

В статье предложен подход к формированию структуры педагогического контекста организации учебно-исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования, раскрываются его общие и специфические факторы, ориентирующие на проектирование и развитие учебно-исследовательской деятельности как продуктивной и инновационной образовательной стратегии.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ

Педагогический контекст проектирования
учебно-исследовательской деятельности на I ступени
общего среднего образования

А. А. Островская,
директор СШ № 180 г. Минска,
соискатель кафедры педагогики БГПУ им. Максима Танка



В настоящее время в области разработки стратегий образовательного процесса основное внимание фокусируется на проблемах его эффективного инновирования (по терминологии И. И. Цыркуна [1]). Поэтому в центре педагогического измерения организации учебно-исследовательской деятельности как современной образовательной стратегии находятся ориентиры инновационной деятельности.

Идеальная педагогическая инновация, как отмечает И. И. Цыркун, «представляет собой целостный проблемно ориентированный процесс сопряженных прогрессивных изменений всего курса образования или его отдельных составляющих (педагогических предписаний) и среды нововведения (средств и условий образования), что приводит к повышению его эффективности» [1, с. 5].

Анализ исследований по проблеме педагогического проектирования инновационных систем (Б. В. Пальчевский, А. Н. Пригожин, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов) показал, что, несмотря на длительную историю становления учебно-исследовательской деятельности, ее проектирование находится в сфере педагогического поиска, что актуализирует

изучение процесса формирования и реализации соответствующего педагогического контекста.

✎ Составляющие педагогического контекста

Исходя из толкования понятия «контекст» в широком значении, педагогический контекст понимается в нашем исследовании как совокупность педагогических предписаний, сопровождающих введение и развитие учебно-исследовательской деятельности как педагогической новации. Педагогический контекст должен задавать ориентиры (предписания) проектирования оптимальных условий организации



учебно-исследовательской деятельности как актуальной и обоснованной инновационной образовательной стратегии.

Мы выделяем две базовые взаимосвязанные функции педагогического контекста организации учебно-исследовательской деятельности: обеспечение инновационного развития целостного образовательного процесса и реализация праксеологической направленности конкретной образовательной стратегии. К общим факторам организации педагогического контекста мы относим дифференциально-интегральный принцип построения методологических основ педагогической деятельности [2], а также психолого-педагогические особенности обучающихся на I ступени общего среднего образования.

Специфические факторы организации учебно-исследовательской деятельности требуют конкретизации в виде комплекса предписаний содержательно-процессуальной стороны данной образовательной стратегии. С учетом обозначенных ранее требований по инновированию учебно-исследовательской деятельности мы подошли к выбору комплекса предписаний через взаимосвязь выделенных функций с позиций целесообразности и результативности. Целостность данных позиций обеспечивает выбор структуры и определяет специфику конкретного содержательно-процессуального наполнения педагогического контекста.

Целесообразность (как критерий инновационного процесса и основа праксеологического требования обоснованности) сопряжена с возможностью полноценного участия обучающихся в ведущем виде деятельности, оперирования сопутствующими педагогическими смыслами обучения и психолого-дидактическими условиями его реализации. Целесообразность учебно-исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования актуальна ввиду того, что именно на данном этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие познавательных способностей и особенностей личности. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие дальнейшее усвоение знаний, закладываются предпосылки самостоятельной ориентации и активности в обучении и повседневной жизни, появляется осознание себя как субъекта (само)учения. Именно внутреннее (природное) стремление ребенка к исследованию (по А. И. Савенкову) создает

условия для того, чтобы психическое развитие изначально разворачивалось как процесс саморазвития. Кроме того, учебно-исследовательская деятельность в начальной школе имеет положительный эмоциональный потенциал, так как отвечает потребностям активной детской природы. Данный аргумент выдвигается в качестве критики педагогических мифов о том, что учебно-исследовательская деятельность продуктивна только на старшей ступени образования [3]. Таким образом мы приходим к выводу, что целесообразность учебных исследований в младшем школьном возрасте отражает качественное изменение врожденной поисковой активности ребенка в соответствии с ведущим видом деятельности.

Для определения содержательно-процессуальной составляющей педагогического контекста (как связующего звена между целесообразностью и результативностью) обратимся к понятию «педагогический процесс». Анализ литературы и интерпретация выделенных общих компонентов педагогического процесса по отношению к учебно-исследовательской деятельности позволили обозначить структурные направляющие разработки содержательно-процессуальной части педагогического контекста. Такими компонентами выступают:

- общечеловеческие и педагогические ценности;
- знания, получаемые в процессе учебно-исследовательской деятельности;
- система умений и навыков исследовательского поиска;
- опыт творческого отношения к миру.

Конкретизируя понимание первых двух компонентов, мы соотнесли систему ценностей со следующими выделенными нами современными тенденциями.

1. Признание особой миссии учебно-исследовательской деятельности в контексте преобразования жизни людей в гармонии с окружающим миром.

2. Переход от педагогических приемов, дающих иллюстрации тех или иных законов природы, к тем, которые обеспечивают активное освоение окружающей действительности, включающей ценностные, мотивационные, смыслообразующие и другие структурные поведенческие и познавательные отношения.

3. Организация учебно-исследовательской деятельности как новой формы межличностного взаимодействия.

Отмеченные тенденции отражают общие направления реформирования традиционных педагогических контекстов и определяют специфические факторы организации учебно-исследовательской деятельности. Прежде всего, достаточно привычная для обучения реализация межпредметных связей на содержательном уровне дополняется усилением процессуальной области (в т. ч. формированием основ универсальных познавательных механизмов, развитием умственных и творческих способностей). Соответственно, выбор содержательной направленности педагогического контекста обуславливает симбиоз двух компонентов (системы знаний и системы умений и навыков), что обнаруживается в области интегративного знания.

Особенности формирования интегративных знаний младших школьников

Динамичный характер интегративным знаниям придает их взаимосвязь с таким компонентом содержания учебно-исследовательской деятельности, как опыт исследовательского и творческого отношения к окружающему миру. Формирование данного компонента мы соотнесли с выделенными в научных исследованиях этапами развития личности младшего школьника (Л. И. Божович, В. В. Голенков, Н. Г. Еленский, А. А. Зак, Я. Л. Коломинский, Т. В. Савельева, О. И. Тиринова и др.). На первом этапе, в течение первого года обучения (в среднем с шести лет), у ребенка наиболее интенсивно развивается произвольная регуляция своего поведения, закладываются основы логического мышления, формируется внутренний план действий, а познание окружающего мира происходит через игру. Соответственно, исследовательский и творческий опыт на этом этапе носит ситуативный характер. К семи-восемью годам (второй этап) игровая деятельность детей приобретает более социализированный характер, возникает потребность в дидактической игре как интеллектуальной деятельности, впоследствии происходит пресыщение игрой и формирование элементарных навыков и умений учебной работы. Этот этап благоприятен для осознания социальной направленности исследовательской

деятельности. Созревание психических функций к девяти-десяти годам (третий этап) способствует формированию произвольности, саморегуляции психики ребенка. У детей начинают вырабатываться такие личностные качества и свойства, как позиционность, критичность, эмоциональная и интеллектуальная децентрация, дифференцированная самооценка, а также навыки коммуникации, происходит ориентация на социальные нормы. В этом возрасте ребенок не только учится, но и узнает самого себя как субъекта труда и познания, вступая в количественные, пространственные и временные отношения, которые являются чрезвычайно важными для его личностного развития. При этом коренным образом изменяется позиция ребенка в отношении к окружающему миру и формируется сам механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными точками зрения. Именно это изменение открывает возможность для перехода мышления школьника на новый уровень, а также формирования новых интеллектуальных операций. Поэтому данный этап наиболее благоприятен для становления индивидуального исследовательского и творческого опыта ребенка.

В связи с вышеизложенным логично выделяются два направления организации педагогического контекста учебно-исследовательской деятельности: введение интегративного знания и поэтапность формирования личности младшего школьника.

Результативность учебно-исследовательской деятельности младших школьников

Принципиальным отличием современного подхода к обновлению содержания образования является усиление ориентации на новые образовательные результаты. В контексте сочетания обучения и развития при современном подходе результативность учебно-исследовательской деятельности младшего школьника определяется развивающим эффектом для его индивидуальности.

В качестве одной из основных задач учебно-исследовательской деятельности нами определена задача формирования исследовательского поведения человека, обеспечивающего продуманные и ответственные действия в повседневной жизни (согласно концепции А. И. Савенкова [4]).

В связи с этим актуализируется необходимость формирования и развития умений осваивать и перестраивать способы деятельности в любой сфере человеческой культуры, а значит, и создания благоприятных условий для развития познавательных способностей как личностных качеств, необходимых для самореализации и успешности в жизни. Сегодня познавательные способности рассматриваются как механизм адаптации и освоения действительности, позволяющий планировать и воплощать стратегию развития как в личной, так и в профессиональной сферах. Поэтому в ходе теоретического исследования и дальнейшей экспериментальной работы нами была принята позиция, предполагающая ориентацию на развитие познавательных способностей как интегративных личностных образований, отражающих педагогический результат системной организации учебно-исследовательской деятельности.

Взаимосвязь результативности учебно-исследовательской деятельности с ее процессуально-содержательным наполнением состоит в том, что сущность процесса развития способностей заключается в переходе умений и навыков, образующихся в ходе осуществления деятельности, в обобщенные умения. Этот процесс приводит к перестройке всех сфер личности. В связи с этим в современной теории и практике учебно-исследовательская деятельность рассматривается как достаточно сложная и неоднозначная форма организации образовательной работы, включающая ряд составляющих – от инструментальных умений и навыков до зарождения самой идеи поиска.

Таким образом, система предписаний педагогического контекста должна способствовать одновременному протеканию познавательных процессов в трех сферах: в способах мышления, в сфере коммуникации и кооперации, в сфере самосознания субъектов учебно-исследовательской деятельности. В первую очередь это связано с определением педагогических средств и условий развития интегративных знаний в учебно-исследовательской деятельности.

Условия развития интегративных знаний

Опираясь на исследования А. В. Леонтовича, основанные на концепции В. С. Мухиной о пространстве человеческой культуры, в качестве важнейшего условия развития интегративных

знаний в учебно-исследовательской деятельности мы рассматриваем проектирование многопозиционной комплексной развивающей и развивающейся среды [5]. Освоение исследовательского принципа познания также основывается на использовании педагогических технологий, направленных на ознакомление учащихся с методикой и техникой проведения исследований. Это предполагает использование приемов и методов, носящих универсальный характер для каждой дисциплины и направленных на развитие творческого критического мышления, исследовательских способностей, широкого интеллектуального кругозора (например, методика организаций игр-исследований А. А. Савенкова, исследовательские экспедиции А. В. Леонтовича). В качестве эффективного средства развития интегративных знаний и освоения исследовательского принципа познания также выступает модель научной школы (по А. В. Леонтовичу), ориентированная на трансляцию не только чистого предметного содержания, но и культурных норм и ценностей.

На основании рассмотренных выше идей на первый план выходит определение дидактической нагрузки процессуальной составляющей педагогического контекста по проблеме развития интегративных знаний в учебно-исследовательской деятельности, что предусматривает:

- сочетание продуктивных и репродуктивных методов преподавания;
- разработку комбинированных курсов по организации учебно-исследовательской деятельности на основе междисциплинарного синтеза;
- совершенствование существующих программ и методик организации занятий по обучению исследованиям в направлении развития обобщенных способов и навыков действий с учетом взаимосвязи основного и дополнительного образования.

Следующее направление разработки педагогических предписаний как специфических факторов организации контекста связано с тем, что поэтапность формирования личности младшего школьника требует поочередного стимулирующего педагогического воздействия, которое должно:

- соответствовать возможностям ребенка на каждом этапе его развития, т. е. опираться на формирование зон ближайшего и актуального развития;
- соответствовать структуре когнитивной сферы ребенка, т. е. содержать в себе как уже известные ребенку, так и новые проблемные методы обучения;
- удовлетворять потребность ребенка в новизне, а значит, стимулировать желание и развивать способность приобретать новые знания;
- способствовать созданию развивающей предметно-пространственной среды, комфортной для ребенка и взрослого одновременно.

Следовательно, логика развития процессуальной составляющей педагогического контекста определяется через три группы педагогических задач: индивидуально-психологические, социокультурные и гносеологические. Выполнение данных задач обеспечивают, во-первых, интегрированные

методологические основания организации учебно-исследовательской деятельности как общий фактор педагогического контекста. Во-вторых, согласно точке зрения В. И. Водовозова, этапы формирования личностных качеств младшего школьника требуют от педагога умения с точностью определить, разграничить и выстроить эти ступени, по которым можно вести учащегося ко все более широкому кругу представлений и понятий [6]. Поэтому в решении обозначенных задач мы видим необходимость поэтапного развития учебно-исследовательской деятельности с учетом потребностей и возможностей детей каждого периода младшего школьного возраста.

Таким образом, специфическими факторами организации содержательно-процессуальной части педагогического контекста учебно-исследовательской деятельности является создание системы интегративных знаний и поэтапное развитие исследовательской деятельности в соответствии с периодами формирования личностных качеств младшего школьника.

Резюме автора

Специфика педагогического контекста организации учебно-исследовательской деятельности определяется совокупностью общих и специфических факторов, что обеспечивает реализацию ее праксеологической направленности как инновационной образовательной стратегии в целостном образовательном пространстве. Предложенный подход к формированию структуры контекста может быть использован учителями начальных классов, педагогами дополнительного образования, заместителями директора по учебной работе при проектировании учебно-исследовательской деятельности на I ступени общего среднего образования для обеспечения целостности организационной структуры непрерывной образовательной деятельности, согласования технологий обучения и педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Цыркун, И. И.** Когнитивный образ динамики педагогических новаций в высшей школе / И. И. Цыркун // Инновационная деятельность в учреждениях образования столичного региона: опыт, проблемы, перспективы: тезисы докладов городской открытой науч.-практ. конф. (17–18 апр. 2012 г., г. Минск) / редкол.: Т. И. Мороз [и др.]. – Минск: МГИРО, 2012. – С. 18–21.
2. **Островская, А. А.** Методологические основания организации учебно-исследовательской деятельности / А. А. Островская // Вестник МГИРО. – 2013. – № 1. – С. 17–22.
3. **Белоусова, Т. Н.** Мифы об исследовательской и проектной деятельности школьников / Т. Н. Белоусова, М. А. Мазниченко // Школьные технологии. – 2010. – № 6. – С. 8–14.
4. **Савенков, А. И.** Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2008. – № 4. – С. 47–50.
5. **Леонтович, А. В.** Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. В. Леонтович; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 2003. – 21 с.
6. **Водовозов, В. И.** Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов; сост. В. С. Аранский. – М.: Педагогика, 1986. – 480 с.