

УДК 37.018

А. А. ОСТРОВСКАЯ,
соискатель кафедры педагогики

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический
университет им. М. Танка», г. Минск, Беларусь

СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается содержание понятия учебно-исследовательской деятельности как сложной, диалектической, многоуровневой и управляемой образовательной стратегии, способствующей обучению продуктивной интеграции личности с окружающей средой через ее развитие от активного использования врожденных познавательных-адаптационных механизмов до формирования исследовательской культуры и мировоззренческой позиции. На основе проведенного исследования автором предлагается модель: предписание и ключевые принципы последовательной и системной организации учебно-исследовательской деятельности в практике общего среднего образования.

Ключевые слова: деятельность, исследование, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, технология, процесс, система.

В современном образовании, являющемся фундаментом механизма развития личности и ее самоидентификации (образовательной, гражданской, социальной, культурной), учебно-исследовательская деятельность выступает пространством интеграции инновационных педагогических идей. Однако, несмотря на длительную историю становления, в традиционном подходе к ней в наши дни не характерно присутствие системной и последовательной организации.

В разрешении данной ситуации нами выделяется две основополагающие позиции. Первая позиция является глобальным пересмотром культурно-образовательных традиций и связана с переходом к непрерывному образованию исследовательского типа (А. О. Карпов, А. И. Савенков и др.). Вторая позиция, по мнению тех же сторонников исследовательского обучения, является более эргономичным средством в современной школе. Она затрагивает системное и последовательное развитие исследовательской культуры и субъект-субъектных отношений в ней (Н. Г. Алексеев, Н. С. Криволап,

А. В. Леонтович, В. И. Панов и др.). Данная позиция, в силу своей приближенности к существующему образовательному процессу, представляет интерес для исследования и, на наш взгляд, актуализирует поиск дидактических ориентиров организации учебно-исследовательской деятельности на основе анализа концептуализации и обобщения самого *понятия учебно-исследовательской деятельности* в современном образовании.

В контексте заявленной темы на первый план выходит задача изучения соотношения таких понятий, как деятельность, исследование, исследовательская деятельность и учебная деятельность. Базовым по отношению к учебно-исследовательской деятельности является понятие *«деятельность»*, интерпретируемое в педагогической науке как *социально и культурно обусловленная активность личности*. В современной педагогической теории деятельности, основанной на философском и психологическом осмыслении данного понятия, ключевой выступает идея деятельностного подхода. Именно она ориентирует на деятельность как средство становления и развития субъектности ребенка в целом, в чем и проявляется практическая значимость самой педагогики.

Имеющая место в современных исследованиях разноплановая и разноуровневая трактовка понятия деятельности (например, как *формы, способа, принципа, процесса, системы* [14]), показывает, что идея развития личности с опорой на деятельностный подход может быть представлена в виде целостной дидактической стратегии. На наш взгляд, это связано с пониманием деятельности как явления многоуровневого, раскрытие которого в виде стратегии будет предполагать общую программу действий.

Опираясь на исследования И. И. Цыркуна, мы рассматриваем стратегию как иерархическое образование, включающее систему составляющих для решения образовательной проблемы [15]. Н. Е. Щуркова считает, что педагогическая стратегия *«заключается... в умении педагога интерпретировать происходящие события, действия, поступки, факты и случаи с точки зрения проецируемой цели»* [16, с. 11]. Поэтому при всем многообразии определений деятельности мы выделили для исходного уровня деятельность как форму *«проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности»* и направили целевой вектор ее

развития к деятельности как специфической «формы бытия людей» [14, с. 138–139]. И хотя каждая формулировка имеет самостоятельное значение, можно спроецировать преемственность между ними внутри конкретного вида деятельности. Содержательную основу данного процесса, подводящую к выстраиванию стратегии, будет составлять (по Э. Г. Юдину) «целесообразное изменение и преобразование ... мира на основе освоения и развития наличных форм культуры» [14, с. 138].

Согласно исследованиям М. А. Федоровой, отметим, что для организации образовательной стратегии возможно использование характеристик деятельности как совокупности субъективного и объективного начала в дидактических целях: во-первых, при обучении опираться на то качество деятельности, которым владеет обучающийся; во-вторых, создать некоторую дидактическую систему, с помощью которой можно «прикрепить» учащегося к новому для него виду деятельности и сделать внутренним элементом этой деятельности [14]. У Н. Н. Кошель мы находим, что с позиций деятельностного подхода «жизнедеятельность человека характеризуется постоянным воспроизводством отношений «ситуация – способ деятельности» [6, с. 469]. Качество «присваиваемой и образуемой ситуации» будет меняться по мере развития личности. В частности, согласно общим закономерностям психического развития, на «разных этапах онтогенеза доминирующую роль играют качественно новые сферы (эмоциональная, когнитивная, ценностно-смысловая)» [4, с. 200]. Однако будет меняться и способ деятельности, поскольку при его реализации в новых ситуациях по-новому будут раскрыты «способности человека, его внутренние средства» [6, с. 469]. В переплетении и взаимообусловленности представленных отношений («ситуация – способ деятельности») будет проявляться диалектичность образовательной стратегии.

С учетом вышеизложенного, подойдем к описанию стратегий. Как нам видится, ее исходному уровню будет соответствовать ситуативный характер деятельности, который основан преимущественно на совокупности действий человека, направленных на удовлетворение его потребностей и интересов, формирование отношения к отдельным людям и предметам. Далее развитие идет к уровню, соответствующему социальному характеру деятельности, для форми-

рования отношения к обществу. Внутреннее строение деятельности как совокупности действий на этом уровне дополняется направленностью содержательной составляющей на способ действий, конкретнее – способ связей человека с окружающим миром. Следующий уровень – культурный характер деятельности, связанный с освоением норм, форм культуры. Внутренне строение деятельности претерпевает дальнейшее развитие, и, согласно исследованиям Б. А. Еремеева, уже будет характеризоваться «триединством сведений, способа действий и ценностей», что соответствует любому акту культуры [3, с. 137.]. Так как культура представляет собой «совокупность устойчивых форм человеческой деятельности» [7], то появление ценностной составляющей на данном уровне мы будем рассматривать как понимание освоенной и принятой культурной нормы, ставшей достоянием личности.

Для конкретизации обозначенных положений относительно заявленной темы перейдем к понятию «исследование». С психолого-дидактической точки зрения оно включает в содержание учебно-исследовательской деятельности характеристики, задаваемые определенными ценностными, мотивационными, смыслообразующими и другими поведенческими и познавательными отношениями. Исследование в широком смысле слова понимается как способ освоения субъективно нового объекта действительности или процесс выработки субъективно нового знания. В современном научном понимании исследование рассматривается как особый вид деятельности, принципиальной особенностью которого (по принимаемому нами мнению А. С. Обухова) является направленность на установление истины «по возможности без вмешательства во внутреннюю жизнь объекта» [11].

Понятие «исследовательская деятельность» концептуализируется как жизненная стратегия человека, предопределенная врожденной потребностью в освоении окружающей действительности, следствием чего становится открытие новых знаний и возможность их дальнейшего применения в опыте познания и деятельности (Л. Н. Павлова, А. Н. Поддьяков, А. И. Савенков). Именно это позволяет ученым относить исследовательскую деятельность к осознанному процессу саморегуляции, а исследование рассматривать как идеальный тип мыследеятельности, место и роль которого

в образовании задается процедурами обособления-идентификации (С. Л. Бельх, А. В. Леонтович).

Обобщенное рассмотрение существенных характеристик исследования в ключе представленного анализа понятия деятельности позволяет отметить, что исследовательская деятельность:

- направлена на познание и освоение объектов окружающего мира через восстановление некоторого порядка вещей по косвенным признакам, отпечаткам общего закона в конкретных случайных предметах;

- основана на законах естественного развития и бытия человека, являясь определенной формой жизнеустойчивости личности;

- включает в себя поисковую активность как мотивирующий фактор;

- в качестве механизма функционирования имеет мышление;

- имеет исследовательские способности как внутренний ресурс деятельности;

- в качестве методов и средств осуществления включает в себя анализ получаемых результатов, их оценку на основе динамики ситуации, в соответствии с этим – прогнозирование, дальнейшее развитие, моделирование и реализацию своих будущих предполагаемых действий, коррекцию исследовательского поведения, проверку на практике (через наблюдение, эксперимент) и вторичную оценку на новом уровне обобщения знаний.

Таким образом, исследовательская деятельность рассматривается как неотъемлемая часть жизнедеятельности любого человека, поскольку является своего рода «продолжением» врожденной поисковой активности человека как познавательно-адаптационного механизма. «Итак, – пишет А. Н. Легун, – в своем движении человек переходит от стихийного способа жизни к такому, который она определяет сама. Суть этого определения в выборе условий, в выборе образования, той профессии, которые максимально соответствовали бы особенностям личности, ее желанию, способностям в построении соответствующей стратегии жизни» [8]. Это мы можем отнести к исследовательской деятельности в полной мере. И если изначально она носит ситуативный характер, то в дальнейшем (по А. И. Савенкову) может стать составной частью и профессиональной, и общей культуры человека.

Вышеизложенное, во-первых, позволяет нам относить исследовательскую деятельность к важному механизму самоопределения ребенка в отношении к окружающему миру. Среди многочисленных подходов к проблеме самоопределения в нашем случае, опираясь на исследования А. Н. Легуна, мы говорим о самоопределении (и в дальнейшем используем в выстраивании нашей стратегии) по М. Р. Гинзбургу. Самоопределение рассматривается нами «как феномен ценностно-смысловой природы, оно является активным определением своей позиции по социально-значимым ценностям, к условиям жизнедеятельности в обществе ... характеризуется занятием активной позиции, которая имеет ценностно-смысловую природу» [8].

Во-вторых, как определенный вид познавательной деятельности исследовательская деятельность может встраиваться в процессы обучения, позволяя при этом задавать и реализовывать эффективные условия индивидуального, социального и культурного развития ребенка.

Согласно описанной ранее стратегии можно выстроить уровни исследовательской деятельности как конкретного вида деятельности. На первом уровне исследовательская деятельность выступает как инструмент «формирования рациональной структуры опыта» [3, с. 6]. Объективное изменение доступных ребенку общественных отношений (и, в первую очередь, их расширение), интериоризация правил и норм социума ведет к следующему уровню исследовательской деятельности, обеспечивающему продуктивный способ контакта с окружающим миром. Конечным является уровень, на котором формируется исследовательская культура человека как системная организация каждого акта познания [3]. Данный уровень максимально приближает к цели формирования у обучающегося умения «самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры» [13, с.157].

Так как исследовательская деятельность рассматривается сегодня как «неотъемлемый элемент профессионализма» [13, с. 156], то мы посчитали возможным дальнейшее освоение идеи поэтапно профессионального самоопределения [9]. В нашем исследовании она получила новую интерпретацию в виде развития трех вза-

имосвязанных типов исследовательского самоопределения: ситуативное – социальное – культурное. Соответственно, первое из них будет основано на первичном опыте и пробах, распознавании, во втором ведущим типом деятельности будет изыскание, третье будет основываться на проектировании и преобразовании, творческом освоении действительности.

Для конкретизации целевых ориентиров и педагогических средств каждого уровня требуется уточнить соотношение понятий «учебная деятельность» и «исследовательская деятельность», которые входят в структуру процесса обучения. Понятие *учебной деятельности* описывает процесс, в ходе которого школьник овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных и решенных учебных задач и сопряженными с усвоением навыков самоконтроля и самооценки собственной деятельности. Разделяя позиции ученых, основанные на идеях В. В. Давыдова о дифференциации понятий «учение», «обучение», «усвоение» и «учебная деятельность», в контексте процесса исследования учебную деятельность важно рассматривать как особый вид деятельности, который ориентирован на творческое преобразование объекта изучения, позволяющее овладеть теоретическим мышлением. При этом согласование составляющих обучения и учения позволяет направлять и координировать развитие личности как индивидуальности, а содержанием образования делает саму работу со знанием.

Как показано в ряде исследований (А. А. Давидович, О. В. Киреев, В. И. Панов), включение исследовательской деятельности в структуру обучения сопряжено с ее переходом из предметов сугубо психологического осмысления в поле предметов социально-психологической рефлексии и объектов педагогического управления. Педагогическое руководство в данном случае мы рассматриваем как инструмент для целенаправленного управления познавательными свойствами человека, которые заложены природой и обладают потенциалом саморазвития. Таким образом, опираясь на исследования В. И. Панова, целевые ориентиры развития исследовательской деятельности школьников имеют в своем основании логику превращения ребенка из субъекта природной (стихий-

ной) поисковой активности в субъекта целеустремленной и осознанной исследовательской деятельности [10].

Координация учебной и исследовательской деятельности осуществляется через функциональные отношения между элементами процесса обучения, устанавливаемыми обучающимися при опосредованном управлении со стороны преподавателя и основанными на познавательных-адаптационных механизмах исследования, что приводит к достижению познавательных и практических целей. Поэтому понятие учебно-исследовательской деятельности можно интерпретировать как процесс, функционирующий на базе потребностно-мотивационного и субъект-объектного механизмов в диалектической взаимосвязи общих характеристик, отражающих специфику учения, и особенных, отражающих специфику исследования. Для конкретизации промежуточных целевых ориентиров мы принимаем понятие «область освоения» [9]. В нашем исследовании область освоения выступает как средством обучения обобщенным умениям исследовательских действий, так и показателем овладения сферой их применения. Это позволяет сориентировать учебно-исследовательскую деятельность на каждом этапе стратегии по следующим позициям:

- учебно-исследовательские задачи;
- учебно-исследовательские задания;
- весь учебный материал.

Учебная задача выступает базовым средством стратегии, так как именно она подводит к освоению обобщенных способов проведения исследования. Однако, например, у С. А. Аксючиц мы видим описание задачного подхода в обучении как развитие от учебной задачи до проектной. И если первая определяется как «общий способ решения большого круга частных задач», то последняя способствует применению общего способа действий в реальной жизненной ситуации. Проектная задача более интерпретируется С. А. Аксючиц как система заданий (по А. Б. Воронцову) и расширяет сферу применения учебной задачи, т. е. проецирует ее на широкий круг явлений окружающего мира. «В процессе решения проектных задач у школьников формируется рационально-логическое мышление, позволяющее в дальнейшем овладеть универсальными способами действий» [1]. В соответствии с концепцией поисково-исследовательской дея-

тельности В. И. Загвязинского В. Б. Качалко считает интегрирующим звеном, которое способно придать учебному процессу исследовательский характер, учебную задачу. Однако он рассматривает задачу в учебно-исследовательской деятельности в динамическом плане, во взаимодействии субъектов обучения вместе со средствами и методами осуществления деятельности, а также полученными результатами[5]. На наш взгляд, это акцентирует внимание на развитие исследования как процесса, соответствующего «бесконечному поиску истины» (по А. И. Савенкову). Чтобы показать этот процесс, в контексте нашего исследования мы переходим от понятия «учебно-исследовательская задача» к понятию «учебно-исследовательское задание». Это своего рода отражение расширения области освоения за счет обогащения полученного опыта при решении учебных задач собственной деятельностью, увеличение доли самостоятельных исследований и творческих проектов, увеличение в целом объема заданной работы. Наш подход находит свое согласование с разделом «исследовательская практика» концепции А. И. Савенкова [12].

Далее постепенный рост степени самостоятельности ребенка в процессе исследовательского поиска позволяет заявить о возможности становления исследования как культурной нормы обучающегося, а значит, расширения области освоения до всего учебного материала.

Для согласования нашего исследования определений учебно-исследовательской деятельности с представленным ранее многоуровневым пониманием конкретного вида деятельности мы придерживаемся точки зрения исследователей о выделении трех групп подходов к анализу данного явления: как технология (В. Б. Качалко, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Е. В. Соболева), учебно-исследовательская деятельность как процесс (например, С. Ю. Антонова, О. Н. Лагерева, О. Г. Проказова) и как система (Н. С. Амелина, Е. В. Тяглова). При выделении данных подходов мы опираемся на дидактические характеристики, представленные в работах Н. Г. Еленского, А. М. Новикова, В. И. Орлова, М. А. Федоровой.

В работах, рассматривающих учебно-исследовательскую деятельность как технологию, большое внимание уделяется обеспечению условий, методов и средств решения задачи развития базовых

исследовательских компетенций и интегративных знаний. Понимание учебно-исследовательской деятельности как процесса акцентирует внимание на усиление *процессуальной* составляющей над содержательной (освоение знаний на основе усвоения способов их приобретения, а не знаний как таковых), а также творческое преобразование действительности, (т. е. характеризует функцию индивида в процессе взаимодействия с окружающей средой). Важнейшей категорией системного анализа учебно-исследовательской деятельности является понятие среды, а важнейшим элементом (функцией) организованных систем различной природы – управление. Учебно-исследовательская деятельность как система сопричастна формированию отношения к исследованию не только как механизму социализации личности, но и способу мировосприятия, включая ценностную составляющую познания.

Синтез обозначенных групп подходов в принятом нами определении стратегии позволяет рассматривать учебно-исследовательскую деятельность как сложную диалектическую *многоуровневую диалектическую образовательную стратегию*, позволяющую сформировать управляемое дидактическое пространство становления социальной и культурно-мировоззренческой позиции обучающегося. Тактика реализации такой стратегии может быть представлена «моделью-предписанием» [2, с. 25]. В нашем исследовании мы описываем такую модель через три этапа.

1. Этап ситуативного исследовательского самоопределения. Цель – актуализация поисковой активности ребенка, отработка исследовательских действий как основы ведущего типа жизненной активности. Область освоения – учебно-исследовательские задачи. Организационно-управленческий аспект основан на осмыслении учебно-исследовательской деятельности как технологии.
2. Этап социального исследовательского самоопределения. Цель – организация социального смысла исследовательской деятельности; включение в исследовательскую деятельность как социально необходимый тип жизненной активности. Область освоения – учебно-исследовательские задания. Организационно-управленческий аспект основан на развитии учебно-исследовательской деятельности как процесса.

3. Этап культурного исследовательского самоопределения. Цель – организация процесса самоопределения культурного типа, основанного на исследовании как принятом культурно и лично значимом типе активности в обучении и других жизненных сферах. Область освоения – учебный материал; организация учебно-исследовательской деятельности как системы.

Представленная модель-предписание является скорее «идеальной» (или базовой) по отношению к реальному процессу обучения. На практике указанные этапы могут накладываться друг на друга, встраиваться и смещаться в зависимости от ряда субъективных факторов, например от специфики учреждения образования. Поэтому исходная модель требует разработки содержательно-организационного конспекта конкретно к выбранным условиям своей реализации, а также формирования структуры соответствующего педагогического контекста. Тем не менее, осмысление сущности и содержания понятия учебно-исследовательской деятельности в рамках данной стратегии позволяет нам обозначить *системообразующие теоретические принципы* ее организации:

- принцип целостности, отражающий подход к исследованию как к особому виду развивающейся познавательной деятельности в структуре учебной деятельности;
- принцип интегративности, позволяющий выстраивать обучение как интеграцию естественного развития ребенка в учебный процесс;
- принцип преемственности, отражающий взаимосвязь между учебно-исследовательской деятельностью как технологией, процессом и системой;
- принцип субъектной позиции в деятельности;
- принцип компетентности, предполагающий сочетание базовых знаний с инновационностью мышления и практико ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем;
- принцип гуманизации, предполагающий обращенность к личности учащегося;
- принцип открытости, подтверждающий постоянство процесса развития учебно-исследовательской деятельности и обогащения ее содержания.

Предложенная модель-предписание легла в основу разработки авторской экспериментальной модели организации учебно-исследовательской деятельности на первой ступени общего среднего образования. В ходе опытно-экспериментальной работы по апробации и оценке эффективности авторской модели особое внимание было уделено вопросам организации, мотивации и стимулирования профессиональной деятельности педагогов, работающих по организации исследований учебного типа. Одним из методов нашего исследования выступил экспертный опрос. Мы обратились к двум категориям экспертов: педагогам, практический опыт которых составляет 10 и более лет, а также педагогам, принимавшим участие в работе по апробации модели. Всего было опрошено 22 педагога, 10 из которых относились к участникам экспериментальной работы.

Проведенное исследование показало, что 8 участников экспериментальной работы на момент ее начала рассматривали учебно-исследовательскую деятельность как возможность получения дополнительных навыков учащимися. Их мнение практически совпадало с мнением первой группы экспертов – такой ответ в той группе дало 9 процентов опрошенных. Однако в ходе экспериментальной работы мнение педагогов менялось. Уже через год апробации модели 7 педагогов рассматривали учебно-исследовательскую деятельность как возможность развития субъект-субъектных отношений, а по окончании реализации модели 6 опрошенных рассматривали учебно-исследовательскую деятельность как возможность создания в школе развивающей среды.

Наше исследование показало, что в ходе экспериментальной работы постепенное и поэтапное включение педагогов в организацию учебно-исследовательской деятельности способствует расширению их представлений о сущности и содержании самого понятия учебно-исследовательской деятельности в образовательной практике. Соответственно, можно сделать вывод, что теоретическое представление об учебно-исследовательской деятельности как о многоуровневой, диалектической, развивающейся стратегии и практическое его воплощение в построении и реализации модели способствуют развитию профессионального видения проблемы прежде всего в направлении становления «организационно-деятельностной компетенции» [6, с. 470].

Таким образом, содержание понятия учебно-исследовательской деятельности характеризуется общими и особенными составляющими и может быть представлено многоуровневой образовательной стратегией, базирующейся на развитии типов исследовательского самоопределения. В ней можно выделить структурные элементы (целевые ориентиры, доминирующие функции, средства и формы, результат), и она направлена на формирование и созидаание человека как субъекта деятельности, обладающего активным и творческим отношением к окружающей действительности.

К базовым отличительным свойствам учебно-исследовательской деятельности можно отнести специфическое предметное содержание, включающее освоение субъективно нового знания; возможность организации с использованием дидактических средств косвенного и прямого управления; становление субъекта деятеля и субъектности самой деятельности через целенаправленную реализацию врожденных познавательных-адаптационных механизмов в форме определенных исследовательских действий; обучение продуктивной интеграции с окружающей средой.

Таким образом, методологическое значение понятия учебно-исследовательской деятельности связано с возможностью выстраивания системы ее организации, активизации и регулирования в интересах развития ребенка. Практическая значимость предложенной модели-предписания обусловлена тем, что она может выступать «как праксеологическая норма педагогической деятельности, обеспечивающая ее результативность» [2, с. 25]. Поэтому представленный материал может послужить основой моделирования организации учебно-исследовательской деятельности в практике педагогов, методистов и управленцев в системе общего среднего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксючиц, С. А. Задача как многофункциональная единица обучения в педагогике: историографический аспект (начало XX века – современность) / С. А. Аксючиц // Зб. навук. прац Акад. паслядыплом. адукацыі / рэдкал.: А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПО, 2012. – Вып. 10. – С. 7–23.

2. Артеменок, Е. Н. Педагогические стратегии формирования диагностической компетенции студентов / Е. Н. Артеменок // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2011. – № 4. – С. 24–28.
3. Еремеев, Б. А. Рациональная основа исследовательской культуры / Б. А. Еремеев // Северо-Запад России. Педагогические исследования молодых ученых : материалы региональн. науч. конф. «Исслед. Культура: методы, приемы, процедуры», 22 апр., 2005 г. / под ред. А. Г. Козловой, Т. С. Буториной, А. В. Тряпицной – СПб. : «Нестор», 2005 – Вып. 2. – С. 6–14. – Режим доступа : humanpsy.ru/yeremeyew/issied_cult.
4. Игнацкая, О. Е. Развитие просоциальной направленности личности в онтогенезе / О. Е. Игнацкая // 36. навук. прац Акадэмп паслядыплом. адукацыі. / рэдкал. : А. П. Манастырны (гал. рэд.) [і інш.]; ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі». – Мінск : АПО, 2012. – Вып. 10. – С. 197–212.
5. Качалко, В. Б. Поисково-исследовательская технология начального обучения математике / В. Б. Качалко. – Мозырь : МГПУ, 2008 – 149с.
6. Кошель, Н. Н. Развитие систем качества последиplomного педагогического образования / Н. Н. Кошель // Упр. качеством образования : теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск : Зорны верасень, 2009. – 2-е изд. – С. 468–495.
7. Культура – [Электронный ресурс] : Википедия – свободная энциклопедия // Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
8. Легун, А. Н. Понятие самоопределения в психологии. – Наукова бібліотека України // Режим доступа : <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4714-ponjattja-samoviznachennja-u-psihologiyi.html>
9. Пальчик, Г. В. Методологические основания построения лицейского образования / Г. В. Пальчик // «Адукацыя і выхаванне». – 2009. – № 2. С. 39–45
10. Панов, В. И. Становление субъекта и субъектности в исследовательской деятельности / В. И. Панов // Школьные технологии. – 2008. – № 4. – С. 45–46.
11. Обухов, А. С. Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности / А. С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3 – С. 18–38.
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. Федорова, М. А. Дидактическая характеристика соотношений понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятель-

- ная деятельность» / М. А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 1 – С. 136–151.
15. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 326 с.
16. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова // М.: Педагогическое общество России. – 2002. – 224 с.

Материал поступил в редколлегию 29.10.14.

A. A. OSTROVSKAYA,
Candidate for a PhD Degree of the Department of Pedagogies
Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank,
Minsk, Belarus

CONTENT OF THE CONCEPT OF ACADEMIC
AND RESEARCH ACTIVITY IN MODERN EDUCATION

Summary

The article reveals the content of the concept of academic and research activities as complex, dialectical, multilevel, and managerial educational strategies, that promote productive integration of an individual with the environment through the active use of innate cognitive mechanisms of adaptation which lead to the formation of research culture and worldview thinking. On the basis of the research the author proposes a model: prescription and key principles of consistent and systematic organization of academic and research activities for general secondary education.