

Л.А. Сайтбагина

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Статья посвящена проблеме развития исследовательской деятельности студентов вуза на уровне магистратуры. Автором рассмотрен методологический аспект решения проблемы на технологическом уровне с позиции интегративно-развивающего подхода. Разработаны программа и сценарии развития исследовательской деятельности студентов, обеспечивающие нелинейность образовательного процесса, вариативность взаимодействия. Представлены методика проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и его результаты.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; студенты вуза; проблемно-концентрированное обучение; программа; сценарии развития.

Современное образование ориентирует на развитие у обучающихся самостоятельности, преобразование и творческому саморазвитию в течение жизни. В этой связи возникает необходимость изменения подходов построения его содержания и технологий обучения. Сегодня образование следует рассматривать в русле новых ценностей и приоритетов. Создание организационно-педагогических условий для развития личности, способной к творческому саморазвитию, – необходимая предпосылка перехода от парадигмы «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь».

На уровне магистратуры исследовательская деятельность приобретает первостепенный характер, что связано не только с тем, что это ведущий вид деятельности на данном уровне образования, а с тем, что исследовательскую деятельность студентов следует понимать в более широком смысле – как развитие соответствующих интеллектуальных качеств личности: гибкость, оригинальность, критичность, прогностичность, самостоятельность мышления; *способность к творческому саморазвитию*.

Вместе с тем в реальной образовательной практике вузов, основанной на традиционной (знаниевой) технологии обучения, у студентов в основном развивается одномерное академическое мышление, что, безусловно, отражается на исследовательских способностях студентов и результатах профессиональной деятельности в будущем. Со всей очевидностью встает вопрос о пересмотре сложившихся стереотипов в образовании, выходе за пределы некоторой ограниченности.

Анализ многочисленных источников психолого-педагогической литературы показал, что сущность исследовательской деятельности раскрывается через различные составляющие, но подчеркивается, что главный смысл исследования в сфере образования в том, что оно является учебным. Исследователи сходятся во мнении о необходимости развития интеллектуальных качеств личности, творческого мышления [1, 2].

Сложность феномена развития находит отражение в исследованиях Л.И. Анцыферовой, А.А. Деркача и др. [3, 4]. Развитие – переход из одного состояния в другое, более совершенное, качественное, процесс закономерного изменения [5. С. 141]. Данное опреде-

ление ценно тем, что указывает на процессы создания и освоения нового – инновационные процессы. Л.И. Анцыферова выделяет такие особенности процесса развития, как необратимость, неравномерность, переход стадий развития в уровни, тенденцию к качественному изменению в единстве с тенденцией к устойчивости [3]. В этом и проявляется сложность феномена развития, так как не всякое изменение есть развитие. Именно это сближает педагогические системы с идеями синергетического подхода, основной качественной характеристикой которого является самоорганизация, свойственная всем процессам развития.

Поскольку уровневая методология позволяет отслеживать ход исследования, его результаты и доказывать полиподходность в явлении развития, мы приняли концепцию четырехуровневости методологического анализа, предложенную Э.Г. Юдиным [5].

Первый уровень (*философский*) составляет мировоззренческую основу. Это **идеи синергетики** о нелинейности, неравновесности, сложности открытых педагогических систем, способных к самоорганизации и имеющих вероятностный результат развития [7]. В соответствии с идеями синергетики сложноорганизованным системам, каковыми и являются педагогические системы, нельзя навязывать пути их развития, ибо это может привести к разрушению системы и, как следствие, к отклонению от оптимального развития. Необходимы малые, но правильно организованные резонансные воздействия, вовлечение студентов в процессы собственного развития, создавая для этого организационно-педагогические условия [2, 7]. Идеи педагогической синергетики открывают возможность подойти по-новому к развитию педагогических систем, рассматривая их с позиции сотворчества, открытости, нелинейности и ориентации на саморазвитие [Там же].

На втором (*общенаучном*) уровне мы определили **личностно-деятельностный подход**, определяющий принципы динамичности, целостности, интегративности, характеризующие педагогические системы [8, 9]. Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами в широком смысле, поэтому в ее определении мы ориентируемся на общенаучную методологию. Личностно-деятельностный подход, определенный нами на общенаучном уровне, позволяет выявить интегративные системные свойства и каче-

ственные характеристики элементов системы во взаимосвязи.

На третьем (*конкретно-научном*) уровне выступает **акмеологический подход**, рассматривающий жизнедеятельность человека в его устремленности к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования, выражающемся в творческом саморазвитии [1, 4]. Исследовательская деятельность студентов рассматривается нами как особая форма творческой деятельности, позволяющая реализовать идеи самоактуализации и творческого саморазвития личности. Акмеологический подход, используемый на конкретно-научном уровне, позволяет создавать условия для индивидуального творческого саморазвития каждого студента. Данный подход также нашел отражение в определении понятия в аспекте результатов исследовательской деятельности (творческое саморазвитие).

На четвертом (*технологическом*) уровне – **интегративно-развивающий подход**, предполагающий реализацию принципов развития и интеграции в обучении; позволяющий рассматривать развитие исследовательской деятельности студентов как интегративный результат рефлексивного соуправления субъектов процесса обучения, отражающего характер их взаимодействия по проблематизации и интеграции содержания обучения [2]. Общеметодологические принципы системности, целостности, интеграции и развития отражают учет интегральной человеческой деятельности, идеи социальной и духовной целостности личности и возможности ее развития, увеличение объема, частоты и интенсивности между элементами образовательной системы [5. С. 153–154].

На технологическом уровне интегративно-развивающий подход имеет выраженный нормативный характер, позволяя разработать средства и представить методику и технику исследования проблемы [6].

Мы разделяем точку зрения Л.А. Шипиловой, понимая интегративно-развивающий подход как особую форму познавательной и практической деятельности, позволяющей реализовать идеи интеграции и развития в образовательном процессе [10. С. 134]. В основе идеи интегративно-развивающего подхода – положение о рассмотрении человека как основного субъекта образовательной деятельности. Автором отмечается, что интеграция выступает в качестве основного средства достижения результата педагогического управления, которым является развитие субъектов учебной деятельности. Образовательная интеграция возможна как интеграция целей, содержания образования, форм, методов и результатов обучения. По сути, образование является управляемым извне самообразованием. Высшим результатом интегративно-развивающего подхода является творческое саморазвитие личности обучающегося, обеспечивающее возможность самореализации в профессиональной деятельности.

Концептуально единым и непротиворечивым интегративно-развивающий подход делает система принципов: системности, целостности, интеграции и развития. Системный анализ выступает как средство конструирования и управления исследуемой системой. Интегративно-развивающий подход предполагает

возможность синтеза деятельностного и личностного подходов, дополняя их идеями синергетики [11. С. 138]. Поэтому, представляя для целей нашего исследования личностно-деятельностный подход на общенаучном уровне, мы усиливаем его интегративно-развивающим в технологическом аспекте.

В данной статье представлена методика проведения формирующего эксперимента и его результаты, поскольку именно на этом этапе становится явным и прозрачным процесс развития исследовательской деятельности студентов.

Целью формирующего этапа исследования являлась реализация совокупности организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление) [12]. Заданные условия необходимы и достаточны, так как обеспечивают интегративный результат развития исследовательской деятельности студентов. Необходимость условий проблемно-концентрированного обучения определена его содержанием, достаточность – соответствием природе исследуемого объекта:

- концентрация во времени – укрупнение одной организационной единицы – учебного дня на изучение одной дисциплины – обеспечивает целостность процесса познания;

- поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания дидактических единиц позволяет активизировать творческое мышление;

- рефлексивное управление (по типу соуправления) – целенаправленное, гибкое взаимодействие преподавателя и студентов, личностно-равноправные отношения в сотрудничестве, способствует активизации рефлексивных самопроцессов у студентов и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью. Рефлексивное соуправление становится реальным механизмом развития исследовательской деятельности студентов, если оно представлено последовательностью взаимосвязанных этапов управления [12], повторяющихся на каждом управленческом цикле.

С позиции избранной методологической базы исследовательская деятельность студентов вуза – это вид образовательной деятельности, ориентированной на развитие личностных интеллектуальных качеств, на творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач [Там же].

Содержание исследовательской деятельности студентов нам представляется как системное образование во взаимосвязанных компонентах: когнитивном, аксиологическом, креативном, организационно-деятельностном, рефлексивно-оценочном, проявляющиеся на трех уровнях (ограниченный, допустимый и оптимальный) [Там же].

Разработанные нами программа и сценарии развития исследовательской деятельности студентов (локальных, модульных и системных изменений) позволили реализовать многовариантность и нелинейность способов развития в процессе проблемно-концентрированного обучения. Реализация программы развития

осуществлялась в ОмГПУ на магистерских программах «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами в образовании» в течение двух лет. В формирующем эксперименте приняли участие 6 преподавателей и 73 студента.

Программа модульного характера, а специфика организации проблемно-концентрированного обучения в том, что учебное занятие представляет собой учебный блок (модуль), который рассчитан на 4–6 часов концентрированно (лекция, практическое занятие, самостоятельная работа без разрыва во времени). Учебные занятия проводились три раза в неделю.

Методологический модуль содержит общенаучный блок дисциплин («История и методология педагогической науки», «Менеджмент в образовании», «Методология научного творчества»), которые направлены на приобретение базовых знаний и умений в области методологии, концептуальных подходов, способствуют овладению методологической культурой, активизируют исследовательскую деятельность студентов. *Поисково-проектировочный модуль* включает дисциплины профессионального блока («Инновационный менеджмент в образовании», «Стратегический менеджмент в образовании», «Управленческие решения»). Выделенный блок дисциплин направлен на углубление и приращение профессиональных знаний, умений, владений. *Поисково-исследовательский модуль* содержит практики: «Научно-исследовательская», «Организационно-управленческая», «Педагогическо-проектировочная», «Преддипломная». Практики ориентированы на актуализацию субъективного индивидуального опыта исследовательской деятельности в поиске средств решения учебно-творческих задач.

Научно-исследовательский семинар включался на разных этапах в каждый из представленных модулей. Семинар базируется на освоении студентами общенаучного цикла дисциплин и логически связан с внеаудиторной самостоятельной работой, выполняемой в рамках вышеназванных практик, а также с выполнением студентами курсовых и выпускных квалификационных работ. Работа семинара предполагала: систематизацию, закрепление, углубление и расширение приобретенных студентами знаний, умений, навыков исследовательской деятельности; овладение студентами методологической культурой, навыками публичной апробации результатов исследований, ведения дискуссии; рефлекссию его участников.

В рамках программы автором разработаны сценарии развития исследовательской деятельности студентов. Применение сценарного подхода предполагает определение наиболее вероятных сценариев (прогнозов действий и взаимодействия субъектов образовательного процесса). Сценарии обеспечивают нелинейность образовательного процесса, дают возможность проводить качественный и количественный анализ результатов развития исследовательской деятельности. Разрабатывая сценарии, мы опирались на работы М.М. Поташника и В.С. Лазарева, классифицирующих нововведения «по масштабу происходящих преобразований» [13. С. 144].

Развитие исследовательской деятельности студентов определяется процессом качественных и количественных изменений в составляющих ее компонентах и структуре. Особенность сценариев развития исследовательской деятельности студентов в том, что они позволяют учитывать уровень развития каждого студента на данном этапе и на основе этого выбирать наиболее адекватный вариант сценария с ориентацией на прогноз результативности развития исследовательской деятельности. Благодаря этому студенты обретают способность достигать более высоких, чем прежде, результатов образования.

Содержанием сценариев является проблематизация обучения в соответствии с уровнями развития исследовательской деятельности и взаимодействие (рефлексивное соуправление) субъектов процесса обучения.

В зависимости от изменений (уровня проблематизации и деятельностных и личностных преобразований у студентов) преподаватель осуществлял переход от одного сценария к другому.

В качестве иллюстрации приведем сценарии второго (методологического) модуля программы на примере дисциплины «Инновационный менеджмент в образовании» (табл. 1).

Обучение как сложная система осуществляется при помощи управления. Механизм развития определяют имеющиеся двусторонние отношения. Управление развитием предполагает наличие единства внутренней стороны – самоуправление обучающегося как субъекта учения своим развитием, и внешней стороны – управление преподавателя. Именно это дает качественно новое состояние и позволяет определить наличие развития как интегративного результата этого взаимодействия.

Для творческого саморазвития личности представляется перспективным рефлексивное управление по типу соуправления, позволяя выйти на новый уровень полисубъектного взаимодействия преподавателя и студентов – сотворчества. Рефлексивная позиция обучающегося в исследовательской деятельности рассматривается как качественный переход от неудовлетворенности наличными средствами в решении проблемной ситуации к ее анализу и поиску новых средств. Студент становится субъектом образовательной деятельности при условии необходимости разрешения проблемных ситуаций, которые он принимает как личностно-значимые через выбор ценностей и целей деятельности.

Проблематизация есть механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности субъектом учения, материализованный в конкретной проблемной задаче. Довольно сложно включить человека в исследовательскую деятельность, если у него отсутствует внутренняя установка на преобразование проблем. Поэтому необходимо помочь студентам увидеть не только противоречие, но и осуществить на его основе поиск учебной проблемы, которую интересно решить. Проблематизация рассматривается как специально организуемый процесс. Создается ситуация, в которой студенты самостоятельно определяют ценность содержания и цели. Тогда процедура проблематизации определяется как ценностное самоопределение в проблемном поле.

**Сценарии развития исследовательской деятельности студентов
на примере дисциплины «Инновационный менеджмент в образовании»**

Сценарий модульных изменений (продуктивный)				
Тема: «Инновационный менеджмент и стратегическое управление в образовании»				
Цель занятия: формирование системы знаний о принципах, основных целях и функциях государственной политики в инновационной сфере				
Этапы соуправления обучением	Методические особенности проведения занятий	Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)	Продукты творческой деятельности студентов	Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности
Ценностно-ориентационный. Информационно-аналитический. Планово-прогностический. Организационно-исполнительский. Коммуникации. Контрольно-оценочный. Регулятивно-коррекционный	Семинар-практикум (концентрированно): активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый (дискуссия, организационно-деятельностная игра); эвристические методы: мозговой штурм	1. Ознакомление студентов с темой практического занятия, сопровождение преподавателем формулирования его цели и плана. Показ преподавателем практического значения изучаемого материала через постановку проблемы. Эвристическая беседа. Проверка усвоенных знаний студентов. Активизация рефлексии студентов	Установление межпредметных связей, причинно-следственных связей в инновационных процессах, выстраивание суждений, выработка мнения	Когнитивный: воспроизводить базовые знания методологии инновационного менеджмента; анализировать, сопоставлять, устанавливать логические связи, выстраивать суждения. Аксиологический: устанавливать межпредметные связи, понимать стратегические цели образовательной организации. Креативный: пытаться видеть проблему, преодолевать стереотипы. Организационно-деятельностный: принимать альтернативные решения. Рефлексивно-оценочный: оценивать результаты обучения, осознанно взаимодействовать
		2. Организационно-деятельностная игра «Функции инновационного процесса и личные качества исполнителей»: выявление основных функциональных задач их исполнителей; обоснование личных качеств членов проектной группы, необходимых для выполнения специфических функций инновационного процесса; генерация идей по разработке бизнес-плана	Видение проблемы, выработка мнения, принятие альтернативного решения	Когнитивный: составлять несложный план, осуществлять выбор критериев. Креативный: видеть проблему, преодолевать стереотипы, пытаться генерировать идеи. Организационно-деятельностный: пытаться принимать решения, отличающиеся от очевидных. Рефлексивно-оценочный: осмысливать информацию, осуществлять критическую самооценку, взаимооценку
		3. Рефлексия. Подведение итогов занятия. Соотнесение цели занятия с результатами (самооценка, взаимооценка, планирование деятельности и взаимодействия)	Осуществление критической самооценки, взаимооценки, планирование	Рефлексивно-оценочный: пытаться осуществлять самооценку, взаимооценку; пытаться совместно с преподавателем соотносить цели занятия с результатами, планировать деятельность и взаимодействие
Сценарий системных изменений (продуктивно-креативный)				
Тема: «Управление внедрением инновационных проектов в образовании»				
Цель: формирование у студентов практических навыков и умений разработки инновационных проектов в образовании				
Этапы соуправления обучением	Методические особенности проведения занятий	Содержание занятия (действия, взаимодействие преподавателя и студентов)	Продукты творческой деятельности студентов	Формируемые компоненты как прогнозируемые результаты исследовательской деятельности
Ценностно-ориентационный. Информационно-аналитический. Планово-прогностический. Организационно-исполнительский. Контрольно-оценочный. Регулятивно-коррекционный	Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно): исследовательский метод: сравнительный анализ, аннотирование, проектирование	1. Анализ литературы по проблеме проектирования	Карта разрабатываемой инновации	Когнитивный: знать теории, концепции инновационного менеджмента в образовании; анализировать; систематизировать, обобщать; решать сложные творческие задачи. Аксиологический: воссоздавать картину собственного исследования. Креативный: видеть проблему, применять концепции инновационного менеджмента к своему исследованию. Организационно-деятельностный: управлять своей деятельностью и поведением. Рефлексивно-оценочный: осуществлять критическую самооценку, самоанализ
		2. Диалог. Полилог. Преподаватель совместно со студентом беседуют, осуществляется коррекция деятельности студента. Преподаватель дает установку на активный поиск, планируется содейтельность, обсуждается эффективность действий студента, взаимодействие на основе рефлексии	Выдвижение творческих идей, принятие нестандартного решения, планирование содейтельности	Когнитивный: применять знания методологии психолого-педагогических исследований, инновационного менеджмента; выстраивать суждения. Аксиологический: осуществлять постановку целей; пытаться воссоздавать картину собственного исследования. Креативный: преодолевать стереотипы, генерировать идеи. Организационно-деятельностный: прогнозировать развитие ситуации, планировать исследовательскую деятельность на ближнюю и дальнюю перспективу. Рефлексивно-оценочный: переосмысливать информацию, осуществлять критический самоанализ, осмысливать результаты

Ценностно-ориентационный. Информационно-аналитический. Плано-прогностический. Организационно-исполнительский. Контрольно-оценочный. Регулятивно-коррекционный	Внеаудиторная самостоятельная работа (концентрированно): исследовательский метод	3. Работа с литературными источниками. Подготовка проекта по теме «Управление внедрением инновационных проектов в образовании» (применительно к своему исследованию); доклад и презентация	Инновационный проект, доклад и презентация	Когнитивный: решать сложные творческие задачи. Аксиологический: осознанно ставить цели проектирования, воссоздавать картину собственного исследования. Креативный: решать сложные творческие задачи Организационно-деятельностный: управлять своей деятельностью и поведением. Рефлексивно-оценочный: владеть опытом оценки эффективности результатов обучения
---	---	--	--	---

Реализуется проблематизация содержания через формы и методы в определенном сочетании в зависимости от уровня развития исследовательской деятельности студентов на данный момент времени. Первостепенное значение в развитии творчества студентов приобретают продуктивные методы обучения: проблемное изложение, частично-поисковый и исследовательский.

Основными признаками интегративных процессов в структуре содержания учебной дисциплины являются:

- интеграция взаимодействия ранее разнородных элементов содержания, поиск и обоснование критериев различных множеств;
- интеграция качественных и количественных преобразований взаимодействующих элементов содержания.

Разрешение проблемной ситуации завершается появлением нового знания, формированием новых качеств личности и механизмов деятельности. Поэтому важной составляющей каждого учебного занятия, в том числе и научно-исследовательского семинара, являлась рефлексия его участников. В логике закона развития педагогических систем вслед за субъект-субъектным взаимодействием (в нашем случае – по типу рефлексивного соуправления) должна последовать стадия преобразования. Речь идет о способности и потребности субъектов образовательного процесса осознавать свои состояния, сопоставлять свои задачи, действия и результаты с целью самоконтроля, оценки, коррекции. Рефлексия давала возможность педагогу соотнести свои действия и прогнозировать дальнейшее взаимодействие с субъектами учения. Студентов побуждала к самоанализу, позволяла видеть приращения в знаниях, умениях, опыте творческой деятельности, осознавать в себе и других участниках происходящие качественные изменения.

Рефлексивное соуправление становится продуктивным, когда: 1) каждый студент включается в решение учебно-творческих исследовательских задач на основе активного сотрудничества и сотворчества с педагогом и другими обучающимися; 2) преподаватель содействует переходу студентов из позиции исполнителей в позицию соорганизаторов процесса обучения и организаторов своей деятельности, увеличивая долю самостоятельности; 3) в процессе решения проблемных ситуаций и учебно-творческих задач студенты осваивают механизмы целеобразования и смыслообразования, обеспечивающие мотивированное овладение способами исследовательской

деятельности; 4) взаимодействие субъектов сотворчества связано со взаимным преобразованием на основе рефлексии.

Одним из условий проявления рефлексивных процессов в решении проблемной ситуации считается снятие оценки и временных ограничений [10]. Благодаря концентрации во времени достигалось более ясное и точное понимание проблемы, побуждение к смысловому творчеству. По мере развития способности студентов творчески решать проблемные ситуации задания усложнялись, что повышало интерес к преобразованию информации, генерации способов ее разрешения.

Интегративно-развивающий подход позволял использовать не только особенности проблематизированного содержания обучения, но и одновременно механизма его осуществления одновременно (рефлексивного соуправления и концентрации во времени). Развитие в условиях проблемно-концентрированного обучения подразумевало поэтапное движение студентов от деятельности в соуправлении к самоорганизации и самоуправлению обучением, от самоуправления к саморазвитию [12].

В соответствии с программой и сценариями содержание проблемной лекции раскрывалось таким образом, чтобы организовать открытые формы взаимодействия преподавателя со студентами, студентов со студентами с позиции сотрудничества, а не навязывания какой-то точки зрения. Основной формой рефлексивного соуправления выступал гуманистически-ориентированный диалог, цели которого не запланированы изначально, а проявляются в ходе сотрудничества и могут изменяться. Важной особенностью такого взаимодействия является то, что в качестве ожидаемого результата становится совместное изменение представлений участников образовательного процесса, определяемое глубиной взаимопонимания. Для реализации гуманистически-ориентированного диалога С.И. Иванова [14] выделяет следующие условия: от каждого участника требуется: а) открытость, а не только осознание своей позиции и уникальности; б) умение слышать и видеть партнера; в) интерес и эмпатия; г) допущение множества других точек зрения; д) общий язык, который понятен той и другой стороне.

Среди иных методических особенностей проведения учебных занятий отметим такие, как дискуссия, полилог, дебаты. На практических занятиях также применялись формы группового обучения (имитационные игры, эвристические методы), case study, метод проектов, парная и индивидуальная формы.

Отдельно остановимся на методе проектов, поскольку в специфике проектной деятельности отражен смысл творческого саморазвития. Как отмечает Л.А. Шипилина [11], в проектировочной деятельности обучающийся проявляет свою «самость» в следующих ситуациях:

- при необходимости заявить свои цели, представления о себе и об объекте проектирования, отстаивать свою позицию в дискуссии с участниками образовательного процесса;
- в случае необходимости открыто заявить о возникших трудностях, проанализировать их причины и прежде всего искать трудности в себе;
- при необходимости согласовать свои цели с другими, не отступая при этом от собственных идеалов и находя общие точки «выращивания» нового, возникшего как новое качество (цель-средство) в общей работе;
- при необходимости творческой самомобилизации.

Проектирование есть процесс, в котором создаются условия для рефлексивно-инновационной среды, обеспечивающей возможность свободного творческого поиска.

Управленческое решение педагога о применении того или иного метода зависело от дидактических целей и уровня развития исследовательской деятельности на данный момент времени.

Самостоятельная работа студентов реализовывалась как в аудиторной, так и во внеаудиторной формах. Содержательно развитие осуществлялось через задания пролонгированного характера, основанные на поэтапно усложняющейся проблематизации и субъективной трудности, с учетом индивидуальности развития каждого.

Рациональному решению определенной педагогической задачи предшествовал выбор наилучшего (оптимального) в условиях проблемно-концентрированного обучения варианта сценария для конкретного студента, исходя из его реальных возможностей в данный момент времени. При этом оптимизация (по Ю.К. Бабанскому) не предполагает отсутствие неуспевающих студентов, а, напротив, ориентирует на максимально возможные успехи каждого [15]. Поэтому результативность развития исследовательской деятельности студентов имеет уровневую характеристику, предполагая поэтапное движение от одного уровня к следующему с качественными и количественными изменениями в компонентах исследовательской деятельности. Согласно теории оптимизации сценарии позволяют планировать и прогнозировать уровень роста в зоне ближайшего развития (несколько может и должен успевать конкретный студент).

Интегративно-развивающий подход обеспечивает оптимизацию и структуризацию содержания обучения, возможность самостоятельной разработки обучающимися траектории обучения, логику и взаимосвязь различных этапов исследовательской деятельности студентов, интеграцию различных факторов взаимодействия и содействия творческому саморазвитию.

Что представляют собой творчество и продукты творческой исследовательской деятельности студен-

тов? В определении сущности и структуры творчества мы исходим из того, что творчество студентов – это процесс создания субъективно нового, в основании которого лежат принятие нестандартных решений и способность к продуцированию оригинальных идей, а творческий продукт – это продукт интеллектуальной деятельности, сочетание ранее известных вещей, которое для субъекта учения является новым. Логика продуктивной творческой деятельности студентов проявляется через поэтапное приращение знаний, умений и навыков, движение от теоретической модели к нормативной.

Например, в сценариях локальных изменений применяются объяснительно-иллюстративный метод; активные и интерактивные методы: проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог). Продуктом творческой деятельности будет теоретическая модель: установление логических связей, понимание преемственности дисциплины, понимание методологии, концептуальных подходов, сопоставление различных теорий, выработка мнения, выстраивание понятийного аппарата, принятие стандартного решения.

В сценариях модульных изменений могут применяться: метод проблемного изложения (эвристическая беседа, диалог); частично-поисковый метод (диалог, дискуссия, дебаты; эвристические методы: мозгового штурма, метод проектов). Продуктом творческой деятельности будет теоретическая модель: выявление межнаучных и межпредметных связей, видение проблемы, принятие альтернативных решений, отличающихся от очевидных, воссоздание связи с собственным исследованием, осуществление критической самооценки.

В сценариях системных изменений могут применяться: частично-поисковый метод (диалог, дискуссия, дебаты; case study, деловая игра; эвристические методы: мозгового штурма, метод проектов, метод синектики); исследовательский метод (теоретические методы – анализ, синтез, моделирование, абстрагирование и конкретизация; эмпирические – изучение нормативной документации, сравнение, описание). Продуктом творческой деятельности будет нормативная модель: моделирование процессов и явлений с позиции собственного видения; создание ментальной карты; подготовка научно-исследовательского проекта, разработка и обоснование программы исследования, подготовка тезисов, рецензий, автореферата магистерской диссертации.

Трансформация от развития к саморазвитию происходила за счет возрастания междисциплинарных связей, преемственности практик и учебных дисциплин. Интеграция содержания обучения позволила установить межпредметные связи и закономерности между явлениями и событиями через поэтапное приращение знаний, умений и опыта творческой деятельности.

На данном этапе проводилось наблюдение за студентами, анализировались акмеограммы творческого саморазвития, результаты выполнения творческих работ, проводился качественный и количественный анализ.

Определяя критерии результативности, мы исходили из логики и замысла исследования. На основа-

нии выявленных условий, совокупности взаимосвязанных компонентов и уровней ее развития результативность определяется критериями интегративного характера: эффективности и действенности. «Под эффективностью понимается необходимость и достаточность затраченных усилий и времени для достижения цели в заданных организационно-педагогических условиях проблемно-концентрированного обучения. Под действенностью подразумевается динамическая характеристика полученного результата, степень его соответствия заданной цели» [12].

По окончании формирующего эксперимента были проанализированы результаты контрольной ($n = 61$) и экспериментальной ($n = 73$) групп в начале и после опытно-экспериментальной работы. В контрольной

группе применялась традиционная технология обучения, под которой подразумеваются лекционно-семинарские занятия с разделением во времени и частичной проблематизацией. В экспериментальной соблюдались условия проблемно-концентрированного обучения.

Для оценки достоверности различий мы воспользовались t -критерием Стьюдента для двух независимых выборок с нормальным распределением.

По результатам сравнения средних значений исследуемых показателей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента статистически достоверные различия выявлены не были (табл. 2).

По окончании эксперимента выявлены достоверные различия по всем показателям (табл. 3).

Таблица 2

Сравнение средних арифметических значений показателей развития исследовательской деятельности студентов по t -критерию Стьюдента экспериментальной и контрольной групп в начале ОЭР ($\bar{X} \pm \sigma$), баллы

Показатель (компонент)	Экспериментальная группа ($n = 73$) $\bar{X} \pm \sigma$	Контрольная группа ($n = 61$) $\bar{X} \pm \sigma$	Уровень значимости Р
Когнитивный	$30,0 \pm 6,5$	$29,8 \pm 7,1$	$> 0,05$
Аксиологический	$3,1 \pm 1,0$	$3,1 \pm 1,0$	$> 0,05$
Креативный	$117,1 \pm 16,0$	$114,4 \pm 22,5$	$> 0,05$
Организационно-деятельностный	$22,8 \pm 6,1$	$23,2 \pm 7,0$	$> 0,05$
Рефлексивно-оценочный	$108,9 \pm 17,3$	$109,5 \pm 20,1$	$> 0,05$

Таблица 3

Сравнение средних арифметических значений показателей развития исследовательской деятельности студентов по t -критерию Стьюдента экспериментальной и контрольной групп после ОЭР ($\bar{X} \pm \sigma$), баллы

Показатель (компонент)	Экспериментальная группа ($n = 73$) $\bar{X} \pm \sigma$	Контрольная группа ($n = 61$) $\bar{X} \pm \sigma$	Уровень значимости Р
Когнитивный	$42,2 \pm 7,3$	$31,4 \pm 7,1$	$< 0,05$
Аксиологический	$4,1 \pm 0,8$	$3,3 \pm 1,0$	$< 0,05$
Креативный	$140,4 \pm 12,7$	$117,4 \pm 21,6$	$< 0,05$
Организационно-деятельностный	$36,5 \pm 4,2$	$24,6 \pm 7,1$	$< 0,05$
Рефлексивно-оценочный	$137,7 \pm 19,7$	$111,7 \pm 20,4$	$< 0,05$

В работе получены результаты, свидетельствующие о том, что динамика развития компонентов исследовательской деятельности подтвердила результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что разработанные программа и сценарии по содержанию связаны со спецификой знаний, отрасли, профиля подготовки студентов экспериментальной группы, но их логика выстроена на общенаучном представлении об исследовательской деятельности (системный подход) в условиях проблемно-концентрированного обучения. Предлагаемые материалы могут служить основой построения программ и сценариев для других направлений подготовки студентов вузов и не только на уровне магистратуры, поскольку исследовательский компонент присутствует во всех видах профессиональной деятельности.

Таким образом, интегративно-развивающий подход обеспечивает:

- установление интеграционных связей содержания преподаваемых дисциплин на уровне межпредметных связей;
- интеграцию содержания обучения, основанную на поэтапно усложняющейся проблематизации и концентрации;
- организацию гибкого взаимодействия субъектов образовательного процесса в рефлексивном соуправлении;
- условия для перехода развития в творческое саморазвитие субъектов учения;
- применение интегративного критерия – эффективности (организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения) и действенности (динамика творческого саморазвития) при оценке результативности развития исследовательской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Акмеокавалитивная концепция эвристического обучения творческому саморазвитию многомерного мышления студентов // Современные концепции и технологии творческого саморазвития личности : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / под ред. В.И. Андреева. Казань, 2015. С. 3–9.

2. Менеджмент в образовательных системах: теоретико-прикладной аспект / под ред. Л.А. Шипилиной. Омск : ОмГПУ, 2008. 532 с.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М. : Институт психологии РАН, 2004. 415 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Москва : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. 750 с.
5. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М. : Наука, 1994. 229 с.
7. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М. : Политиздат, 1981. 432 с.
8. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами : учеб. пособие / под ред. Т.И. Шамовой. М. : ВЛАДОС, 2001. 320 с.
9. Андреев В.И. Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (акмеокавалитология образования). Казань : Центр инновационных технологий, 2013. С. 207.
10. Шипилина Л.А., Голерова С.Н. Управление качеством профессионально-педагогического образования в современном университете: методология, теория, практика. Омск : ОмГПУ, 2010. 308 с.
11. Развитие субъектов учебной деятельности в контексте педагогического управления / Л.А. Шипилина [и др.]. Омск : ОмГПУ, 2009. 532 с.
12. Сайтбагина Л.А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения : автореф. ... дис. канд. пед. наук. Омск, 2017. 24 с.
13. Потапник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений. М. : Новая школа, 1995. С. 144.
14. Иванова С.И. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2002. 228 с.
15. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 558 с.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 25 января 2019 г.

Implementation of an Integrative Developmental Approach in the Development of Research Activities of Master's Students
Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2019, 442, 180–188.

DOI: 10.17223/15617793/442/22

Lydiya A. Saytbagina, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russian Federation). E-mail: lidia-la@yandex.ru

Keywords: research activity; university students; problem-concentrated training; scenario of development.

The article is devoted to the problem of the development of students' research activities. The author uses the methodological aspect of solving this problem at the technological level from the perspective of an integrative developmental approach. The content and procedure for the development of university students' research activities during their study are considered. Organizational and pedagogical conditions with a new approach to the problem are given. The author presents the methodology of the forming experiment and its results. The aim of the forming stage of the study was the implementation of a set of organizational and pedagogical conditions of problem-concentrated training (concentration in time, gradually increasing complexity of problem, reflexive co-management). The author developed a program that allowed to ensure effective development of research activities of university students through modules of interrelated complementary disciplines, practices and research seminars (methodological, project and research ones). Within the framework of the program, the author developed scenarios for developing students' research activities which ensure the nonlinearity of the educational process, educational subjects' interaction variability, and students' creative self-development. In accordance with the program and scenarios, the problem lecture aimed to organize open forms of interaction between the teacher and students, students and students as cooperation rather than as mentoring. The main form of reflexive co-management was a humanistically oriented dialogue. Discussion, polylogue and debate were used in teaching. In practical classes, group training forms were used (imitation games, heuristic methods), case studies, projects, work in pairs and individually. In general, the proposed hypothesis was confirmed by the fact that organizational and pedagogical conditions of problem-concentrated training (concentration in time, gradually increasing complexity of problem, reflexive co-management) ensure the development of university students' research activities. The integrative developmental approach establishes integration links of the content of the subjects taught at the level of interdisciplinary connections; integrates learning content based on the gradually increasing complexity of problems and concentration; organizes flexible interaction of educational subjects in the reflexive co-management; provides conditions for transforming students' development into their creative self-development; uses of an integrative criterion – efficiency (organizational and pedagogical conditions of problem-concentrated learning) and effectiveness (the dynamics of creative self-development) in assessing the effectiveness of the development of students' research activities. The results of the research can be used in the practice of teaching university students.

REFERENCES

1. Andreev, V.I. (2015) [Acmeoqualitative concept of heuristic learning of creative self-development of multidimensional thinking of students]. *Sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti* [Modern concepts and technologies of creative self-development of the individual]. Proceedings of the International Conference. Kazan: Kazan State University. pp. 3–9. (In Russian).
2. Shipilina, L.A. (ed.) (2008) *Menedzhment v obrazovatel'nykh sistemakh: teoretiko-prikladnoy aspekt* [Management in educational systems: a theoretical and applied aspect]. Omsk: Omsk State Pedagogical University.
3. Antsyferova, L.I. (2004) *Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii* [Personality development and gerontopsychology problems]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
4. Derkach, A.A. (2004) *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala* [Acmeological basis for the development of a professional]. Moscow: MPSI; Voronezh: NPO MODEK.
5. Yudin, E.G. (1997) *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'* [Methodology of science. Consistency. Activity]. Moscow: Editorial URSS.
6. Knyazeva, E.N. & Kurdyumov, S.P. (1994) *Zakony evolyutsii i samoorganizatsii slozhnykh sistem* [The laws of evolution and self-organization of complex systems]. Moscow: Nauka.
7. Afanas'ev, V.G. (1981) *Obshchestvo: sistemnost', poznanie i upravlenie* [Society: systematicity, knowledge and management]. Moscow: Politizdat.
8. Shamova, T.I., Tret'yakov, P.I. & Kapustin, N.P. (2001) *Upravlenie obrazovatel'nyimi sistemami* [Management of educational systems]. Moscow: VLADOS.

9. Andreev, V.I. (2013) *Kontseptsiya, zakony i ideologiya garantirovannogo kachestva obrazovaniya na osnove tvorcheskogo samorazvitiya cheloveka (akmeoqualitologiya obrazovaniya)* [The concept, laws and ideology of guaranteed quality of education on the basis of the creative self-development of a person (acmeoqualitology of education)]. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
10. Shipilina, L.A. & Golerova, S.N. (2010) *Upravlenie kachestvom professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom universitete: metodologiya, teoriya, praktika* [Quality management of professional and pedagogical education in a modern university: methodology, theory, practice]. Omsk: Omsk State Pedagogical University.
11. Shipilina, L.A. et al. (2009) *Razvitie sub"ektov uchebnoy deyatel'nosti v kontekste pedagogicheskogo upravleniya* [Development of subjects of educational activity in the context of pedagogical management]. Omsk: Omsk State Pedagogical University.
12. Saytbagina, L.A. (2017) *Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov vuza v usloviyakh problemno-kontsentririrovannogo obucheniya* [Development of research activities of high school students in a problem-focused learning]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Omsk.
13. Potashnik, M.M. & Lazarev, V.S. (1995) *Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Management of school development: a guide for administrations of educational institutions]. Moscow: Novaya shkola.
14. Ivanova, S.I. (2002) *Uchitel' XXI veka: noopsikhologicheskii podkhod k analizu professional'no-lichnostnoy gotovnosti k pedagogicheskoy deyatel'nosti* [The teacher of the 21st century: noopsychological approach to the analysis of professional and personal readiness for teaching]. Pskov: Pskov State Pedagogical Institute.
15. Babanskiy, Yu.K. (1989) *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika.

Received: 25 January 2019