



УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

А. А. ОСТРОВСКАЯ,

соискатель кафедры педагогики Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, директор средней школы № 180 г. Минска

Аннотация

В статье описывается подход к организации учебно-исследовательской деятельности и её критериального оценивания через диагностику познавательных способностей и исследовательских умений и навыков школьников. Проведена оценка взаимосвязи показателей учебно-исследовательской деятельности и познавательных способностей учащихся младших классов, разработаны рекомендации по интенсификации условий организации учебно-исследовательской деятельности в контексте задачи развития исследовательского поведения ребёнка как основы социализации личности в современном мире.

Представленный материал может быть использован методистами, педагогами социальными и учителями начальных классов в качестве рекомендаций для организации исследования проблемы развития школьников в учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, социализация, познавательные способности, исследовательские умения и навыки, познавательная сфера, диагностический комплекс.

Annotation

The article describes the approach to learning and research activities and their evaluation criterion in diagnosing cognitive and research skills of students. The evaluation of the relationship of indicators of learning and research activity and cognitive abilities of students in primary school has been done, recommendations for the intensification of the conditions for learning and research activities in the context of the problem of child behavior research as the basis of socialization in the modern world have been created.

The material presented can be used by the methodologists, social educators and primary school teachers as recommendations for the organization of research problems of students in learning and research activities.

Key words: learning-research activity, socialization, cognitive abilities, research abilities and skills, cognitive sphere, diagnostic complex.

Введение

Понятие учебно-исследовательская деятельность в настоящее время получило большую популярность в образовательной среде как способ привлечения интереса учащихся к учебному процессу, творческой работе. Приоритет развивающего обучения, целесообразность эвристической деятельности, использование продуктивных методов на уроках способствуют укреплению позиций о важности исследовательского подхода в работе современной школы, позволяют сделать ученика активным участником процесса обучения, развивать его творческий потенциал.

В социально-педагогической практике учебно-исследовательская деятельность рассматривается как достаточно сложная и неоднозначная форма организации образовательной работы, включающая целый ряд составляющих, от инструментальных умений и навыков до творческого освоения действительности. На основе концептуальных положений современных научных исследований (А. И. Савенков, А. С. Обухов, А. Н. Поддьяков, В. В. Гузеев и др.) учебно-исследовательскую деятельность можно определить как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, строящейся на базе исследовательского поведения, связанного с процессом решения учебной исследовательской задачи, имеющей своей целью построение субъективно нового знания.

В последнее время вопрос организации учебно-исследовательской деятельности широко обсуждается в связи с «социализацией научно-исследовательского типа» [1, с. 12] в период школьного обучения, что связано с задачей совершенствования исследовательского поведения человека как основы и профессионализма, и социальной грамотности, и социальной безопасности, определяющего продуманные, ответственные действия в окружающем мире. Сегодня, как утверждает А. О. Карпов, социализация личности в силу техногенного характера развивающейся культуры знаний предполагает свою исследовательскую со-

ставляющую, включающую их в сферы обыденной жизни [1]. В связи с вышесказанным отметим немаловажное участие взрослого (педагога) в формировании адаптационных качеств юных субъектов исследовательского процесса. Наряду с интеллектом, креативностью и компетентностью, важно развивать способности действовать в системе межличностных отношений, т. е. «социальный интеллект ребёнка» [2], когнитивную мобильность личности, устойчивость «к влиянию стандартных образцов» [3], интеллектуальное предпринимательство [4], сохраняя при этом ответственное социальное поведение [5].

В связи с этим учебно-исследовательская деятельность рассматривается как фактор не только развития мышления и интеллекта, одарённости и творчества, но и самостоятельности (Т. А. Горюнова, Е. В. Радевич и др.), познавательной активности (И. Г. Гомаң, Е. О. Кононович и др.) субъект-субъектных отношений (В. И. Панов, Н. С. Криволап и др.).

Однако, несмотря на общепризнанный развивающий эффект учебного исследования, остаётся открытым вопрос проектирования и регулирования педагогического процесса на основе диагностики уровня учебно-исследовательской деятельности учащихся, обеспечивающей анализ взаимосвязи развития и обучения. Данное обстоятельство делает целесообразным поиск причин методологического, методического и организационного характера в связи с существующими затруднениями, среди которых можно выделить:

1. Субъективность критериев эффективности исследовательской деятельности школьников в практике учебных заведений (А. С. Обухов, О. С. Алейникова).
2. Недостаточный уровень компетентности педагогов в осуществлении педагогических инноваций, в т. ч. слабое развитие профессиональной позиции исследователя (И. И. Цыркун).
3. Трудность критического сопоставления качественных и количественных характеристик основных понятий, описывающих образовательный процесс («обучение», «развитие», «образовательный результат») (П. Г. Нежнов, Е. Ю. Карданова, Б. Д. Эльконин).

Учебно-исследовательская деятельность нуждается в оценке как сложный диалектический, многоуровневый и иерархический процесс, подверженный влиянию различных институциональных, личностных и ситуативных факторов и требующий разнообразного и по возможности более точного инструментария. При этом отметим, что для диагностики учебно-исследовательской деятельности

важно выделение критериев и показателей, обеспечивающих анализ взаимосвязи развития и обучения с выходом на дальнейшее регулирование педагогического процесса.

Основная часть

В контексте обозначенной проблемы, основываясь на стратегии Н. И. Запрудского по проектированию учебно-воспитательного процесса, диагностика учебно-исследовательской деятельности может быть выстроена на взаимодействии и сочетании двух подходов, один из которых направлен на освоение знаний и умений, а другой — на развитие способностей учащихся. Возможность совмещения двух подходов обеспечивается тем, что в рамках достаточно жёстко регламентированного учебного процесса в современной системе образования «...имеется достаточно много времени и места для создания учителем и проживания учащимися ситуаций, в которых последние обнаруживают и формулируют проблемы, проявляют поисковую активность, анализируют условия, делают теоретические обобщения, формулируют критерии для оценки образовательных продуктов» и т. д. [6].

Вышеизложенный научный посыл позволяет в основу проектирования организации учебно-исследовательской деятельности заложить многоуровневую диагностику, направленную на изучение приращения способностей как личностных свойств и изучение формирования исследовательских умений и навыков в процессе решения учебных задач, т. е. оценивать взаимосвязь развития личности и обеспечивающих это развитие действий. В связи с этим можно предложить:

1. *Выделение познавательных способностей в критерий развивающего эффекта исследовательской деятельности.* Анализ научных работ (В. Н. Дружинин, В. П. Озеров и др.) позволяет оценивать познавательные способности в качестве своеобразного механизма адаптации и освоения, имея в виду ежедневную потребность человека выстраивать стратегию поведения вслед за обстоятельствами окружающего мира. Соответственно развитие познавательных способностей можно рассматривать как одно из условий социализации личности.
2. *Определение умений и навыков исследовательской деятельности в качестве ориентиров для оценки результативности педагогической работы.* Как структурно-содержательные компоненты учебно-исследовательской деятельности (А. В. Леонтович, Л. П. Виноградова, Л. Ю. Ляшко, М. В. Тарано-

ва, А. И. Савенков) они отражают специфику данного явления и проявляются в способности решать характерные для этого вида деятельности задачи. Поэтому формирование умений и навыков можно рассматривать как процесс развития личности в качестве субъекта деятельности, что соответствует требованиям к развивающим формам обучения в современной дидактике и является задачей самостоятельной ценности согласно исследованиям А. И. Савенкова [7].

Таким образом, в обозначенной стратегии выделяются познавательные способности как критерии, позволяющие оценить развитие ребёнка в учебном процессе и допускающие диагностику на основе доступных и прозрачных количественных и качественных показателей. Исследовательские умения и навыки определяются как критерии развития несовершеннолетнего именно в исследовательском поиске и отражают эффективность педагогической деятельности по приращению личностных качеств и индивидуального исследовательского опыта. Акцент ставится на профессиональную позицию педагога как «исследователя», «проектировщика», «аналитика» с выходом на эффективное управление познавательным процессом [8].

В соответствии с положениями теории периодизации психического развития Д. Б. Эльконина и концепции Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», решение поставленных задач актуально начинать уже с первой ступени обучения, где учебная деятельность является ведущей и обеспечивает развитие главных личностных свойств.

В аспекте рассматриваемой проблемы в 2011 г. на базе средней школы № 180 г. Минска было проведено исследование с использованием методов тестирования, наблюдения, регистрации и оценочного шкалирования, статистической обработки (корреляционный анализ, дисперсионный анализ — критерий Фишера(F)). Выборка составила 372 учащихся начальной школы ($n = 372$).

Целью исследования явилось выявление путей организации учебно-исследовательской деятельности на основе изучения стартового уровня знаний учащихся и взаимосвязи познавательных способностей и умений и навыков исследовательского поиска.

Нами предполагалось, что существует взаимосвязь между познавательными способностями и исследовательскими умениями и навыками, позволяющая определять и разрабатывать блоки организационных задач в учебно-исследовательской деятельности, что подтвердилось в ходе проведённой работы.

Для исследования было разработано два комплекса диагностики в виде тестирования, что позволяет увеличить степень объективности при изучении уровневой дифференциации исследуемых качеств в больших группах испытуемых. Первый комплекс предполагает определение умений и навыков учебно-исследовательской деятельности как интегрированных явлений, характеризующих мыслительные операции во взаимосвязи с познавательным и социальным опытом ребёнка. При разработке диагностического инструментария использовались упражнения и методики, разработанные А. И. Савенковым, Е. В. Чудиновой, Р. С. Немовым, Л. Ф. Тихомировой и др., модифицированные в тестовые задания привнесением количественного оценивания с учётом подхода, предложенного А. И. Кочетовым [9]. Было определено 10 основных параметров, характеризующих, согласно А. И. Савенкову, умения и навыки исследовательской деятельности, а именно:

- умение видеть проблемы;
- умение задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение давать определения понятиям;
- умение классифицировать;
- умение наблюдать;
- умения и навыки проведения экспериментов;
- умение структурировать полученный в ходе исследования материал;
- умение делать выводы и умозаключения [7].

Второй комплекс, направленный на изучение познавательных способностей, разработан на основе анализа исследований В. Н. Дружинина, В. П. Озерова, О. В. Соловьёвой, Ю. А. Пашковой, И. И. Прокопьева, А. В. Поповой, В. Д. Шадрикова по определению качественных признаков познавательных способностей; работ Л. Ф. Тихомировой, Р. С. Немова, Т. В. Башаевой и др., характеризующих познавательное развитие младших школьников. Этот комплекс предполагает использование стандартизированных психологических тестов для изучения следующих параметров:

- *дивергентного и конвергентного* видов мышления, выступающих в роли механизмов осуществления исследовательского поведения;
- *внимания* как одного из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности и таких его свойств, как *сосредоточенность (концентрация), объём, переключаемость, распределение*, развитие которых имеет важное значение при организации наблюдения;

- *памяти логической и механической*, отражающих характер связей в запоминаемом материале, *зрительной и слуховой* как необходимых условий для запоминания, сохранения и воспроизводства полученного материала;
- *уровня целостности, избирательности и селективности восприятия*, влияющих на умение наблюдать.

По итогам исследования у учащихся начальной школы было выделено пять уровней развития познавательных способностей и исследовательских умений и навыков. Согласно данным первичной диагностики по выборке доминирует средний (третий) уровень развития познавательных способностей, что свидетельствует о наличии определённого рода трудностей в длительном поддержании сосредоточенности и концентрации внимания, запоминания и воспроизведения учебной информации. Также школьники не всегда верно строят и аргументируют построенные взаимосвязи явлений и объектов и их свойств, тем не менее они принимают помощь учителя и могут самостоятельно исправить свои ошибки ($F = 14,3$ при $p < 0,01$). У первоклассников уровень развития восприятия статистически значимо выше, чем у второклассников, тогда как уровни развития внимания, памяти и мышления выше, чем старше школьник ($F = 15,8$ при p стремящимся к 0). Постепенно у учащихся начальной школы возрастает уровень развития умений и навыков учебно-исследовательской деятельности ($F = 13,1$ при $p < 0,01$). В целом у испытуемых отмечается слабая статистически значимая связь уровней развития познавательных способностей, умений и навыков учебно-исследовательской деятельности ($r = 0,24$ при $p < 0,05$).

Полученные результаты показывают присутствие разнонаправленной взаимосвязи между отдельными исследовательскими умениями и навыками и познавательными способностями детей, что соответствует принятому в науке соотношению между обучением и развитием. Однако на основе проведённого исследования можно предположить, что развитие умений и навыков не станет единственным (или определяющим) условием развития познавательных способностей. Если учесть, что в структуру познавательных способностей входит не только познавательная, но и иные сферы (мотивационная, оценочная, эмоциональная), то учебно-исследовательская деятельность, ориентированная на их развитие, как сложное комплексное явление должна включать несколько блоков организационных задач.

На концептуальном уровне решение обозначенной проблемы раскрыто в исследованиях А. И. Савенкова, предлагающего организацию обучения, при котором у учащегося формируется представление об исследовании не просто как о наборе частных когнитивных инструментов, а как о ведущем способе контакта с окружающим миром. В образовательной программе А. И. Савенков предлагает рассматривать сочетание специальных упражнений по формированию умений и навыков (как этапов исследования) и тренинга по развитию основных мыслительных операций и познавательных действий с организацией исследовательской практики и мониторинга детских работ [7]. Особое внимание при этом обращается на важность развития как когнитивных (социальные знания, социальная память, интуиция, прогнозирование), так эмоциональных (социальная выразительность, сопереживание, способность к саморегуляции) и поведенческих (социальное восприятие, взаимодействие, адаптация) характеристик личности как важного условия для способности человека формировать стратегию поведения в современной жизни [2].

На основе концепции исследовательского обучения А. И. Савенкова, исследованиях А. О. Карпова, работах по проектированию организации исследовательской деятельности в учебном процессе (А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Н. С. Криволап и др.) и проведённого исследования можно выделить некоторые теоретические положения, определяющие содержание и характер выстраивания учебно-исследовательской деятельности как фактора развития познавательных способностей в контексте развития исследовательского поведения и социализации личности ребёнка:

- дидактическая адаптация социального опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных и иных проблем, сочетание теоретических и эмпирических исследований;
- проектирование многопозиционной комплексной развивающей и развивающейся среды, в которой исследование формируется как особая форма действительности при стимулировании познавательной активности во внеучебную деятельность, взаимосвязи основного и дополнительного образования;
- введение «трансформативной учебной программы», которая представляет собой «открытую самопреобразующуюся познавательную систему, способную синхронизировать учебный процесс с когнитивным ростом лич-

ности посредством психически комфортной работы по исследованию знания в условиях проблемных ситуаций» [2, с. 26].

В соответствии с обозначенными положениями организация учебно-исследовательской деятельности предполагает диалогичный и деятельностно-творческий характер образовательного процесса с использованием соответствующих методов и приёмов, характеризующихся интерактивностью, продуктивностью, субъект-субъектным взаимодействием. Исследования В. А. Левина, А. И. Савенкова, О. И. Тириновой, Н. А. Масюковой, И. С. Усенко и других показывают, что немаловажное значение играет развивающий эффект межличностного взаимодействия и коммуникаций на равных, мотивация, комбинация методов педагогического взаимодействия.

Анализ литературы, а также практический опыт реализации в 2011—2012 гг. пилотного эксперимента на базе средней школы № 180 г. Минска позволяют внести следующие предложения по интенсификации условий социализации и организации учебной деятельности в контексте задачи «социализации научно-исследовательского типа»:

- использование дидактических игр на основе метода воссоздания модели социальной жизнедеятельности;
- введение мини-курсов по презентации различных сфер жизнедеятельности;
- организация коллективной мыследеятельности во внеклассных формах работы: экспедиции, творческие лаборатории, кружки и исследовательские группы;
- организация групповых взаимодействий учащихся на уроке;
- использование соревновательного интереса детей при организации исследования;
- мониторинг детских исследований через организацию публичной защиты работ и творческих проектов.

Заключение

Полученные результаты исследования, вышеизложенные предложения по организации учебно-исследовательской деятельности находят своё согласование с концепцией А. И. Савенкова, с позициями других учёных, основанных на идеях Л. С. Рубинштейна (Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова), и с методиками Т. А. Егоровой, Л. И. Буровой, О. Е. Кононович и др. Представленный диагностический комплекс по оценке познавательных способностей может рассматриваться в качестве возможного средства критериального оценивания исследовательской деятельности в начальной школе, что

на практике важно для аналитической и коррекционной работы педагога.

Проведённое исследование представляет материал для дальнейшего совершенствования работы над проблемой развития познавательных способностей младших школьников средствами учебно-исследовательской деятельности. Согласно данным осуществлённого корреляционного анализа обучение исследовательским навыкам и умениям необходимо начинать с I класса для эргономичной организации дальнейшей учебно-исследовательской деятельности в условиях общеобразовательного учреждения. Однако по мере взросления школьника возрастает развивающий эффект исследовательской практики, позволяющей реализовывать в процессе обучения вышеобозначенную задачу «социализации научно-исследовательского типа».

Список

цитированных источников

1. Карпов, А. О. Исследовательская парадигма в образовании / А. О. Карпов // «Инновации в образовании». — 2010. — № 7. — С. 12—29.
2. Савенков, А. И. Секреты жизненного успеха / А. И. Савенков // Директор школы. — 2004. — № 10. — С. 68—76.
3. Русецкий, В. Ф. Гуманитарное образование в условиях становления информационного общества / В. Ф. Русецкий // Адукацыя і выхаванне. — 2012. — № 5. — С. 7.
4. Гусаковский, М. А. Модель специалиста «общества знаний» / М. А. Гусаковский // Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика: материалы V междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 20 окт. 2011г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. Максима Танка; под науч. ред. А. В. Торховой, З. С. Курбыко. — Минск, 2011. — С. 52—54.
5. Чернова, Е. Н. Развитие ответственного социального поведения учащихся в условиях социальной образовательной среды / Е. Н. Чернова // Сацыяльна-педагагічная работа. — 2012. — № 1. — С. 28—31.
6. Запрудский, Н. И. Дидактические ресурсы проектирования качества образования / Н. И. Запрудский // Управление качеством образования: теория и практика / А. И. Жук [и др.]; под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. — Минск : Зорны верасень. — 2009. — С. 276.
7. Савенков, А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. — 2008. — № 4. — С. 47—50.
8. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. — Минск : БГПУ, 2006. — 311 с.
9. Островская, А. А. Диагностика исследовательских умений и навыков младших школьников / А. А. Островская // Пачатковая школа. — 2012. — № 3. — С. 45—49.