной деятельности;
- отвечает за достоверность представленных материалов;
- при необходимости обращается за помощью к куратору, научному



руководителю или в деканат.

5.3. Обязанности куратора, научного руководителя:

- на первом курсе обучения консультирует студентов по правилам формирования Портфолио учебно-профессиональных достижений;
- совместно со студентами отслеживает и оценивает динамику их индивидуального развития и профессионального роста, поддерживает их образовательную, профессиональную, творческую активность и самостоятельность;
- выполняет роль посредника между студентами, преподавателями, обеспечивает их постоянное сотрудничество и взаимодействие;
- осуществляет контроль над заполнением соответствующих разделов Портфолио учебно-профессиональных достижений.

5.4. Обязанности деканатов:

- организует работу по реализации технологии Портфолио учебно-профессиональных достижений в образовательном процессе и периодически проверяет достоверность сведений, входящих в Портфолио учебно-профессиональных достижений.

Выводы

1. Актуальность использования портфолио в практике высшего образования обуславливается его возможностями в процессе совершенствования системы оценивания учебно-профессиональных достижений студентов. Предметом оценивания такие достижения, которые позволяют формировать у студентов способность инициировать, проектировать, конструировать, реализовывать и оценивать результаты собственной деятельности.

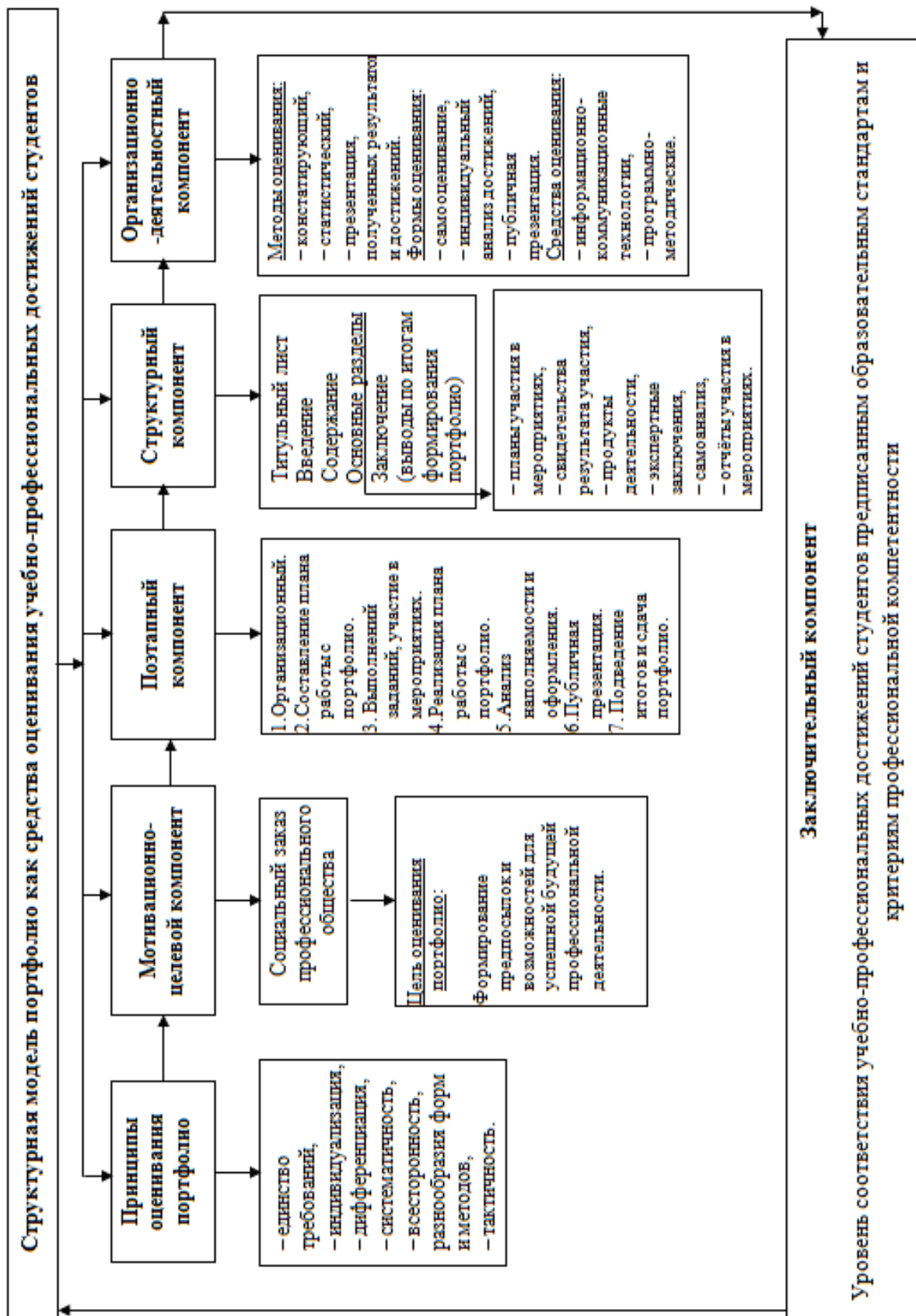
2. Материалы и документы, собранные как свидетельства результаты перечисленных способностей и размещённые в партфолио дают возможность целостного представления об учебно-профессиональных достижений студентов. При работе над парфолио, на отдельных её этапах формируются учётно-информационные, контрольные, диагностические, корректирующие умения и навыки, в этом большую помощь студентам оказывают кураторы и научные руководители.

3. Структурная модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов состоит из шести компонентов: принципов оценивания портфолио, мотивационно-целевого, поэтапного, структурного, организационно-деятельностного, заключительного. Названные компоненты предстают как личностно-образовательные результаты овладения студентами способов деятельности в ходе рефлексивного осмысления процесса работы над портфолио.



Приложение 1.

Структурная модель портфолио как средства оценивания учебно-профессиональных достижений студентов





Приложение 2.

Примерная структура

Портфолио учебно-профессиональных достижений студента

ФОТО

Портфолио

учебно-профессиональных достижений студента

ФИО студента

Год рождения

Период обучения в Институте

Направление подготовки (специальность)

Профиль (программа)



Раздел I. Учебная деятельность

1. Успеваемость студента

Средний балл успеваемости по дисциплинам учебного плана:

Средний балл по отметке по практикам:

2. Производственная практика

№ п/п	Название	Место, должность, срок	Рекомендуемая отметка

3. Данные о курсовых работах

№ п/п	Название	Отметка

4. Сведения о выпускной квалификационной работе

№ п/п	Название	Отметка

Раздел II. Освоение программ переподготовки

№ п/п	Название	Кол-во часов	Место и время обучения	Название документа

Раздел III. Научная деятельность

1. Участие в научно-практических конференциях

№ п/п	Название	Дата	Тема доклада	Название, выходные данные публикации

2. Участие в конкурсах НИР, проектов

№ п/п	Название	Дата, место проведения	Тема	Название документа результативности



3. Список публикаций

№ п/п	Название	Издательство, журнал	Кол-во страниц	Фамилии соавторов

4. Участие в предметных олимпиадах

№ п/п	Название	Место и время	Название документа результативности

Раздел IV. Внеучебная деятельность

1. Участие в работе органов самоуправления и молодёжных общественных объединениях

№ п/п	Название	Поручения	Период участия	Название документа результативности

2. Участие в спортивных мероприятиях

№ п/п	Вид спорта	Название соревнований	Дата	Название документа результативности

3. Участие в творческой деятельности

№ п/п	Название мероприятия	Дата	Название документа результативности

Документы, подтверждающие участие и/или результативность прикладываются в соответствующий раздел.

Подпись студента _____ / расшифровка/

Подпись куратора или научного руководителя _____ / расшифровка/



ГЛАВА 7. ПРОБЛЕМЫ НАУЧНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Введение

Основным в вузах является учебный процесс, который составляет большую часть в нагрузке студентов, но при этом нельзя недооценивать роль научной и внеучебной работы. Если рассматривать обучение, воспитание, занятия наукой как самостоятельные и часто независимые процессы, то описание студенческой жизни будет неправильным, особенно это важно для условий реализации компетентностного подхода, в нем результаты образования измеряются не только на основе знаний, умений и навыков, но и тем, какой есть профессиональный опыт. То есть закладывается система ценностей, которые являются общими и они связаны с будущими профессиями.

7.1. О проблемах студенческой научной работы

Вузовская наука, которую можно рассматривать как одну из важных компонентов в реализации научного потенциала нашей страны, во многом влияет на характеристики качества подготовки разных специалистов в высшей школе. Важно подчеркнуть, что в последнее десятилетие можно наблюдать, что происходят определенные изменения в сфере вузовской науки. Происходит непрерывное увеличение поддержки преподавательской деятельности, однако в научной составляющей требуется, чтобы шел рост количества молодых кадров [1].

В нашей стране были периоды, в которые происходили заметные оттоки научных работников из вузов, возникали потери, связанные с культурой ведения научной работы в вузах. Мы можем говорить о том, что в настоящее время не во всех вузах существуют научные разработки и экспериментальные изыскания, которые характеризуются хорошим конкурентным уровнем, но при этом роль науки в вузе весьма высока.

Исходя из этого, одной из основных задач является проведение поиска механизмов совершенствования вузовской науки, особенно, когда рассматривают ее прикладные аспекты [2].

То, какое будущее ждет российскую фундаментальную науку в большой мере связано с тем, какие возможности получения молодых научных кадров. Важно, чтобы студенты стремились к выбору исследовательских специальностей, а среди выпускников отечественных вузов должна быть ориентация на научную карьеру.

Однако в существующих условиях ситуацию в научной сфере мы можем охарактеризовать как не очень благоприятную. При том, что сокращается общая численность российских ученых есть и отрицательные изменения, касающиеся возрастной структуры ученых.

Поэтому требуется создавать условия для развития студенческой научной деятельности. На настоящий момент в студенческой научной работе есть несколько компонентов:



- студенты функционируют в рамках научных обществ;
- студенты участвуют в разных исследованиях соответственно их научных направлений;
- студенты участвуют в конференциях (международные, всероссийские, межвузовские);
- студенты участвуют в конкурсах научных работ;
- студенты участвуют в олимпиадах (от городских до международных);
- проводятся защиты выпускных магистерских работ;
- публикуются научные статьи и материалы докладов.

В существующих условиях в любом из ВУЗов студенты выполняют курсовые, дипломные и другие работы. Основываясь на этом, мы можем утверждать, что возможности для того, чтобы участвовать в научной деятельности есть у каждого из студентов. Для этого должна быть заинтересованность преподавателей и администрации ВУЗа в том, чтобы научная работа студентов была организована.

Когда студент выполняет курсовые работы, то им осуществляются первые движения к самостоятельному научному творчеству. Он обучается основам работ с научной литературой (отечественная и иностранная), анализу и обработке информации.

У первокурсников к курсовым работам не очень большие требования. На старших курсах идет усложнение работ над курсовыми проектами, могут быть обеспечены творческие процессы. И, в итоге, работу над дипломом рассматривают как следующий этап творческих возможностей студентов, они реализуют теоретические знания практическим образом.

Старшекурсники уже во многих случаях работают по специальности, и, при выборе тем для курсовых или дипломных работ, могут ориентироваться на это. В таких случаях, кроме того, что проводится анализ литературных источников, в дипломы может быть включен личный практический опыт, это даст усиление научной ценности работы.

Сейчас в системе образования есть некоторые показатели, связанные с эффективностью деятельности вузов. В реализации показателей могут участвовать студенты, они публикуют печатные работы, участвуют в грантах, конференциях.

Уровень студенческих работ может быть разным, он связан с тем, насколько усердно работают студенты, какая помощь идет со стороны научных руководителей. При участии в различных мероприятиях, студенты удачным образом могут справиться не только с решением научных проблем, но и с решением самых разных сопутствующих вопросов (как общаться с людьми, как учитывать организационные моменты и др.).

Укажем некоторые проблемные составляющие, на которые следует обращать внимание, когда оцениваются перспективы того, как развивается студенческая научная работа.

1. Студенты стремятся к тому, чтобы иметь подработку, но их основной деятельностью является учеба, и в таких случаях они могут уделять уже



меньше времени своей деятельности в вузе, это относится и к научной составляющей. Также не всегда есть совпадение подработки со специальностью или направлением, по которым идет обучение студентов.

2. Если студенты пропускают занятия, то возникает меньше шансов для того, чтобы их найти в вузе и обеспечить их участие в научных работах.

3. Во всех ли случаях есть мотивация к занятиям научной работой? Какие существуют поощрения? Как заинтересовать студентов?

4. В вузе составляется план научных мероприятий, требуется обеспечить их проведение. Студент может пропустить учебные занятия, зачет, экзамен, это будет рассматриваться как его долг, который он потом может сдать. Однако если, проводится подготовка студенческой конференции и студенты готовили доклад и не выступили, то такое мероприятие уже рассматривается как прошедшее и его нельзя вернуть.

То есть, идет повышение ответственности научных руководителей, которые готовят научные работы, чтобы они состоялись и дошли до своего логического завершения.

Проведение научной работы должно быть систематическое. ВУЗы посещают работодатели. Если эти работодатели планируют привлекать хорошо подготовленных специалистов, то необходимо обратить внимание на выпускников, участвующих в течение учебного процесса в работе студенческих научных обществ. Студенты получают возможности для того, чтобы лучшим образом узнать особенности своей будущей профессии, знакомятся с работами на современном уровне, принимают участие в разных исследованиях. Это относится как к гуманитарным, так и к техническим направлениям.

Когда проводятся реальные исследования, существуют возможности для пробуждения интереса к получению знаний. Следует понимать, что оценки, которые выставлены в зачетках у студентах не во всех случаях демонстрируют его потенциальные возможности в том, чтобы достичь профессиональных успехов. Понятно, что студентам приятно выпускаться с "красным дипломом". Но какое количество отличников поступают в аспирантуру, могут ли они самостоятельным образом проводить научные исследования?

Бывает, что "тройки" получают студенты потому, что у них отсутствует интерес к учебе, они подвержены лени. Можно наблюдать, как студенты тратят много времени на посещение социальных сетей.

Они не всегда используют их для общения, могут просто разглядывать картинки, так называемые, демотиваторы, и др.

Следует стремиться к тому, чтобы переключать внимание молодых людей на другие, в том числе и интересные, но необходимые с точки зрения практики вопросы. Необходимо, чтобы студенты умели осуществлять поиск нужной информации в информационных базах данных, проводить ее анализ, проектировать программы, и др. Можно запланировать комплексную тему, которая будет развиваться не один год. В таких случаях кроме руководителя помощь может быть со стороны студентов старших курсов и аспирантов.

Студентов, обучающихся на старших курсах в Воронежском институте



высоких технологий, имеют возможности:

1. Выполнения курсовых научно-исследовательской работ, курсовых проектов по спецдисциплинам с элементами, носящими исследовательский характер.
2. Участвовать в работе научного семинара, по тому направлению, которому они обучаются.
3. Выполнять научно-исследовательскую работу по тематике, исходя из индивидуального задания на кафедрах, в научных лабораториях.
4. Участвовать в конференциях, посвященных итогам выполнения научно-исследовательских работ.

Психологами, а также педагогами осуществляется поиск подходов, которые позволяют проводить формирование установок обучающихся не на то, чтобы соревноваться друг с другом, а на знания. В литературных источниках можно встретить утверждение, что, что ценностные ориентации определяются окружение: то есть, если люди находятся в кругу, например, высококвалифицированных специалистов, то они сами будут стремиться к тому, чтобы осуществлять свой рост.

В Воронежском институте высоких технологий стало традиционным проведение ежегодного студенческого научного семинара-конференции. Задачи, на решение которых направлена эта студенческая научная конференция:

- проведение поиска возможностей того, чтобы привлекать обучающихся к научно-исследовательской деятельности;
- обеспечение повышения положительной мотивации когда изучаются дисциплины;
- выделение тех студентов, которые являются наиболее одаренными;
- определение уровней теоретической подготовки обучающихся;
- иллюстрация навыков и эрудиции;
- демонстрация умений использования полученных знаний в практической деятельности.

В общем, задачи, которые ставит вуз в рамках студенческих работ, как компонентов большой научной работы, можно выполнить, когда решаются в определенной мере возникающие проблемы.

Рекомендации, полезные с точки зрения практики:

1. Проведение регулярной работы со студентами, разъяснение важности научной компоненты в учебных процессах.

2. Повышению мотивации студентов к тому, чтобы они участвовали в научных мероприятиях.

В научно-исследовательских работах студентов и молодых ученых есть возможности выделения, с одной стороны, элементов обучения такому типу деятельности, а, при этом, создание условий для проведения научных исследований под научным руководством.

Такие виды работы обеспечивают переходы от того, что существует простое усвоение знаний к тому, что идет овладение разными методами,



связанными с самостоятельным анализом и получением новых знаний.

В основных задачах научных работ молодых ученых и студентов есть возможности указать следующие:

- а) реализация процессов совершенствования, поддержка расширения научного кругозора;
- б) в рамках изучаемых дисциплин получение дополнительных знаний;
- в) обеспечение выработки навыков по использованию теоретических знаний в практической деятельности, это касается и занятий самостоятельной работой.

Во внеучебное время студенты:

- принимают участие в работе научных кружков,
- принимают участие в НИР вуза, согласно закрепленным темам,
- выступают на научных конференциях,
- проводят подготовку работ на научные конкурсы,
- готовят статьи, которые публикуются в научных сборниках.

С тем, чтобы научные исследования состоялись, требуется обеспечить их правильную организацию, планирование и исполнение. Особенности формирования планов, связаны с типами, объектами и целями научных исследований.

Можно отметить несколько шагов, когда выполняются научно-исследовательские работы:

- 1) проведение подготовки к исследованиям;
- 2) проведение теоретических и эмпирических разработок;
- 3) подготовка научных публикаций и выступлений на конференциях;
- 4) осуществление анализа результатов научных исследований для того, чтобы их использовать и внедрять.

Подготовительный шаг связан с выбором темы, проведением анализа ее актуальности. Исходя рассмотрения литературных источников и данных, связанных с ранее проведенными исследованиями идет определение вопросов, которые требуют подробного освещения.

Этап исследований направлен на то, что систематическим образом изучаются разные источники в рамках выбранных тем, проводится сбор статистических данных, осуществляются расчеты, ставятся эксперименты, идет обработка, обобщение и анализ полученных данных; проводится объяснение новых научных фактов, дается аргументирование и формулируются соответствующие положения и рекомендации по тому, как практическим образом использовать рекомендации.

Следующий этап связан с определением структуры всей работы, идет подготовка ее первоначального ее варианта, в дальнейших работах будет происходить его уточнение.

Потом осуществляется рассмотрение конечных результатов работ, в некоторых случаях работы могут рекомендоваться для внедрения.

Требуется, чтобы студенты могли построить последовательность исполнения по всем этапам работ, чтобы намеченные цели были достигнуты,



было проведено решение поставленных задач. Необходимо обратить внимание на некоторые важные особенности, которые не следует отбрасывать.

Если студенты обучаются на гуманитарных направлениях, то полученные практические навыки им пригодятся для освоения профессий менеджера, управленца.

Когда идет обучение на технических направлениях полученные навыки будут полезны при освоении инженерных профессий.

На основе специально выделенных структур для осуществления внеучебной работы есть возможности для проведения ее координации и повышения эффективности участия студентов в разных мероприятиях.

Рефераты, курсовые, дипломные работ трудно готовить без того, чтобы проводились каких-то, пусть самые простые исследование. Но лишь некоторые начинают заниматься более глубокой научной работой, заниматься которой студентов не обязывают учебные планы. Когда студенты тратят свое личное время, то они развивают такие важные для будущих исследователей и инженеров качества, как реализация творческого мышления, ответственности и умения отстаивать свои точки зрения. Со стороны преподавателей требуется соблюдение доброго внимания и поддержки, без которых студенты, особенно на младших курсах, не захотят (да и не смогут) проводить занятия "скучными науками", какими кажутся любые дисциплины для начальных стадий их освоения. Во многих случаях труд преподавателе сравнивают с трудом садовников.

В качестве важных целевых ориентиров при проведении подготовки будущих инженеров к тому, чтобы использовать новые инструменты и информационные технологии в будущей профессиональной деятельности, можно отметить обеспечение их информационно-технологической грамотности, она представляет одну из компонент информационной культуры, есть ее связь с общей культурой личностей. Без того, чтобы была информационно-технологическая грамотность обучающихся, нет возможностей для подготовки будущих техников [3].

7.2. Вопросы мотивации студентов

Существуют предпосылки для того, чтобы была улучшена успеваемость нынешних студентов, следует проводить работы, связанные с повышением мотивации как к учебным, так и внеучебным типам деятельности.

Мотивацию рассматривают как весьма сложное психологическое явление, которое связано с направленностью активности. Когда строятся составляющие мотивации, требуется, чтобы была ориентация на то, при стремлении студентов к тому, чтобы достичь определенных результатов, важным является процесс осуществления самой деятельности. Такая деятельность должна приносить для людей удовольствие.

Понятно, что сферы мотивации являются весьма динамичными, в них быстрым образом идут разные изменения. Однако при этом изменения для мотивов характеризуются некоторыми сложностями, так как когда



отсутствует управление мотивацией, происходит потеря целей.

Для структуры мотивации в учебных процессах можно отметить многогранность, если говорить о содержании и формах. Показатели обучения студентов могут быть хуже или лучше, это определяется тем, есть у них желание в дальнейшем применять полученные знания, планируют работать в рамках своей специальности, получать большие заработные платы, приносить пользу для своей страны, достичь хорошего положения в обществе и др. Для любой из отмеченных компонентов мотиваций может быть большое значение и, в зависимости от того, какие конкретные условия, это определяет действия конкретных обучающихся.

Разные виды мотивации дают разные предпочтения студентов по различным учебным дисциплинам и курсам. Характеристики мотивации при их освоении связаны с тем, что они ощущают их необходимость для профессиональной деятельности, существованием заинтересованности к процессам обучения, качеству преподавания, собственных способностей и возможностей.

Мотивацию можно формировать как при помощи соответствующих организационных структур [4, 5], которые оказывают влияние на поведение студентов (говорят о влиянии из вне), так со стороны самих студентов (говорят о влиянии изнутри). Если студентами делается выбор некоторых обучающих курсов, то это может обусловить в итоге изменение учебных мотивов и, затем, привести к изменению конечных целей обучения. С этими можно столкнуться, например, в связи с тем, что идет высококлассное преподавание учебных курсов, когда происходит изменение профессиональных планов обучающихся, при выборе ими профессий или специальностей.

Важно понимать, что студенчество можно рассматривать в виде определенной общности людей, которая есть в течение целых столетий. В такую общность входят люди, целенаправленным, систематическим образом овладевающие профессиональными умениями и знаниями. Помимо этого, если говорить об осознанном выборе будущей профессии, то степень представления студентов о своих будущих профессиях связана с тем как они относятся к учебному процессу.

Особенности того, как развивается современное общество задают требования по выпускникам не только, если рассматривать большой багаж знаний, но и умения применения его. Другими словами, требуется рассматривать комплекс компетенций.

В реальности появляются новые требования по тому, как работать с личностями: рост жизненной активности, осуществление ориентации на конкретные дела, обеспечение высокой меры самостоятельности и личной ответственности со стороны обучающихся за то, каковы их личные способности по проведению разработок реальных планов на будущее, по тому, каким образом преодолевать трудности.

В течение лекционных занятий студентам должны иметь интерес. Важно обращать внимание на то, какие существуют эргономические требования,



связанные с визуальным восприятием информации. Помимо этого, восприятие цвета дает усиление познавательных способностей студентов. На основе цветовых ощущений происходит выражение эмоционального тона.

Укажем на определенные практические особенности:

1. Чувствительность глаз разная для разных участков спектра. Например, для дневного освещения чувствительность глаз будет наиболее высокой к желтым и зелёным лучам. Исследователями было продемонстрировано, что при зеленом цвете на экранах можно получить результаты, которые будут предпочтительными по скоростным точностным характеристикам чтения, если делать сравнение с оранжево-желтым цветом.

2. Если идет длительное цветовое воздействие на глаза, то идет снижение их чувствительности по этому цвету. Значение наибольшего падения чувствительности будет для синефиолетового цвета, а наименьшее падение – по зеленому и желтому цвету.

Как показывает практика, для многих случаев мотивацией студентов к процессу обучения является получение диплома. Однако существует активная студенческая жизнь, которая неразрывным образом связана с учебным процессом.

Она основывается на студенческом самоуправлении, которое является целенаправленной студенческой деятельностью. В студенческом самоуправлении студенты добровольным образом объединяются в вузах с тем, чтобы проводить решение появляющихся в них задач, использовать возможности студенческого самоуправления для обеспечения самореализации и развития студентов.

Студенты может быть добровольным образом определены степени своего участия.

Студенты имеют возможности для участия:

- в спортивных секциях, проводить выступления на разных соревнованиях. При этом можно не только значительным образом сделать укрепление своего здоровья (в здоровом теле – здоровый дух), но и достичь разных успехов на соответствующих мероприятиях.

-в функционировании научных кружков, проводить подготовку научных работ на конкурсы, научные мероприятия, быть соискателями научных грантов. Внутри вуза студенты могут достичь такие результаты, которые им будут полезны в будущей профессиональной деятельности.

-в функционировании творческих коллективов, проводить подготовку «весен», «осеней». В настоящее время невозможно без таких мероприятий представить студенческую жизнь в вузах. Когда готовятся мероприятия, фестивали то этом принимает участие большое число молодых людей, потом многие из них будут хорошими управленцами и менеджерами. В студенческих веснах можно выделить такие жанры:

- 1).музыкальные конкурсы,
- 2).хореографические конкурсы,
- 3).театральные представления,



4). оригинальные жанры,

5). подготовка фильмов.

- в программах, связанных с вузовским радио, проводить передачи, осуществлять подготовку новостей. Среди основных преимуществ студенческого радио считается то, что оно не основано на коммерции, а идет направленность на определенную аудиторию.

- в формировании студенческих газет. Каждый студент заинтересован в том, чтобы своевременным образом получать информацию. Интересная, яркая, полная информация может быть представлена в студенческой газете.

Студенты самостоятельным образом пишут статьи для газеты.

- в проведении выездных сборов,

- во встречах с выпускниками. Они могут быть запланированы в виде вылазок в лес, участия в спортивных играх.

В результате, можно убедиться, что студенческая жизнь является многогранной, интересной, в ней молодые люди всегда могут найти себя, получать заметные результаты.

7.3. Проблемы развития дополнительного профессионального образования

Дополнительное профессиональное образование (далее - ДПО) можно рассматривать как весьма перспективное направление, которое связано с проведением развития образовательной деятельности, что представляет собой важный компонент системы образования, который дает возможность для того, чтобы проходила интеграция по разным уровням и формам образования для того, чтобы достичь целей создания образовательных траекторий, которые более гибкие при реализации принципа «образование, идущее через всю жизнь».

Значение ДПО связано с тем, что существует ответственность за осуществление обновления и обогащения интеллектуальных ресурсов в обществе, проведение непрерывного образования руководящего состава и работников, формирование кадрового потенциала, за обеспечение социальной защищенности и социальной реабилитации граждан. Достичь устойчивого развития экономики можно при условиях, в которых трудоспособное население постоянным и непрерывным образом обучается. Создание гибкой системы, которая связана с тем, что идет повышение квалификации и переподготовка специалистов основывается на необходимости удовлетворения непрерывным образом растущие потребности общества по совершенствованию и обновлению знаний. Именно в области дополнительного образования особенно ярким образом можно увидеть проявление такого принципа государственной политики в сфере образования, как обеспечение непрерывности образования.

Во всей системе профессионального образования в течение прошедших лет произошли большие изменения. Наблюдаются они и в ДПО: идет рост его значения в системах непрерывного профессионального образования; идет



расширение спектра услуг; существует устойчивая тенденция, которая касается технологизации разных направлений образовательных процессов при некоторых вопросах, которые связаны с особенностями подготовки преподавательских кадров; есть запросы со стороны общества по тому, как использовать специалистов, имеющих широкий спектр компетенций, происходит формирование новых требований к образовательным технологиям, применяемых в системах ДПО.

Несколько десятилетий назад повышение квалификации осуществлялось на базе отраслевых институтов, в них работники предприятий периодическим образом проводили повышение своей квалификации. В условиях, когда нарастали кризисные явления в экономике, происходил постепенный развал системы повышения квалификации. Но при этом происходил рост потребностей том, чтобы происходило быстрое обновление знаний и мобильная профессиональная переориентация. В качестве инициаторов и основных исполнителей по программам, связанным с повышением квалификации руководящего состава и работников стали вузы. И в существующих условиях большие объемы программ ДПО реализуются именно в вузах, с их функционированием связывают и особенности развития нормативной базы ДПО.

Внутри каждого из уровней, который связан с профессиональным образованием, в качестве основных задач дополнительного образования рассматривают реализацию мероприятий, касающихся непрерывного повышения квалификации руководящего состава, служащих, специалистов основываясь на непрерывном совершенствовании образовательных стандартов.

Поэтому можно считать, что к дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы разной направленности, реализующиеся:

- внутри разных общеобразовательных учреждений за пределами, использующихся базовых образовательных программ;
- внутри специальных образовательных учреждений, которые связаны с дополнительным образованием, которые обладают соответствующими лицензиями), а также на базе того, что осуществляется индивидуальная педагогическая деятельность.

Процессы, связанные с проектированием и внедрением образовательных технологий для условий ДПО весьма сильным образом связаны с разными шагами стратегического планирования. В качестве решающего влияния на процессы проектирования и использования образовательных технологий в сфере ДПО рассматривают то, какое состояние во внешней и внутренней среде образовательных организаций (проведение адаптации к требованиям рынков труда и образовательных рынков, осуществление координации деятельности, когда реализуются образовательные технологии и др.), а также каким образом прогнозируется развитие рынков труда. В процессах проектирования для условий ДПО содержатся элементы разработки для множества альтернативных решений, на их базе с рассмотрением особенностей того, какой



внутренний потенциал организации и реальные условия по внедрению может быть сделан выбор образовательных технологий.

Когда проводится анализ по разным составляющим с точки зрения потенциальных внутренних возможностей проектов (если говорят о том, какие у них сильные и слабые стороны) и того, как влияют разные внешние факторы (могут рассматриваться быть положительные характеристики или угрозы), в которых происходит их развитие, применяют известный в стратегическом планировании SWOT-анализ, для которого должно соблюдаться соответствие между стратегией выполнения проектов в образовательных технологиях и сильных и слабых сторон этого проекта [6].

Также, необходимо, чтобы обеспечивался учет по конкурентным возможностям; реализовывались планы по тому, чтобы превращать слабые составляющие в сильные стороны, когда известны ограниченные возможности. Понятно, что, когда разрабатываются шаги внедрения образовательных технологий в определенной мере необходимо принимать в учет именно характеристики внешних, но не на внутренний условий, так как именно их меньше можно спрогнозировать.

Особенности внутреннего потенциала организации ДПО, помимо внешней среды, оказывают большое влияние на проведение выбора образовательной технологии. Оценка внутреннего потенциала состоит в том, что идет анализ уровней, связанных с подготовкой педагогических кадров, рассматриваются особенности того, как развивается маркетинг для образовательных услуг, используются разные финансовые ресурсы, которые направлены на то, чтобы проводить реализацию составляющих.

Также, на особенности выбора образовательных технологий для заданных условий ДПО могут влиять и большое число других факторов: характеристики накопленного опыта по продвижению образовательных технологий; риски неудач по мере того, как идут движения к образовательным целям; мнения руководящих составов образовательных организаций ДПО; временные ресурсы, необходимые для поддержки соответствующих образовательных технологий.

Среди причин, которые влияют на уменьшение эффективности внедряемых образовательных технологий, весьма значимой можно считать то, что идет слабая подготовка педагогических коллективов к работам в условиях новых образовательных технологий.

В основы финансово-экономических механизмов систем непрерывного образования необходимо заложить базу для того, чтобы обеспечивалось многостатейное финансирование образовательных программ и увеличивались права и ответственность тех, кто принимает участие в образовательных процессах.

Проведение финансирования систем непрерывного образования необходимо осуществлять на основе комплексного подхода и идет включение как бюджетных, так и других источников, это относится и к специальным фондам, работодателям, самим гражданам. Осуществление



персонифицированного финансирования в непрерывном образовании требуется реализовывать на основе разных форм (финансовых сертификатов, чеков, ваучеров и др.).

Когда делают переподготовку, идет освоение специалистами новых профессий.

Если анализировать организацию процессов обучения, большой разницы между тем, как проводится первичное обучения и переподготовка нет. Осуществление переподготовки специалистов идет непосредственным образом в организации (если существуют возможности по сохранению трудящихся, вследствие того, что они заняты по другим участкам производства), а еще на базе ресурсов территориальных служб занятости (если возникает фактическое высвобождение - идет увольнение с предприятия).

Характеристики переподготовки кадров связаны с контингентом трудящихся, которые ей охватывается. Это относится большей частью к рабочим, имеющим средний и старший возраст, которые работали в течение определенного времени (часто довольно большое) по определенным профессиям, это определяет наложение своей специфики на образовательные процессы. Довольно сильным образом отличаются и образовательные уровни для таких контингентов работников: низкий уровень для среднего образования и давние сроки его получения.

При проведении управления процессами переподготовки работников предполагают, что:

- идет определение масштабов по тому, как идет переподготовка и какие факторы, влияющие на нее;
- осуществляется выбор для форм переподготовки при учете достижений требуемых результатов при проведении минимизации средств по ее проведению;
- поддержка осуществления социологических исследований по высвобождаемым контингентам трудящихся, ведение подбора для рационального сочетания прежних и новых профессий, что рассматривается как условия подготовки программ и методов обучения.

Количество работников, которым требуется в проведение переподготовки, связано с:

- количеством высвобождаемых работников;
- контингентом высвобождаемых работников;
- тем, какие возможности их трудоустройства в компаниях (возникают новые или вакантные рабочие места по другим участкам производств);
- тем, какие доли трудящихся (те, кто высвобождаются), которыми было дано согласие на то, чтобы проводить переподготовку. Чтобы была переподготовка кадров в режимах, когда предупреждается потенциальный дефицит по трудящимся отдельных профессий, необходимо иметь информацию по тенденциям, как изменяются указанные факторы и уметь делать их прогнозирование. Планирование переподготовки кадров основывается на то, что существует информация о том, для каких профессий требуется проведение



обучения трудящихся.

Так как в определенных случаях система профориентации компании работает недостаточным образом и большей частью касается новых трудящихся, чем с высвобождаемой рабочей силой, то проведение процессов, которые связаны с тем, что делается выбор новых профессий для большинства работников идет самостоятельным образом, что ведет к росту вероятности ошибок.

Переподготовка должна быть связана с целенаправленными особенностями, другими словами она должна быть ориентирована по конкретным рабочим местам и работникам, которые согласны их занимать.

Именно на базе структур вакансий для рабочих мест и требований, касающихся квалификации работников, а также структур высвобождаемых специалистов для уровня квалификации и определяется характер переподготовки.

От уровней профессиональной подготовки есть зависимость того, как комплектуются рабочие группы, какие возможности по группировке их с теми специалистами, которые заняты первичной подготовкой.

Объемы продвижения процессов, направленных на переподготовку и осуществление конкретизации ее видов, связаны с тем, какая на предприятии соответствующая учебная база, материальное обеспечение, с тем, какими возможностями обладает организация при проведении таких работ на базе договоров с разными учебными организациями.

Большая роль в том, чтобы улучшать управление процессами переподготовки относится к социологическим исследованиям, дают возможности для того, чтобы получать данные по общим характеристикам высвобождаемых рабочих сил по профессиям (специальностям), общему стажу, а также стажу работы в компаниях и др.

Как демонстрируют проводимые учеными исследования, для профессиональной мобильности существуют некоторые возрастные границы. В качестве примера, высвобождаемые рабочие, которые относятся к старшему возрасту, имеют меньшие способности и склонности к перемене труда.

Соотношение между предыдущими и новыми профессиями дает возможности для определения оценки степени их близости и определяемой этим глубиной переподготовки работников, требуемое время.

В ходе непрерывно проводимого анализа идет выявление складывающихся тенденций, что дает возможности для выбора более обоснованных управленческих решений при проведении регуляции подобных процессов.

Социологические исследования работников после того, как проведено обучения и прошло определенное время работы для новых мест, позволят получить оценку по срокам профессионального обучения, когда проводится переподготовка и используются формы обучения.

Не менее важными являются оценки по достигнутым обучающимися квалификационным уровням, присвоенным разрядам, их соответствие сложностям идущим работам.



7.4. Особенности внеучебной работы в вузе

Специалисты должны обладать системными теоретическими знаниями, иметь практические умения по приему решений в разных ситуациях, это касается и условий неопределенности, а также быть профессиональным образом мобильными оперативным образом реагировать на появляющиеся объективные изменения в практических и научных сферах и обществе в целом. Понятно, что указанным требованиям будут удовлетворять работники, у которых проведено формирование практико-ориентированных знаний и умений в профессиональных областях. Для того, чтобы проводить подготовку специалистов, которые могут вести свою деятельность в быстром образом изменяющихся условиях (экономические, технологические, социальные и информационные) в современном мире, требуется сделать пересмотр целей обучения и воспитания обучающихся, и сделать разработку высокотехнологических средств обучения, которые обеспечивают рост уровня их профессиональной подготовки [7, 8].

При этом ученые отмечают, что действующая система образования не имеет эффективные средства обучения и не способна полностью дать подготовку, являющуюся адекватным требованиям времени, молодым людям для последующей профессиональной деятельности.

Поэтому, требуется проведение ее радикальной перестройки, которая стратегическим образом ориентирована на современные требования, то есть не просто на то, чтобы повышать уровень образованности людей, а на подготовку специалистов, владеющих большими теоретическими знаниями и непрерывным образом пополняющих их, способных изучать и проводить анализ изменений в информации (экономическая, правовая, бухгалтерская, финансовая и другая), принимать адекватным образом управленческие решения.

В результате, в сфере современной высшей школе появляется необходимость в том, чтобы создать новую эффективную систему, связанную с профессиональным воспитанием студентов, отвечающую действительным процессам (экономические, социальные, политические, экологические и др.), которая направлена на обеспечение общекультурного, гуманистического становления будущих профессионалов.

Известно, что процессы воспитания в учебных заведениях проходят через содержание учебных процессов, а также вне их на основе внеучебной деятельности [1].

Внеучебную работу в вузе можно представить в виде суммы трех составляющих: внеучебная работа студентов, внеучебная работа преподавателей и студентов, система управления внеучебной работой. Она представляет собой существенный элемент сферы студенческой жизни, профессиональной работы преподавателей и руководящего состава учебных заведений. Для образовательных учреждений внеучебная деятельность является частью исполняемых ими функций. Ее особенность связана с тем, что ее проводят в свободное от учебной работы и удовлетворения насущных потребностей время, когда студенты на основе собственного выбора



определяют соответствующие виды занятий.

В психолого-педагогических стратегиях воспитания студентов учитывается отечественный опыт, связанный с организацией воспитательной работы и идет использование современных концепций воспитания детей и молодых специалистов, на основе интегрирования новых непротиворечивых позиций разных научных школ и идет учет результатов исследований отечественных и зарубежных ученых, они основываются на культурно-историческом и личностно-деятельностном подходах, опираются на активную позицию самих воспитуемых, их ценностно-смысловые ориентиры, элементы мотивации самосовершенствования.

При реализации стратегии воспитания личностей предполагаются качественные изменения для системы воспитания, которые ведут к социальному и гражданскому становлению молодых людей, духовно-нравственной, ценностно-смысловой ориентации, мотивации к самоопределению, непрерывному личностному росту, идет самореализация в жизни, обществе и профессии.

При формировании самодостаточных личностей требуется их всестороннее развитие. С целями реализации физического воспитания и формирования культуры, связанной со здоровым образом жизни в вузах действуют разные спортивные секции.

Творческий потенциал студенческой молодежи состоит в том, что она привлекается в творческие коллективы, участвует в культурной жизни вуза. В вузе сформированы максимально благоприятные условия для того, чтобы работали студенческие коллективы. Важным культурным мероприятием для первокурсников считается проведение «Посвящение в студенты», которое проходит в течение первых двух месяцев. Репетиции идут на основе чуткого руководства и студенческого актива. Проведение подготовка к данному мероприятию осуществляется для начальных стадий адаптации первокурсников и обеспечивает реализацию принципов воспитательных процессов.

Перспективы работы и развития систем внеучебной деятельности в вузах для современных условий могут быть отмечены в том, чтобы реализовались такие меры:

- ✓ проведение поиска по новым формам и направлениям внеучебной работы, которые адекватны для современных ценностных ориентаций студентов вместе существующим позитивным опытом и традициями;
- ✓ улучшение систем информирования студентов (это касается оборудования ярких информационных стендов внутри учебных корпусов, формирование системы радиовещания, издание общеузовских газет);
- ✓ помощь во вторичной занятости для студентов и трудоустройство выпускников на основе того, что организуется студенческая биржа труда;
- ✓ проведение совершенствования систем управления внеучебной работой; формирование организационной структуры, которая координирует



- внеучебную работу, определяющей ее направления, ведущей к контролю и обеспечивающей ответственность за ее результаты;
- ✓ создание в системах внеучебной деятельности возможностей по студенческому самоуправлению; формирование условий для того, чтобы проходила самостоятельная инновационная деятельность самих студентов в области внеучебного времени; формирование банка данных по творческим организаторским способностям студентов, их применение в учебно-воспитательной деятельности;
 - ✓ обеспечение требуемых уровней материальной и финансовой баз во внеаудиторной деятельности;
 - ✓ формирование систем, связанных с моральным и материальным стимулированием самых активных преподавателей и студентов, которые организуют внеучебную деятельность;
 - ✓ проведение целенаправленной кадровой политики, достижение профессионализма по организаторам внеучебных работ.

Вполне вероятно, что меры, связанные с совершенствованием учебной деятельности, а также новые мероприятия в рамках воспитательной работы в вузах дадут в будущем увеличение внеучебного времени, его можно использовать как в общем развитии, воспитании личностей, так и при углублении профессиональной подготовки работников.

Вследствие интеграции учебной и внеучебной работы, обеспечивается научная углубленность в предметы, расширяются рамки по получению профессиональных сведений. Сделать обогащение внеучебной деятельности, направленной на то, чтобы воспитать будущих профессионалов, важно и можно вследствие применения мотивационно-ценностного аспекта в ее содержании, нетрадиционных форм и способов привлечения студентов к профессионально ориентированной деятельности, предполагающей проведение проектирования, моделирования, конструирования, исследования разных аспектов в будущих профессиях.

Выводы

В процессах интеграции учебной, научной и внеучебной работы при некоторых уровнях, связанных с обучением, воспитанием и развитием студентов идут «переходы» к самоорганизующимся, саморазвивающимся личностям вследствие того, что расширяются границы учебной и внеучебной работы. Такой переход характеризуется нелинейностью и возникает для определенного этапа влияния социальной среды, которой определяются особенности поведения студентов.

Система, связанная с профессиональным воспитанием студентов в вузе, должна исходить из стратегической задачи, касающейся профессионального становления личностей будущих специалистов. Эту задачу наиболее эффективным образом можно решить за счет того, что осуществляется интеграция учебной и внеучебной работы в профессиональной студенческой подготовке.



Литература

Глава 1:

1. Агафонова И.П., Безрукова Н.П. Практическое руководство по аналитической химии (учебное пособие). Учебное пособие для студентов медицинских специальностей среднего профессионального образования. Издание второе, стереотипное: ГБОУ ВПО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России фармацевтический колледж. Красноярск, 2013. – 132 с.
2. Аринушкина Е. В. Руководство по химическому анализу почв. – М.: МГУ, 1970. – 452 с.
3. Бандура А., Теория социального научения (Глава 1).– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-896.html>.
4. Безрукова Н.П. Теория и практика модернизации обучения аналитической химии в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2006. –336 с.
5. Безрукова Н.П. Теоретико-методологические аспекты модернизации обучения аналитической химии в высшей школе //Вестник Красноярского государственного аграрного университета. –2006. – № 10. – С. 384-389.
6. Безрукова Н.П. К вопросу о повышении качества обучения химическим дисциплинам в вузе //Вестник Красноярского государственного аграрного университета. – 2006.– № 11. –С. 380-385.
7. Безрукова Н.П., Безруков А.А. О развитии исследовательской компетенции учащихся и магистрантов по направлению подготовки «Педагогическое образование» в сетевом исследовательском сообществе// Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 22-27.
8. Безрукова Н.П., Безруков А.А., Нейверт Ю.В. Информационно-деятельностный подход к развитию информационной компетенции студентов магистерских программ естественнонаучного цикла педагогического образования // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4 – С. 35-39.
9. Безрукова Н.П., Безруков А.А., Тимиргалиева Т.К. Информационно-деятельностный подход в системе непрерывного образования //Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы 12-й Междун. конф. - СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – Ч.І. – С. 338-341.
10. Безрукова Н.П., Тимиргалиева Т.К., Безруков А.А. Организационно-педагогические условия развития исследовательской компетенции учащихся в рамках сетевого исследовательского сообщества // Фундаментальные исследования. 2012. № 11-4. С. 866-869.
11. Бережнова Е. В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт



проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

12. Васильева С.П. Идеографический словарь топонимов Приенисейской Сибири. – Красноярск, 2008.

13. Вульффов Б.З., Харькин В. Н. Педагогика рефлексии. – М., 1996.

14. Дворкович В.П., Фёдоров В.Ф. Перспективы развития видеоконференцсвязи в России. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dspra.ru/articles/year2010/jour10_4/art10_4_11.pdf

15. Ильенков Э.В. Философская рефлексия. – М., 1976.

16. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

17. Куриленко В.В, Зайцева О. В., Новикова Е. А., Осмоловская Н. Г., Уфимцева М. Д. Основы экогеологии, биоиндикации и биотестирования водных экосистем./ Под ред. В. В. Куриленко. – 2003. – 448 с.

18. Методики диагностики одаренности и креативности: психологический практикум / сост. О.В. Барканова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Вып.3. – Красноярск, 2011. – 228 с.

19. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.Л. Большой психологический словарь.– М., 2003.– С. 388.

20. Новоселова Н.А. Мифологическая проза славянского населения Красноярского края. Т. 1. – Красноярск, 2011. – 282 с.

21. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростков в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: Методический сборник. – М., 2001. – С. 48–64.

22. Опекунова М. Г. Биоиндикация загрязнений. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.

23. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М., 2000.

24. Ротенберг В.С, Бондаренко С.М. Мозг, обучение и здоровье. – М., 1989.

25. Роуэлл Д. Л. Почвоведение: методы и использование /пер. с англ. Г.К. Кубиковой; под ред. Б.Н. Золотаревой. – М.: Колос, 1998. – 325 с.

26. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

27. Сайт Нижегородской детско-юношеской экологической организации «Зеленый парус». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.greensail.ru>

28. Сайт сетевого исследовательского сообщества «Школа юного исследователя». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.setiss.ru>

29. Стариченко Б.Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем. – Екатеринбург: УрГПУ, 1998. – 208 с.

30. Чупрова В. В. Экологическое почвоведение: учебное пособие



/Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2005. – 172 с.

31. Bezrukova N. Network research community of pedagogical university and secondary schools as an environment for developing the research competence of its members //SGEM 2014: International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences & Arts 2014. С. 587-594.

Глава 2.

1. Арбузов М. Ф. Задачи школы в предстоящем учебном году / М. Ф. Арбузов // Советская педагогика. – 1942. – № 8 – 9. – С. 1–5.

2. Боровицкий П. И. О подготовке преподавателей естествознания в педагогических институтах / П. И. Боровицкий // Естествознание в школе. – 1946. – № 2. – С. 55–64.

3. Буринська Н. Сучасні підходи до шкільної природничої освіти / Н. Буринська // Біологія і хімія в школі. – 1996. – № 1. – С. 2–4.

4. Бухало С. Школи в дні Вітчизняної війни / С. Бухало // Радянська освіта. – 1941. – 29 серпня. – № 35. – С. 2.

5. В Центральном Комитете КПРСС и Совете Министров СССР // Биология в школе. – 1978. – № 2. – С. 6–11.

6. Ващенко Л. Вивчення рівня знань, умінь і навичок учнів з біології / Л. Ващенко, Н. Матяш // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 4. – С. 18 – 22.

7. Верзилин Н. М. Педагогические основы программы по природоведению / Н. М. Верзилин // Советская педагогика. – 1959. – № 3. – С. 25–34.

8. Войтонис Н. Ю. О формализме знаний и о борьбе с ним / Н. Ю. Войтонис // Советская педагогика. – 1945. – № 11. – С. 12–15.

9. Генкель П. А. Новые научные данные о клеточном строении / П. А. Генкель, И. Н. Андреева // Биология и химия в школе. – 1962. – № 6. – С. 83–88.

10. Гончаренко С. У. Про принципові положення концепції національної середньої загальноосвітньої школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Радянська школа. – 1990. – № 10. – С. 3–5.

11. Дейкун Д. І. Як змінюється зміст освіти / Д. І. Дейкун // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 3–6

12. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.

13. Экзаменаційні білети з біології на атестат за середню освіту (IX – X класів масових шкіл та X – XI класів вечірніх (змінних) і заочних шкіл) на 1971/72 навчальний рік // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1971. – № 18. – С. 5–8

14. Єресько О. Методичні рекомендації щодо вивчення біології у 2006/2007 навчальному році / О. Єресько, В. Курсон // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 4. – С. 5–9.

15. Концепція безперервної біологічної освіти в Україні (проект) // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 8. – С. 24–35.

16. Концепція біологічної освіти у 12-річній школі : проект / [голова групи



О. В. Данилова] // Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я: довідково-методичне видання / упоряд. О. В. Єресько, С. П. Яценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 20–27.

17. Лушников И. Д. Традиционное и новаторское в современном образовании / И. Д. Лушников // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 21–25.

18. Маркин В. И. Как быть с естествознанием в начальной школе / В. И. Маркин // Естествознание в школе. – 1946. – № 4. – С. 58–62.

19. Нечаев Н. В. Сельскохозяйственная работа школьников / Н. В. Нечаев // Советская педагогика. – 1942. – № 7. – С. 3–7.

20. Новий підхід до викладання біології в школі / А. В. Степанюк, Н. В. Вадзюк, Б. К. Гришко-Богменко [та ін.] // Рідна школа. – 1993. – № 10. – С. 60–66.

21. Новікова Н. І. Підвищити функціональність біологічної освіти / Н. І. Новікова, Є. А. Писарчук // Радянська школа. – 1990. – № 5. – С. 78 – 81.

22. Новый этап в развитии советского общества // Биология в школе. – 1952. – № 6. – С. 6–9.

23. О новых программах по естествознанию / Секция естествознания Ленинградского филиала Академии педагогических наук РСФСР // Естествознание в школе. – 1947. – № 4. – С. 21–33.

24. Освоение новых программ, совершенствование преподавания биологии – неотложная задача учителя // Биология в школе. – 1969. – № 4. – С. 3–5.

25. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1941 – 1961 гг.): [отв. ред. Паначин Ф. Г. и др.]. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.

26. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 гг.): [отв. ред. Паначин Ф. Г. и др.]. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

27. Платонов Г. В. Диалектика необходимости и случайности и проблема управления наследственностью организмов / Г. В. Платонов // Биология в школе. – 1963. – № 3. – С. 73–80.

28. Положення про зльоти юних натуралістів і дослідників УРСР 1940 р. // Збірник наказів Народного комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – № 11. – С. 7–9.

29. Положення про республіканський конкурс на кращу дослідницьку роботу з біології та сільського господарства в загальноосвітніх школах і позашкільних закладах Української РСР: Загальні положення // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1984. – № 7. – С. 16 – 21.

30. Полянский Ю. И. Трудные годы школьной биологии: страницы истории / Полянский Ю. И. // Биология в школе. – 1990. – № 1 – 3. – С. 18–24.

31. Помагайба В. І. З історії становлення змісту навчання в загальноосвітній школі Української РСР (1917 – 1967) / В. І. Помагайба // Педагогіка. – 1968. – Вип. 7. – С. 3–25.

32. Примірні програми для самоосвіти вчителів біології // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1968. – № 23. – С. 3 – 22.

33. Про введення курсу загальної біології в 1966/67 навчальному році в X класах: наказ № 68 від 12 березня 1966 р. // Збірник наказів та інструкцій



Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 7. – С. 17–20.

34. Про деякі міроприємства по підготовці учнів сільських шкіл до практичної діяльності: затверджено постановою Колегії НКО УРСР від 19/XI 1940 р. // Збірник наказів Народного комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – № 32. – С. 10–14.

35. Про закінчення 1941–1942 н. р. та підготовку до нового 1942–1943 н. р. : 1942 р. / Заступник Голови Ради Народних Комісарів УРСР В. Старченко. – Центральный державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 2, 37 арк.

36. Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1966. – № 23. – С. 2–12.

37. Про заходи по виконанню постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 10 липня 1984 року № 281 “Про дальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і поліпшення умов роботи загальноосвітньої школи” // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1985. – № 2. – С. 8–23.

38. Про збільшення в V–VI кл. годин на практичні заняття: наказ №134 від 29 вересня 1959 р. // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 20. – С. 2–4.

39. Про організацію пришкільних дослідних ділянок і озеленення шкіл: наказ № 08 від 20 березня 1940 р. / Заступник Народного Комісара освіти УРСР В. Данильченко // Збірник наказів Народного комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – № 10. – С. 9.

40. Про підготовку школярів до Всесоюзної сільськогосподарської виставки в 1940 році: наказ №142 від 11 січня 1940 р. / Заступник Народного Комісара освіти УРСР В. Данильченко // Збірник наказів Народного комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – № 3. – С. 11–13.

41. Про підсумки роботи шкіл та відділу народної освіти Української РСР в 1964/65 навчальному році // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1965. – № 18. – С.6–8.

42. Про порядок мобілізації на сільськогосподарські роботи в колгоспи, радгоспи і МТС працездатного населення міст і сільських місцевостей по Ворошиловградській, районах Харківської та Сталінської областей : постанова 68 від 29 квітня 1942 р. / Заступник Голови Ради Народних Комісарів УРСР В. Старченко. – Центральный державний архів вищих органів влади та управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 2, 34 арк.

43. Про порядок проведення навчальних екскурсій та навчальної практики учнів загальноосвітніх навчальних закладів: лист Міністерства освіти і науки України №1/9-97 від 07.03.2001 р. / Заступник Міністра В.О. Огнев'юк // Книга вчителя біології, природознавства, основ здоров'я: довідково-методичне видання / упоряд. О. В. Єресько, С. П. Яценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 296–301.

44. Про посилення охорони природи і поліпшення використання



природних ресурсів // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1973. – № 6. – С. 25–26.

45. Про пришкільні садибні ділянки: до всіх обласних, районних земельних відділів і відділів народної освіти УРСР / Народний Комісар освіти УРСР Редько; Заступник Наркома земельних справ УРСР Луценко // Збірник наказів Народного комісаріату освіти Української РСР. – 1940. – № 6. – С. 6.

46. Про проведення в 1971/72 навчальному році олімпіад юних математиків, фізиків, хіміків, біологів, географів-краєзнавців, істориків, літераторів та знавців іноземних мов: наказ № 339/802 від 23 листопада 1971 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1972. – № 1. – С. 6–10.

47. Про розширення вивчення основ сільського господарства і поліпшення викладання біології в семирічних і середніх школах та організацію роботи на пришкільних дослідних ділянках: наказ по Міністерству освіти УРСР та Міністерству сільського господарства УРСР 21 квітня 1951 р. № 212 / Міністр освіти Г. Пінчук; Міністр сільського господарства УРСР Н. Кальченко // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1951. – № 10. – С. 8–10.

48. Про стан викладання біологічних дисциплін у педагогічних вишах, педучилищах і школах УРСР та про заходи докорінного поліпшення викладання біологічних наук у світлі рішень IV сесії Всесоюзної академії сільськогосподарських наук ім. В. І. Леніна та республіканської наради наукових працівників і практиків-мічурінців / Заступник Міністра освіти УРСР О. Філіппов // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 17. – С. 17–20.

49. Про стан викладання біологічних наук у педагогічних та учительських інститутах: наказ № 1791/180 від 9 вересня 1948 року / Міністр освіти УРСР М. Савчук; Начальник Управління в справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР С. Бухало // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 19. – С. 10–12.

50. Про стан викладання за удосконаленими програмами, якість знань, умінь і практичних навичок учнів з біології у загальноосвітніх школах республіки: Рішення колегії Міністерства освіти УРСР від 25.01.1984 р. // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1984. – № 6. – С. 3–20.

51. Про стан викладання, рівень знань, умінь і навичок з біології учнів восьмирічних і середніх шкіл Волинської та Херсонської областей: наказ №140 від 8 серпня 1960 р. / Заступник міністра освіти УРСР С. Завало // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1960. – № 15. – С. 8–11.

52. Про стан і даліше поліпшення роботи гуртків юних натуралістів-мічурінців шкіл, дитячих будинків і позашкільних дитячих закладів УРСР: наказ №989 від 26 вересня 1949 р. / Заступник міністра освіти УРСР Г. Сушан // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1949. – №



19 – 20. – С. 9–13.

53. Про стан і заходи поліпшення викладання біології в школах Української РСР: наказ № 96 від 1 серпня 1958 р. / Міністр освіти І. Білодід // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1958. – № 17. – С. 8–12.

54. Про стан і заходи поліпшення викладання біологічних наук у школах Української РСР: наказ № 2161 від 30 жовтня 1948 року / Міністр освіти УРСР М. Савчук // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 22. – С. 17–19.

55. Про стан та заходи до поліпшення викладання біологічних наук в педагогічних вишах та училищах Української РСР: наказ № 2133/207 від 27 жовтня 1948 року / Міністр освіти УРСР М. Савчук; Начальник Управління в справах вищої школи при Раді Міністрів УРСР С. Бухало // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1948. – № 22. – С. 14–17.

56. Про участь шкіл і позашкільних дитячих установ Української РСР у Всесоюзній виставці саморобного навчально-наочного приладдя з біології: наказ №64 від 15 лютого 1951 р. / Міністр освіти УРСР Г Пінчук // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1951. – № 4. – С. 2–3.

57. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991 – 1995 рр.): Рішення колегії Міністерства народної освіти УРСР від 19.06.91 р. протокол № 6/37 // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – 1991. – № 15 – 16. – С. 3–36.

58. Программы средней общеобразовательной школы. Биология (6–11 кл.). – К.: Освіта, 1992. – 40 с.

59. Программы средней школы. Основы сельского хозяйства (V – IX классы). – М.: Просвещение, 1942. – 24.

60. Резнік Я. Б. Формалізм у навчанні та способи його усунення / Я. Б. Резнік // Радянська школа. – 1945. – № 1 – 2. – С. 22–30.

61. Роз'яснення управління шкіл Міністерства освіти УРСР до навчальних планів і програм / Начальник управління шкіл Міністерства освіти УРСР О Сивець // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1959. – № 21. – С. 2–4.

62. Струнников В. А. Т. Д. Лысенко и Лысенковщина. Разгром советской генетики в 30 – 40-х гг. / В. А. Струнников, А. Н. Шамин // Биология в школе. – 1989. – № 2. – С. 15–20.

63. Струнников В. А. Т. Д. Лысенко и лысенковщина. Трудные годы советской биологии / В. А. Струнников, А. Н. Шамин // Биология в школе. – 1989. – № 3. – С. 21 – 25.

64. Тичина П. Г. Підсумки виконання постанови РНК СРСР від 21.VI 1944 р. та завдання шкіл на новий навчальний рік / П. Г. Тичина // Радянська школа. – 1945. – №4. – С. 3–9.



Глава 3.

1. Барташнікова І.А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років: навч. посіб. / Барташнікова І.А., Барташніков О.О. – 2-е вид., переробл. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – 64 с.

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк. / Л.С. Выготский. – М. : Просвещение, 1991. – 92 с. 23

3. Голюк О.А. Обґрунтування компонентів творчого потенціалу майбутнього педагога ДНЗ та школи I ступеня / О.А. Голюк // Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів : зб. наук. пр. // FOLIA COMENIANA: вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – С. 38-42.

4. Грошовенко О.П. Екологічне проектування як метод організації навчально-пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / О.П.Грошовенко // Молодий вчений. – №3 (18) Березень. – 2015. – С.85-89.

5. Імбер В.І. Привчаємо розмірковувати змалку / В.І. Імбер // Дошкільне виховання. – №7. – 2015. – С. 16-19.

6. Кит Г.Г. Организация поисково-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / Г.Г. Кит // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы : сб. материалов V Международного научно-практического семинара (Барановичи, 24-25 марта 2016 года). – Барановичи: БарГУ, 2016. – С. 32-34.

7. Комарівська Н. Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами фольклору / Н. Комарівська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. – Вип. 46. – С. 30-33.

8. Кривошея Т.М. Развитие творческих способностей младших школьников в контексте взаимосвязи их умственной и эстетической деятельности (на материалах изучения математики) / Т.М.Кривошея/ / Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / под. ред. И.Е. Валитовой. – Брест : БрГУ, 2016. – С. 102 -106.

9. Кудрявцев В.Т. Воображение ребенка: природа и развитие / В.Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 67-68.

10. Лапшина І.М. Специфіка формування мовної особистості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / І.М.Лапшина // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : зб. матер. наук.-практ. конф. / за ред. Г.С.Тарасенко. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – Вип. 4. – С. 194-198.

11. Маслоу А. Психология бытия / А.Маслоу.– М.: Рефл-бук, 1997. – 303 с.

12. Тарасенко Г.С. Розвиток художньо-творчого потенціалу обдарованої дитини (аспект дослідження методологічних засад і методичних шляхів) / Г.С. Тарасенко // Теорія і методика навчання й виховання дітей дошкільного і



молодшого шкільного віку: від історії до інновацій : [монографія] / за заг. ред. А.А.Сбруєвої, С.М.Кондратюк та ін. – Суми : Мрія, 2016. – С. 325-342.

13. Тітов І.Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Г. Тітов. – К., 2007. – 20 с.

14. Pakhchalchuk N. Pedagogical conditions of activation of children's motional activity / N.Pakhchalchuk // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : Вид-во Сум.ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – №6 (60). – С. 240-254.

Глава 4.

1. Малахов В.С. Неудобства с идентичностью. *Вопр. философии.* - М., 1998. - N 2. - 43-53 с.

2. Кон И. С. Подростковая сексуальность на пороге 21 века: Соц. - пед. анализ. Институт этнологии и антропологии РАН. – Дубна: Феникс, 2001. – 208с.

3. Кон И.С. Психология половых различий . *Вопр. психологии.* - М., 1981. - N 2.- 47-57 с.

4. Бандура О. О. Влияние самоактуализации на формирование структуры компетентного стиля жизни личности. – Дисс... канд. психол. наук. – Киев, 2001. – 276 с.

5. Кон,И. С., Байбурин А.К. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. – М.: Наука, 1991. –240 с.

6. Коростелева Л.А. Социальная идентичность и изменение ценностного сознания в кризисном обществе: Методология и методика изменения социал. идентичности. Информ. материалы / РАН. Ин-т социол.; Отв. ред. Шматко Н.А. - М., 1992. - 71 с.

7. Юнг,К.Г. Брак как психологическое отношение. Конфликты детской души. М.: Канон, 1994.

8. Эриксон Э. Детство и общество. - Обнинск, 1992. – 23 с.

9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис . Пер. с англ. Андреевой А.Д. и др.; Общ.ред. и предисл. Толстых А.В. - М.: Прогресс, 1996. - 342 с. - (Б-ка зарубеж. психологии).

10. Эриксон Э. Детство и общество. - Обнинск, 1992. – 23 с.

11. Весна,Е.Б. Социализация и индивидуализация: закономерности и механизмы. Хабаровск, Из-во ДВГУПС – 1997.

12. Юнг К.Г. Брак как психологическое отношение. Конфликты детской души. М.: Канон, 1994.

13. Бергер П. Социальное конструирование реальности. – М., 1995. – 247с. Каган В.Е. Семейные и полоролевые установки у подростков. *Вопр. психологии.* - 1987. - №2. - 53-61 с.

14. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Наукова думка, 1988.- 144 с.

15. Климов Е.А.: Психология профессионального самоопределения. - М.:



Академия, 2010.

16. Пряжникова Е.Ю. Профорентация. - М.: Академия, 2010.

17. Толочек В.А. Современная психология труда. - СПб.: Питер, 2010.

18. Зее Э.Ф. Психология профессионального образования. - М.: Академия, 2009.

19. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. - М.: Академия, 2008.

20. Бутковская С.А. Становление гендерной идентичности в процессе профессионального самоопределения. – Хабаровск.: Дисс... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2007. – 87 с.

21. Бутковская С.А., Веселова, В.В. Гендерная идентичность: методы оценки и выявление некоторых факторов ее становления в процессе профессионального определения. – Казанская наука. №11 2015 г. - Казань.: Изд-во Казанский издательский дом, 2015. – 318 с.

22. Веселова, В.В. Аксиологические основы предпринимательской деятельности. – LAPLAMBERT Academic Publisching Cmb N&Co. KG, 2012. – 61 с.

23. Бутковская, С.А., Невструева, Т.Х. Проблемы профессионального самоопределения старших подростков. Дальний Восток: наука, экономика, образование, культура в XXI веке. Опыт, прогноз. Материалы III международной – практической конференции (15-16 сентября 2005 года в 3 томах. Т.3. – Комсомольск на Амуре, 2005. – 28-34 с.

24. Баженова Т.И., Понятие как форма мышления в курсе обучения математике (из опыта работы): Научное издание. – Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2004 – 111 с.

25. Бутковская С.А. Статус эго-идентичности как критерия личностного развития подростка. Высшая школа - важнейший государственный ресурс регионального развития. Межвузовская научно- практическая конференция, Биробиджан, 21-22 апреля 2005 г.: Сборник материалов. Биробиджан: Из-во АмГУБФ, 2005. –18-22 с.

26. Маркова, А.К. Психология профессионализма. - М. 2011.

27. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. - М. 2004.

Глава 5.

1.Вернадский, В.И. Труды по истории науки в России / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1998. – 336 с.

2.Марева, Е.В. Философия науки: Учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата / Е.В. Марева, С.Н. Марев, А.Д. Майданский. – М.: Инфра-М, 2010. 384 с.

3.Гриненко, Г.В. История философии / Г.В. Гриненко. М.: Юрайт, 2005. – с. 13.

4.Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / Отв. Ред. И сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 298 с.



5. Шеннон, К. Работы по теории информации и кибернетике (перевод с английского, под редакцией Р.Л. Добрушина и О.В. Лупанова). – М.: Изд. иностр. лит., 1963. – С. 667 - 668.

6. Социология: учебник для студентов вузов / под ред. В.К. Батурина. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2016. – с. 412.

7. Ярошевский, М.Г. Логика развития науки и научная школа / М.Г. Ярошевский / В сб.: Школы в науке; под ред. С.Р. Микулинского и др. – М.: Высшая школа, 1977. – с. 305.

8. Модернизация российского образования: Тренды и перспективы. книга 5.: Монография. Краснодар.: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. - с. 102

9. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. Минск: Коллетиум, 1992. – с. 143

10. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. – М.:, 1995. С. 325.

11. Веселова, В.В. Аксиологические основы предпринимательской деятельности / Исторический подход и анализ аксиологических основ предпринимательской деятельности в России: LAP LAMBERT AKADEMIK PUBLISHING GMBH & CO. KG, 2012. – с. 110

12. Приоритет либерально-гуманистической тенденции в инновационном образовании как единство философских, культурологических и психологических аспектов / Т.И. Баженова. Казанская наука. 2016г. №6. –

13. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Электронный ресурс]. URL <http://vocabulary.ru/slovari/110-enciklopedicheskii-slovar-psihologija-truda-upravlenija-inzhenernaja-psihologija-i-ergonomika.html>

14. Бранский, В.П. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. — СПб, 2001.

Глава 6.

1. Алехина, Н. В. Проблема аутентичного оценивания образовательной деятельности студента в условиях внедрения системы менеджмента качества / Н. В. Алехина, Э. В. Зильберштейн // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1 – С. 47–49.

2. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф.Ефремова. М.: Национальное образование, 2012. – 416 с.

3. Загвоздкин, В.К. Портфель индивидуальных учебных достижений - нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В.К.Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. - №3. – С. 179-185.

4. Звонников, В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова. М.: Академия, 2007. – 224 с.

5. Колодкина, Л.С. Портфолио студентов в условиях педагогической практики / Л.С.Колодкина // Школьные технологии. 2008. – № 3. – С.129-133

6. Краснова Т. И. Оценивание учебной деятельности студентов /



Т. И. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития высшего образования – 2003. – № 6. – С. 45–53.

7. Мухина, М.С. Использование портфолио в развитии профессиональных компетенций студентов / М.С.Мухина // Профессиональное образование. Столица. – 2009. – № 10.– С.30-31.

8. Полежаев В. Д. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения /В. Д. Полежаев, М. В. Полежаев // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 3 – С. 77–78.

9. Федотова, Е.Е., Новикова, Т.Г., Прутченков, А.С. Портфолио как система альтернативного оценивания в практике зарубежной школы Е.Е Федотова, Т.Г.Новикова, А.С.Прутченков // Школьные технологии. – 2005. –№ 3. – С.171-180.

10. Чернявская, Т.П., Гречин, Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб.-метод, пособие / Г.П.Чернявская, Б.С.Гречин. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. – 98 с.

Глава 7.

1.Павлова М.Ю. Об использовании научной составляющей при формировании профессиональных качеств инженера // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 144-145.

2.Свиридов В.И. Технологии, применяемые при подготовке современных инженеров // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2012. № 9. С. 151-152.

3.Павлова М.Ю. Вопросы адаптации выпускников вузов // Вестник Воронежского института высоких технологий. 2013. № 10. С. 234-237.

4.Кострова В.Н., Львович Я.Е., Мосолов О.Н. Оптимизация распределения ресурсов в рамках комплекса общеобразовательных учреждений // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2007. Т. 3. № 8. С. 174-176.

5.Бондарев Я.П., Львович Я.Е. Интеллектуализация управления изменениями в деятельности вуза на основе мониторинга - рейтинговой информации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 13.

6.Мотунова Л.Н., Преображенский Ю.П., Масаве К.Т. Профессиональное самоопределение студентов вуза как осознанный выбор карьерной стратегии // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 4 (22). С. 147-150.

7. Данилюк А.Я. Основные направления воспитательной работы в современном вузе [Электронный ресурс]. URL: www.gup.ru/events/news/conference/daniluk.doc (дата обращения: 01.02.2016).

8.Нефедова Н.А. Внеучебная деятельность как инновационный блок воспитательной системы вуза// Вектор науки ТГУ. 2012. №3 (21). С. 250-252.



МОНОГРАФИЯ

НАУКА И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ОБРАЗОВАНИЕ, ВОСПИТАНИЕ, ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

Книга 1

Авторы:

Абрамова И.В. (6.), Баженова Т.И. (5), Безруков А.А. (1),
Безрукова Н.П. (1), Бутковская С.А. (4), Веселова В.В. (5),
Волкова А.М. (4), Голюк О.А. (3), Кравцова Н.А. (5),
Кузьменко Л.О. (2), Львович И.Я. (7), Мегем О.Н. (2),
Пахальчук Н.О. (3), Преображенский А.П. (7), Чопоров О.Н. (7)

Научные достижения Авторов монографии были также рассмотрены и
рекомендованы для издания на международном научном Симпозиуме

«Наука и инновации в современном мире»
(14-21 февраля 2017 г.) на сайте www.sworld.education

Монография включена в РИНЦ SCIENCE INDEX

Формат 60x84/16. Усл.печ.лист. 10,46
Тираж 500 экз. Зак. №С17-1.
Подписано в печать: 15.03.2017

Издано:
КУПРИЕНКО СЕРГЕЙ ВАСИЛЬЕВИЧ
А/Я 38, Одесса, 65001
e-mail: orgcom@sworld.education
www.sworld.education

Свидетельство субъекта издательского дела ДК-4298
*Издатель не несет ответственности за достоверность
информации и научные результаты, представленные в монографии*



Отпечатано с готового оригинал-макета ФЛП Москвин А.А./ Цифровой типографии “Сору-Арт”
г. Запорожье, пр. Ленина 109