

УДК 373.3(13)

А. А. Островская,

директор ГУО «Средняя школа № 180 г. Минска»,
соискатель кафедры педагогики БГПУ имени М. Танка**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье исследуются методологические основания организации учебно-исследовательской деятельности через анализ и взаимосвязь ключевых положений и принципов актуальных педагогических подходов. В работе рассматриваются формы и методы учебных исследований, их эффективность в реализации определенных подходов. Особое внимание уделяется вопросу комплексного обеспечения учебно-исследовательской деятельности в аспекте задачи развития у школьников способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой жизненной ситуации, определять продуманные и ответственные действия в окружающем мире.

Представленный материал может быть использован методистами, педагогами-практиками в качестве методологических оснований организации учебных исследований в учреждениях общего среднего образования, а также дошкольных или специализированных учреждениях образования.

Обращение педагогической науки и образовательной практики к вопросам организации учебно-исследовательской деятельности обусловлено современной тенденцией социокультурного развития, предполагающей рассматривать систему обучения и воспитания как ресурс персонального развития человека с активной жизненной позицией. Организационно-управленческое обеспечение учебно-исследовательской деятельности опирается на систему теоретических и практических положений, предусматривающих применение подходов, основанных на приоритете личности в образовании, ценностей культуры, утверждении продуктивного характера обучения.

Анализ публикаций и диссертационных работ позволяет отметить, что значительную известность и практико-теоретическую разработку в образовании получили аксиологический, антропологический, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный и средовой подходы, выступающие, как правило, в виде исходной и единой нормы всей проектируемой учебной деятельности. В качестве примера можно привести ряд исследований белорусских и зарубежных ученых, посвященных осмыслению методологических проблем в контексте выбранных образовательных стратегий, моделей, технологий [1-7].

Вместе с тем в современной науке очевидно смещение акцентов на дифференциально-интегральный принцип построения методологических основ педагогической деятельности, выражающий ее полипарадигмальность [8, 9]. Образовательный процесс актуально проектировать на основе использования комплекса идей, которые целостно могут быть представлены при условии реализации принципов нескольких подходов, что позволяет едино рассмотреть ряд условий и возможностей развития личности. Обнаруживаемые различия в подходах, допол-

няя друг друга, повышают устойчивость, связанность, организованность педагогической теории и практики.

Необходимо отметить, что накоплен значительный дидактический, методический материал и богатейший педагогический опыт по организации учебно-исследовательской деятельности, но нет достаточной его интерпретации с позиций различных педагогических подходов. Сложность заявленной проблемы состоит в том, что, с одной стороны, необходим контент - анализ наиболее актуальных подходов через конкретное воплощение их ключевых положений в различных аспектах обеспечения учебно-исследовательской деятельности. С другой стороны, на основе взаимосвязи методологических оснований важно выделить педагогические условия комплексной организации учебного процесса.

В связи с обозначенной задачей в представленном исследовании подход рассматривается, согласно трактовке В. И. Гладковского, как комплексное педагогическое средство, состоящее из трех компонентов: взаимосвязанной совокупности основных понятий, содержание которых соответствует названию подхода; совокупности принципов, конкретизирующих данный подход; описания приемов и методов, применение которых обеспечивает достижение заданных целей [10]. Таким образом, предлагаемая теоретическая разработка вопроса исходит из полипарадигмального взгляда на проблему организации учебно-исследовательской деятельности и основана на анализе научной литературы, а также обобщения опыта реализации пилотажного исследования в 2011-2012 гг. на базе ГУО «Средняя школа № 180 г. Минска».

Общую методологию исследования составляет **аксиологический подход**, согласно которому образовательный процесс – это передача не любого, а значимого знания, обладающего

определенной ценностью и осмысленного личностью. Аксиологический подход предполагает формирование ценностей, обуславливание пребывания человека в согласии с ними. Согласно концепции развития исследовательской деятельности Н. Г. Алексеева, А. В. Леонтовича, А. С. Обухова, Л. Ф. Фоминой, ведущей ценностью в исследовании является ценность процесса движения к истине, имеющая непреходящее значение для исследовательского типа мышления [11]. А. И. Савенков подчеркивает, что в качестве главной ценности рассматриваются не знания, а способы их получения [10,11]. Объединяющим началом, придающим активность всем остальным звеньям системы ценностей, является гуманистическая ценностная ориентация, так называемая «аксиологическая пружина» (по В. А. Сластенину). Суть аксиологического подхода для организации учебно-исследовательской деятельности раскрывается через систему принципов, среди которых можно выделить принцип интериоризации ценностных ориентаций, принцип междисциплинарности, принцип равнозначности традиций и творчества, принцип равноправия философских взглядов в единой гуманистической системе ценностей. С учетом обозначенных принципов, согласно исследованиям А. И. Савенкова, организация начальных этапов детских исследований строится на основе сочетания исследовательских и репродуктивных методов обучения. С одной стороны, имеются основания для стимулирования интереса учащихся к самостоятельному поиску нового знания и осознание ценности этой деятельности для самореализации. С другой стороны, это позволяет на основе экономичных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества не только расширить круг исследуемых проблем, но и увеличить глубину их анализа. Для реализации рассматриваемого подхода важно обучение специально сконструированной последовательности действий, требующей постепенного усложнения исследовательских процедур. Происходит смещение акцента обучения с усвоения определенного объема информации непосредственно на способы и методы его получения. Аксиологический подход также предполагает развитие опыта эмоционально-ценностных отношений через организацию научно-творческих объединений обучающихся; сочетание в исследованиях эмпирического познания с теоретическим анализом (в частности, проведение мысленных экспериментов); введение интегрированных и комбинированных курсов для приобщения к системному мышлению и развитию способности к синтезу знаний из разных дисциплин.

Антропологический подход подразумевает системное использование данных всех

наук о человеке и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. «Работа по модернизации образования должна быть проделана с учетом новых научных достижений не только педагогики и близкой ей психологии...Суть здесь в дисциплинарном интегративизме нового подхода к образованию» [14, с. 28]. Согласно задаче успешной реализации личности антропологический подход с опорой на принцип дисциплинарного интегративизма позволяет в процессе обучения и развития актуализировать задатки ребенка. Так, при изучении механизмов функционирования и развития исследовательского поведения А. И. Савенков брал за основу биологическую детерминанту детской потребности в исследовательском поиске. Именно внутреннее стремление к познанию через собственные исследования создает условия для широкого использования исследовательских методов, максимально приближающих учебную деятельность к познавательной. Организация учебно-исследовательской деятельности в условиях значительной социокультурной вариативности обращает внимание и на роль общественных дисциплин: образовательный процесс необходимо выстроить таким образом, чтобы обучающиеся могли осознать социальную значимость развития исследовательских способностей.

Исходя из **культурологического подхода**, учебно-исследовательская деятельность предстает как процесс освоения механизмов постижения культуры и как деятельность, ориентированная на интеграцию личности в культуру. А. В. Леонтович рассматривает включение исследовательской деятельности в учебный процесс как важное условие формирования особой действительности исследования как выделенной культурной формы деятельности [16]. А. И. Савенков отмечает важность исследовательской деятельности для формирования у обучающегося «способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры» [13, с.157].

Согласно исследованиям Цыркуна И. И., культуродигмальный контекст реализуется посредством органической встроенности социального заказа в научную дисциплину в форме ценностных эталонов и актуализации междисциплинарных связей [17]. Ведущими принципами культурологического подхода являются культуросообразность, мультикультурность и продуктивность, обеспечивающие систему культурных функций через развитие творческих способностей учащихся.

ся. В рамках указанного выше пилотажного исследования было отмечено, что одной из гарантий реализации принципа культуросообразности выступает построение курса, основанного на междисциплинарном синтезе, предполагающем развитие интегративных знаний. Реализация принципа продуктивности в учебно-исследовательской деятельности выражена в получении реального продукта (творческой работы учащегося), имеющего ценность и для общества, и для личности. Важным результатом организации учебно-исследовательской деятельности в рамках культурологического подхода является осмысление взаимосвязи культурно-социальных и внутринаучных ценностей: поиск истины, рост знаний и т.п.

Основная идея **деятельностного подхода** связана со становлением и развитием субъектности ребенка, его самоопределением в пространствах жизнедеятельности. Суть деятельностного подхода характеризует принцип совместной деятельности детей и взрослых в реализации вместе выработанных целей и задач, принцип освоения знаний в единстве со способами их получения. Согласно философской концепции Э. В. Ильенкова, отвоdivшего категории деятельности в ней значительную роль, все искусство педагога должно быть с самого начала направлено не на внушение готовых правил, рассматриваемых как инструмент действия, а на организацию внешних, объективных условий деятельности. Это еще раз подчеркивает исключительную роль исследовательской практики в обучении. Если говорить о форме педагогических ситуаций, то, как указывает Э. В. Ильенков, она диктуется самой жизнью, поскольку в онтогенезе ребенок повторяет путь человечества в познании окружающей действительности, когда мышление человека естественным образом формировалось через осуществление им познавательной деятельности. Таким образом, процесс обучения строится по аналогии с процессом развития человечества при условии, что «школьнику с самого начала...показывать в каждом случае – как любая, ныне «готовая» истина рождалась в качестве ответа на трудную проблему, выставлявшую перед людьми из гущи живой жизни, из ее противоречий» [18, с. 89]. В связи с этим и содержание учебно-исследовательской деятельности строится так, чтобы опыт человечества представал перед учащимися не как свод незыблемых законов и правил, а как «живой, постоянно развивающийся организм» [12, с. 49]. На практике это реализуется через создание учителем проблемных или нестандартных ситуаций,

важным параметром которых считается невозможность полностью спрогнозировать их развитие.

Личностный подход в контексте образовательной деятельности конкретизируется следующими принципами: принципом автономии личности; принципом отказа от способов внешнего формирования личности; принципом гуманистического взаимодействия между обучающимися и обучаемыми; принципом свободы самоопределения субъекта; принципом обеспечения возможностей для самоактуализации; принципом индивидуализации темпа обучения. Личностно-ориентированный подход раскрывается через признание ценности развивающейся личности и требует от педагога использования приемов и методов, которые предполагают умение видеть окружающий мир глазами ребенка и поставить себя на его место исходя из особенностей социокультурного окружения; умение абстрагироваться от негативных установок в отношении учащегося и уходить от деления детей на положительных и отрицательных участников образовательного процесса.

Задача учебно-исследовательской деятельности по развитию исследовательского поведения человека как глубинного (личностного), а не только поведенческого (ситуативного) свойства и организация при этом эффективного межличностного взаимодействия актуализируют **средовой подход**. Преимуществом образовательной среды в условиях учебно-исследовательской деятельности является ее наполненность образовательными ситуациями, которые содержат амбивалентные оценки, заставляющие обучающего включить механизмы самодетерминации и саморазвития, однако при условии отказа от фрагментарного включения исследовательских методов в образовательную практику и перехода к целенаправленному и непрерывному обучению исследовательского типа. Реализация средового подхода в учебно-исследовательской деятельности опирается прежде всего на принцип многоуровневости образовательной среды и принцип соорганизации пространственно-предметного, технологического и социального компонентов. Концепция А. И. Савенкова позволяет рассматривать формирование образовательной среды как развивающей совокупности отношений в контексте широкой и взаимной социокультурной адаптации человека и окружающего его мира [12, 13]. Средовый подход на основе предложенных в литературе практик осуществляется преимущественно за счет «выращивания» новых

способов действия, усиления внутренних и внешних стимулов познавательной активности и организации эффективного межличностного взаимодействия, обеспечивающих полноту реализации образовательного потенциала учебно-исследовательской деятельности. Анализ литературы, а также опыт реализации пилотажного исследования позволяет сделать следующие рекомендации для интенсификации образовательной среды в условиях учебно-исследовательской деятельности. Это широкое использование дидактических игр на основе метода воссоздания модели социальной жизнедеятельности; организация коллективной мыследеятельности во внеклассных формах работы: экспедиции, творческие лаборатории, кружки и исследовательские группы; использование соревновательного интереса детей при проведении исследований.

Компетентностный подход рассматривается как результативно-целевая основа образования. Для организации учебно-исследовательской деятельности принципиальное значение с позиций данного подхода имеет утверждение сторонников исследовательского подхода к обучению (Дж. Брунер, А. И. Савенков, В. В. Гузеев и др.): «процесс усвоения основных понятий и принципов имеет более широкое значение и позволяет овладеть способами познавательной действительности, значимыми и за пределами конкретного содержания» [19, с. 49]. Компетентность, как базовая категория данного подхода, понимается как ситуационно проявляемое качество человека, несводимое ни к его потенциальным возможностям, ни к операционным действиям. Являясь интегративным понятием, компетентность включает в себя, прежде всего, такие характеристики, как мобильность знаний, креативность, критичность мышления и вариативность методов.

В качестве ключевых компетенций, рассматриваемых относительно учебно-исследовательской деятельности, выделяются исследовательские умения и навыки, которые представляют собой интегрированные качества, характеризующие мыслительные операции во взаимосвязи с познавательным и социальным опытом ребенка. Для компетентностного подхода в учебно-исследовательской деятельности принципиально рассматривать задачу развития у детей общих исследовательских умений и навыков не как частного способа познания, а как основного пути формирования стиля жизни, при котором ведущее место занимает поисковая активность. Этот принцип позволяет формировать у учащегося представление об исследовании не просто как о наборе

частных когнитивных инструментов, а как о приоритетном способе взаимодействия с окружающим миром [12]. В связи с этим наряду с тренингом основными приемами и методами развития исследовательских умений и навыков в современных программах организации учебно-исследовательской деятельности являются исследовательская практика и практика защиты детских исследовательских работ и творческих проектов.

Так как современные требования к организации образовательного процесса актуализируются только в контексте согласования различных процессов и видов деятельности, то необходимо определить подход к организации методологических оснований учебно-исследовательской деятельности. В научных исследованиях представлено несколько вариантов согласования. Так, В. И. Гладковский в качестве объединяющей, синтезирующей основы совместного использования разных подходов предлагает постнеклассический вариант **системного подхода**, конкретизирующийся принципами целостности, многоуровневости связей, целесообразности поведения системы и ее функционирования, управляемости. В таком случае учебно-исследовательскую деятельность необходимо рассматривать как образовательную технологию, объединяющую внешний педагогический процесс, направленный на обучение навыкам поиска и преобразования информации в знания и умения, и внутренний образовательный процесс, ориентированный на выработку определенного отношения к себе и миру с переходом в соответствующие убеждения [10].

В диссертационной работе О. Г. Проказовой с позиций системного подхода потенциал исследовательской деятельности определяется через анализ ее функций в образовательном процессе. Автор выделяет рефлексивную, побудительную, мировоззренческую, познавательную и ориентационную функции, реализующиеся в процессе активного взаимодействия учащегося с педагогом и другими учащимися. С учетом данного подхода основу деятельности педагога составляет взаимодействие принципов индивидуализации обучения, рефлексивного управления, презумпции человеческого достоинства, интерактивности [20]. Конкретное методическое наполнение предлагается осуществить через комплекс учебных программ по предметам, заданий по проектированию, научно-методическую помощь специалистов в различных областях знаний.

Как одна из актуальных задач педагогических исследований сегодня рассматрива-

ется учет *синергетического подхода*, который ставит педагога в условия нелинейного осмысления образовательного процесса, признания открытости системы и организующего значения случайностей.

В практике проектирования и организации учебно-исследовательской деятельности решение обозначенной задачи также возможно через сочетание *технологического и гуманитарного подходов*. Как отмечает И. Н. Запрудский, возможность совмещения подходов, выделенных по принципу типологии, обеспечивается тем, что в рамках жесткой технологической схемы школьных программ «имеется достаточно много места и времени для создания учителем и переживания учащимися ситуаций, в которых последние обнаруживают и формулируют проблемы, проявляют поисковую активность, анализируют условия, делают теоретические обобщения, моделируют, осуществляют рефлексия, презентуют свои позиции...» [21, с. 276].

При согласовании методологических оснований предпочтение одного подхода в качестве основополагающего осуществляется при тесной взаимосвязи с другими подходами на основе общности ключевых принципов. Уместность того или иного подхода связана с наличием проблемы и возможностью ее решения с помощью выбранного подхода. Значимую роль в этом играет позиция педагога, его задачи, наполненные личностно-значимым смыслом. Например, выбор деятельностного подхода вызван необходимостью апелляции к социокультурным, коммуникативным и ценностно-ориентированным аспектам, что позволяет расширить сферу обучения, т.е. сферу проявления активности человека, а значит, позволяет говорить о деятельностном подходе в обучении как о важном средстве реализации образовательных целей. В соответствии с таким взглядом, непереносимым условием эффективности учебно-исследовательской деятельности в контексте деятельностного подхода является опора на собственные силы ребенка, на внутреннюю логику его развития. С этой точки зрения становление и формирование субъективности ребенка возможно на пересечении деятельностного подхода с личностно-ориентированным. Конструктивно-деятельностный характер ценностной установки на истину в исследовательской деятельности обуславливает взаимосвязь деятельностного подхода с аксиологическим и культурологическим. В то же время Е. В. Прямыкова и др. считают, что предпочтение компетентностного подхода позволяет изменить нынешнюю предмет-

ноориентированную систему обучения на личностно-ориентированную и позволяет дополнять традиционные подходы в обучении такими, которые связаны со способностью эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и ситуаций [2].

Очевидно, что четко провести границу между подходами очень сложно, и поэтому классификация и типология подходов в педагогике пока окончательно не сформирована. Тем не менее соорганизация педагогических стимулов заявленных подходов, выражающих полипарадигмальность методологических основ учебно-исследовательской деятельности, позволяет обобщить комплекс педагогических условий организации учебных исследований, а именно:

- интеграцию содержания и видов деятельности: горизонтально (межпредметная связь), вертикально (преемственность от занятия к занятию), диагонально (взаимопроникновение и взаимосвязь урочной и внеклассной деятельности);
- введение проблемно-целевого и надпредметного принципа организации знания и содержания образования;
- инициирование и стимулирование коллективной мыследеятельности и мыслетворчества;
- ведение тактики игрового взаимодействия;
- организация исследовательской практики;
- проведение презентаций (мониторинга) детских работ.

Все многообразие представленных выше методологических ориентиров может быть сведено к двум основным позициям. Необходимо отметить, что заявленные подходы могут выступать в качестве исходного и единого основания учебно-исследовательской деятельности. Однако современная тенденция отказа от однозначных и одномерных процессов в образовательной практике предполагает задавать весь спектр возможных подходов для комплексного разрешения актуальных проблем организации учебных исследований. Появляется возможность выхода за границы формального образования (учебные исследования «развертываются» на фоне всей поисковой активности ребенка и расширяется пространство интерпретаций изучаемого материала); меняются характеристики привычных ролей обучающего и обучающегося (исследовательская деятельность не предполагает жестко закрепленного взаимодействия); расширяется средовый и инструментальный диапазон. Таким образом, организационно-управленческое

обеспечение учебно-исследовательской деятельности в современной практике может строиться на логике взаимного дополнения различных подходов и соорганизации педагогических стимулов на основе общности принципов.

Список литературы

1. Медведев, Д. Г. Средо-ориентированный подход как методологическое основание современной модели образования / Д. Г. Медведев, И. А. Медведева // Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты. – Минск, 2006. – С. 274-276.
2. Прямикова, Е. В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию / Е. В. Прямикова // Социально-гуманитарные знания. – 2009. – № 2. – С. 192-205.
3. Снопкова, Е. И. Средовый подход как основание проектирования процессов и технологий управления качеством образования / Е. И. Снопкова // Управление качеством образования: теория и практика / А. И. Жук [и др.]; под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2009. – С. 258-273.
4. Горовая, В. И. Конструктивная педагогическая аксиология / В. И. Горовая // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21.
5. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.
6. Шевлюкова, О. Н. Личностно ориентированный подход как условие оптимизации межличностного взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Н. Шевлюкова. – Екатеринбург, 2006. – 24 с.
7. Карпова, С. Е. Культурологический подход в обучении и воспитании школьников как средство их личностного развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. Е. Карпова; Моск. педагог. гос. ун-т. – М., 2005. – 18 с.
8. Бокарева, Г. А. Методологическая целостность педагогического знания / Г. А. Бокарева // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 82-86.
9. Майсеня, Л. И. Теоретические аспекты парадигмального подхода в педагогических исследованиях / Л. И. Майсеня // Народная асвета. – 2008. – № 8. – С. 3-8.
10. Гладковский, В. И. Концептуальные основания конфигурирования деятельностного и личностного подходов в образовании / В. И. Гладковский // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 9. – С. 32-38.
11. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / А. Г. Алексеев [и др.] // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24-34.
12. Савенков, А. И. Концепция исследовательского обучения / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2008. – № 4. – С. 47-50.
13. Савенков, А. И. Эффективная организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков // Школьные технологии. – 2011. – № 5. – С. 156-163.
14. Бондарев, В. Г. Модернизация современного образования / В. Г. Бондарев // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 2. – С. 27-31.
15. Обухов, А. С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры: Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник / А. С. Обухов – М., 2001. – С. 46-48
16. Леонтович, А. В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А. В. Леонтович. – М., – 2003. – 20 с.
17. Цыркун, И. И. Инновационные стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // Инновационное образование: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 22-23 дек. 2011 г. / ГУО «Акад. последипл. образования»; редкол.: С. А. Аксютин [и др.]. – Минск: АПО, 2011. – С. 262-267.
18. Ильенков, Э. В. Знание и мышление / Э. В. Ильенков // Школа должна учить мыслить! / Э. В. Ильенков. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – С. 85-90.
19. Гузеев, В. В. Исследовательская работа школьников: суть, типы и методы / В. В. Гузеев, И. Б. Курчаткина // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 49-52.
20. Проказова, О. Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. Г. Проказова; Астрах. гос. ун-т. – Астрахань, 2010. – 26 с.
21. 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. 273-287.