

СЕРИЯ

Учебно-методическое обеспечение
специализированной подготовки актива базовых вузов
учебно-методических объединений (УМО) в области
проектирования нового поколения основных образовательных
программ (ООП), реализующих федеральные
государственные образовательные стандарты
высшего профессионального образования (ФГОС ВПО)

И.А. Зимняя

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ
КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ООП
ВПО**

ДЛЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ
В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП, РЕАЛИЗУЮЩИХ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВПО

МОСКВА — 2010

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Государственное научное учреждение
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
НАЦИОНАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА «МИСиС»

Президиум Координационного совета
учебно-методических объединений (УМО)
и научно-методических советов (НМС)
высшей школы

СЕРИЯ

Учебно-методическое обеспечение
специализированной подготовки актива базовых вузов
учебно-методических объединений (УМО) в области проектирования
нового поколения основных образовательных программ (ООП),
реализующих федеральные государственные образовательные стандарты
высшего профессионального образования (ФГОС ВПО)

И.А. Зимняя

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ
КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ООП
ВПО**

ДЛЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ
В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП, РЕАЛИЗУЮЩИХ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВПО

МОСКВА — 2010

УДК 378
ББК 74.202

Зимняя И.А.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ООП ВПО. Для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих ФГОС ВПО. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 40 с.

Редакционная коллегия серии:

Учебно-методическое обеспечение специализированной подготовки актива базовых вузов учебно-методических объединений (УМО) в области проектирования нового поколения основных образовательных программ (ООП), реализующих ФГОС ВПО:

Главный редактор	–	Селезнева Н.А.
Заместитель главного редактора	–	Максимов Н.И.
Координатор программы	–	Золотарева Н.М.
Члены редакционной коллегии	–	Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Зимняя И.А., Казанович В.Г., Покладок Е.Б.
Ответственный редактор серии	–	Ротенберг З.Л.
Секретарь редакционной коллегии	–	Амбросимова Н.М.

Образовательный модуль учебно-методического обеспечения тематического цикла семинаров «Проектирование и экспериментальное внедрение программ формирования актуальных социальных компетентностей в составе ООП ВПО нового поколения» специализированной подготовки актива базовых вузов учебно-методических объединений (УМО) второго уровня по программе «Проектирование нового поколения основных образовательных программ (ООП), реализующих ФГОС ВПО».

В общем контексте разработки программы организации НИР студентов и аспирантов в данном пособии на материале подготовки прежде всего бакалавров представлено *содержание* их исследовательской деятельности как совокупность подлежащих освоению исследовательских действий, которое осуществляется в процессе изучения учебных дисциплин, практик и в ходе работы над специально ориентированным именно на ступень бакалавриата надпредметным учебным курсом «Исследовательская деятельность бакалавра»; рассмотрены также основные изменения содержания НИР магистра и аспиранта по сравнению с бакалавром, что может быть использовано в организации научно-исследовательской работы при проектировании этой деятельности в ООП.

Издается по рекомендации сектора гуманизации образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов.

Текст представлен в авторской редакции.

Рецензент – Т.С. Серова – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Пермского государственного технического университета.

УДК 378
ББК 74.202

© Зимняя И.А., 2010.
© Исследовательский центр
проблем качества
подготовки специалистов, 2010.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОСВОЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ДВУСТУПЕНЧАТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	8
2. ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ООП (АБРИС МАКЕТА)	16
3. ЗАКЛЮЧЕНИЕ	35
4. БИБЛИОГРАФИЯ	37

Введение

В настоящее время в соответствии с положениями и документами европейских форумов в рамках Болонского процесса, Лиссабонской конвенции и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года исследовательская работа студентов определяется в качестве одной из основных составляющих образовательного процесса в вузе, что обуславливает актуальность разработки новых компетентностно-ориентированных программ ее организации, подготавливаемых в общей структуре системы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования нового поколения ООП ВПО.

Исследовательская работа студентов традиционно рассматривается в качестве важнейшей составляющей высшего профессионального образования и прежде всего университетского. С XVIII века в России с самого начала формирования Российской академии наук, Московского университета на протяжении веков менялись требования, условия, формы организации этой работы, но ее значимость оставалась неизменной, что было специально подчеркнуто в 1953 году в постановлении «Положение о научно-исследовательской деятельности студентов». Исследовательская деятельность определена и в ФГОС ВПО в качестве одного из основных видов профессиональной деятельности, которую надо развивать, совершенствовать в вузах разных направлений – технических, естественно-научных, гуманитарных. В работах В.И. Байденко, О.Н. Олейниковой, Н.И. Загузова и др. [2, 5, 11] показано широкое поле проводимых, в частности в педагогической сфере, исследований. Однако основная задача – обучение этой деятельности, и самое главное – ее содержанию – *всех* студентов, а также их активное, заинтересованное включение в эту деятельность (особенно на первой, основной ступени высшего профессионального образования – бакалавриате) остается все еще трудно решаемой.

В настоящее время в вузах проводится огромная, напряженная работа по обучению исследовательской деятельности студентов, о чем свидетельствуют «положения», «программы», «требования» к подготовке НИР бакалавров, магистров. В этой работе отражена специфика организации исследовательской деятельности в технических вузах (ранняя специализация, работа в новых технологических условиях, творческих производственных коллективах), в вузах естественно-научного направления (лабораторные эксперименты, опыты) и в гуманитарных, где исследование в основном носит аналитический, информационно-текстовый характер. Эта работа, осуществляемая по направлениям: а) учебного плана; б) собственной инициативы студентов, – реализуется в процессе: 1) освоения учебных дисциплин; 2) прослушивания надпредметного курса (курсов) по теории исследовательской работы, ее проведения и 3) в процессе производственной практики, результативно проявляясь в участии студентов в конкурсах, конференциях, творческих аукционах, в публикациях и т.д.

В данном пособии для проектирования НИР в ООП ВПО поставлена задача разработать содержание самой исследовательской деятельности на основе определения в качестве ее единицы и соответственно единицы обучения *действия*, дать номенклатуру действий для каждой ступени, выделить их специфику, представить общий макет организации НИР. При этом подчеркивается, что каждая ступень (бакалавриат, магистратура, аспирантура) есть самостоятельная, имеющая собственный результат завершения и специфику научно-методического сопровождения структура. Единство всего процесса обучения НИР обеспечивается реализацией принципов преемственности и последовательности.

Предлагаемое в данном пособии рассмотрение организации исследовательской деятельности основывается на личностно-деятельностном и компетентностном подходах. Согласно личностно-деятельностному подходу, образовательный процесс предполагает предварительную специальную организацию задач как единиц учебной деятельности (при этом каждая задача включает действия), решение которых развивает и совершенствует человека не только как субъекта этой деятельности, но и, самое главное, как личность. Согласно компетентностному подходу и предложенной мною трактовке понятия компетентность [8, 9], исследовательская деятельность *результатирует*

ся в формировании исследовательской компетентности, структура которой включает: совокупность исследовательских действий* как предметное содержание этой деятельности, основополагающие умственные действия (анализ, синтез, обобщение и т.д.) и личностные качества [8].

Работа преподавателей с данным пособием может способствовать более полному и адекватному представлению об организации НИР в вузе, формированию готовности преподавателя к обоснованному, компетентностно-ориентированному выбору наиболее подходящей для конкретных условий каждого вуза модели организации НИР для разработки основной образовательной программы.

* Эти исследовательские действия в настоящее время рассматриваются как отдельные компетенции.

1. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ОСВОЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ДВУСТУПЕНЧАТОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Высшее профессиональное образование (ВПО) и прежде всего университетское традиционно включает исследовательскую подготовку студентов. Доля этой подготовки является преобладающей в исследовательских университетах Европы и России, особенно при подготовке специалистов-исследователей. В то же время перед ВПО всегда стояла важная задача формирования основных исследовательских умений у *всех* студентов, более того – формирования определенного уровня развития их исследовательской компетентности как общепрофессиональной. Здесь отметим, что решение этой социально и профессионально значимой задачи – исследовательской подготовки студента и прежде всего бакалавра – в настоящее время соотносится с общеевропейской проблемой повышения качества ВПО в целом.

Общее направление подготовки научных кадров в современной системе образования в Европе, определяясь созданным еще в 1931 г. Международным советом научных союзов¹, показывает, что выработанная в этом контексте в 1999 г. Всемирная декларация о науке и использовании научных знаний в XXI веке задала новые контексты понимания связи науки и общества, науки, производства и жизни, что и было воспринято европейским образовательным пространством XX века применительно к задачам модернизации и повышения качества высшего образования. Еще в 1993 году в Докладе по высшему образованию отдела высшего образования ЮНЕСКО «Стратегия изменения и развития высшего образования» отмечалось, что принцип неразрывности обучения и научно-исследовательской деятельности остается существенным и для высшего образования будущего. Подчеркивалось, что ни одна система высшего образования не может осуществить свою цель и быть жизнеспособным

¹ Переименован Чрезвычайной сессией Генеральной Ассамблеи в 1998 г. в Международный совет по науке, являющийся реализатором программ ЮНЕСКО при сохранении аббревиатуры – МСНС.

партнером на службе у общества, если значительное число учебных заведений – в разной степени в соответствии со своими задачами и потенциалом – не будет заниматься научно-исследовательской работой.

Проведенный анализ литературы по этой проблеме показывает, что в контексте создаваемого в последнее десятилетие европейского исследовательского пространства на всех болонских форумах (Саламанка 2001, Берлин 2003, Берген 2005, Лиссабон 2007, Левен / Лувен ла Нев 2009) утверждается неразрывная связь образования с исследованием, подчеркивается значение исследований как фундамента в реализации роли высшего образования, фиксируется значимость исследований и исследовательской подготовки для качества образования, отмечается важность исследований, исследовательского обучения и подготовки молодых исследователей. Это в целом позволяет представителям европейского сообщества утверждать, что «научные исследования являются движущей силой высшего образования» (Саламанка 2001). В 2009 г. в Левен / Лувен ла Нев, подчеркивая «особое внимание к *качеству* ВПО», было отмечено, что «высшее образование должно базироваться на научных исследованиях, тем способствуя инновационному и творческому процессу в обществе. Надо увеличить число людей, обладающих научно-исследовательской компетенцией» [13].

Российская система высшего образования также озабочена повышением уровня научно-исследовательской работы студентов в вузе. Как показали результаты экспертного опроса респондентов 132 вузов России, проведенного Российским Союзом ректоров 11 мая 2009 года, состояние НИР в высшем профессиональном образовании в целом оценивается как удовлетворительное (56,15%) и, более того, как характеризующееся в последнее время определенным подъемом (46,92%). При этом, однако, отмечается, что профессорско-преподавательский состав принимает недостаточно активное участие в проведении фундаментальных исследований (только 35,96%), которых, т.е. фундаментальных работ, и по темам, и по объему меньше, чем прикладных (по объему 29,21% к 52,55%, по темам 29,60% к 53,14%).

Комментируя результаты опроса, следует отметить, что часто приводимый преподавателями и исследователями НИР аргумент недостаточности материально-технической базы для ее проведения не подтверждается оценкой респондентов, согласно которой материально-техническая база вузов удовле-

творительна (63,57%). В целом удовлетворительна, по мнению респондентов, и информационно-коммуникационная обеспеченность (51,54%). При этом как хорошую ее оценили 40% респондентов. Показательно, что Интернет до 10 м/бит имеют до 88% вузов, до 100 м/бит – 42% вузов. Международными электронными библиотеками пользуются 65,5% респондентов. Однако, пользуясь российскими электронными библиотеками (примерно 84% респондентов), респонденты считают их малоинформативными (44,44%).

Существенно, что Совет ректоров выдвинул ряд предложений, среди которых первое место занимает формирование устойчивой социальной мотивации к занятиям научной деятельностью и прежде всего – самого профессорско-преподавательского состава вуза. Надо полагать, что формирование устойчивой социальной мотивации к включенности в НИР, освоению этого сложного вида деятельности у студентов и может быть создано только при включении в нее самих преподавателей. В коммюнике Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (2009) была отмечена необходимость создания условий в вузе, чтобы у профессорско-преподавательского состава была возможность вести научную деятельность. Такое требование особенно важно для педагогических вузов.

В то же время в регламентирующих научные исследования отечественных и зарубежных документах не всегда четко определено то, кому адресованы их рекомендации, т.е. не совсем четко дифференцируется адресат – субъект этой деятельности (преподаватель, аспирант или студент). Полагаю, что это важный момент, и в плане определения субъекта НИР необходимо более четко разграничить, дифференцировать:

1. Исследовательскую деятельность, проводимую

- а) преподавателями в качестве обязательной составляющей их профессиональной педагогической деятельности;
- б) аспирантами, соискателями как целенаправленную собственно научную деятельность.

2. Исследовательскую деятельность, проводимую студентами, которая в свою очередь подразделяется на:

- а) исследовательскую деятельность, включенную в учебный план с предусмотренными формами ее выполнения (реферат, курсовая и дипломная работы, полевая практика);

- б) исследовательскую деятельность студентов, проводимую ими *по собственной инициативе* 1) в стенах вуза в форме УИРС, СНО и др. и 2) в других учреждениях, предприятиях, фирмах. В целом ряде работ исследовательская деятельность студентов подразделяется на *включенную, дополнительную и параллельную*.

При этом понятно, что если рассматривается студент как субъект НИР, то объектом регламентации может быть исследовательская деятельность, предусмотренная учебным планом. Иницируемая же преподавателем или проводимая по собственной инициативе студента исследовательская работа может дополнять требования стандарта, фиксируясь в основной образовательной программе (ООП). В силу этого в образовательной программе могут быть отражены все виды исследовательской деятельности студента.

Соответственно при разработке программы организации НИР для ее включения в основную образовательную программу будем в данном тексте рассматривать в качестве адресата программы организации НИР студента и более конкретно – студента-бакалавра, выполняющего как включенную в учебный план исследовательскую деятельность, так и осуществляющуюся им по собственной инициативе в рамках СНО, УИРС, реализующуюся в проектах, конкурсах, аукционах и др.

Наряду с задачей более полного определения студента как субъекта исследовательской деятельности в образовательном процессе (что предполагает учет его половозрастных, общекультурных фоновых-образовательных и индивидуальных особенностей; применительно к освоению исследовательской деятельности важен также учет предшествующего опыта студента), не менее важной задачей является определение и разграничение самого содержания исследовательской деятельности студента по критериям а) самостоятельности ее выполнения (собственная инициатива, руководство преподавателя); б) нарастания сложности выполняемого исследовательского действия по ступеням образовательного процесса; в) включения новых действий. По этим критериям мы разграничиваем содержание понятия «исследовательская деятельность» на 1) *учебно-исследовательскую*, 2) *исследовательскую* под руководством (с сопровождением); 3) самостоятельную *научно-исследовательскую деятельность* студента бакалавриата и магистратуры и собственно 4) *научную деятельность* магистра, кандидата и доктора наук. Другими словами, понятие «исследовательская работа», «исследовательская деятель-

ность» рассматривается здесь как родовое по отношению к ее видам, представляющим в последовательности их становления уровневую структуру. Если соотнести эти виды исследовательской деятельности со степенями вузовского и поствузовского образования, то схематически это можно представить нижеследующим образом:

<i>Степени образования – Курсы</i>	<i>Виды исследовательской деятельности</i>	
БАКАЛАВР	I	УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
	II	УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ; НАЧАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОД РУКОВОДСТВОМ
	III	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ; НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОД РУКОВОДСТВОМ
	IV	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОД РУКОВОДСТВОМ
МАГИСТР	I	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
	II	НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
АСПИРАНТ	I	НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Рис. 1. Соотнесение видов исследовательской деятельности и ступеней образования по курсам

Здесь следует оговорить, само понятие *самостоятельность*. Самостоятельность определяется осознанным, независимым от внешних условий, выбором и постановкой цели и проблемы деятельности, способов и средств ее реализации. В исследовательской деятельности студента его самостоятельность обуславливается характером участия в этом процессе преподавателя – планированием, оценкой, контролем. У студента-первокурсника самостоятельным может быть выбор приемов работы, ее организация по времени выполнения. Самостоятельная же постановка проблемы исследования, например, характеризующая научную деятельность аспирантов, еще не входит в набор таких действий даже магистра I курса.

При рассмотрении видов исследовательской деятельности и курсов обучения необходимо также определить, что входит в содержание понятий «учебно-исследовательская», «исследовательская под руководством», «самостоятельно научно-исследовательская» и собственно «научная» деятельность. Полагаю, что содержание этих понятий может быть дифференцировано прежде всего по цели исследовательской деятельности для самого студента:

- *учебно-исследовательская деятельность* имеет основную цель – *научиться* основам исследовательской деятельности, т.е. освоить необходимые, заданные объемы исследовательских действий под

руководством и контролем преподавателя. Если эти действия были предварительно уже сформированы в школе, то они осознаются в процессе этой деятельности как научные понятия;

- *исследовательская деятельность под руководством* имеет основную цель – *научиться использовать* освоенные исследовательские действия при решении заданных преподавателем задач при его непосредственном контроле этого процесса;
- *научно-исследовательская (самостоятельная) деятельность* имеет цель – ставить конкретные научные задачи и находить средства и способы (методы) их решения с участием преподавателя;
- *научная деятельность* качественно отличается от предыдущих видов, она направлена не на освоение и использование освоенного, ее цель – найти *новое* в научном познании, дать определенный прирост научного знания. Если цель предыдущих трех видов, совпадающая с общей целью образования, – «оснастить» студента (бакалавра–магистра) определенной способностью решать социально-профессиональные задачи, т.е. развить его самого для последующей профессиональной деятельности, то научная деятельность преимущественно нацелена не на развитие самого исследователя как субъекта деятельности, а на развитие такой формы общественного сознания, как наука. Другими словами, учебно-исследовательская, исследовательская деятельность направлена на студента как субъекта образовательного процесса, научная деятельность направлена на поиск, прирост нового знания.

Здесь необходимо более четко определить, что имеется в виду под термином «деятельность», используется ли он как синоним термина «работа» или имеет собственное содержание. В данном проекте термин «деятельность» используется в строгом значении, зафиксированном в отечественной теории деятельности А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Деятельность, согласно этой теории, – это активный, целенаправленный на удовлетворение вызвавшей его потребности процесс, который имеет свое предметное, психологическое содержание (предмет, средства, способы, результат) и структуру, в составе которой – действия и операции. Действие как морфологическая единица деятельности есть то, через что, посредством чего она осуществляется. Именно поэтому так важна отработка действий, которая доводит их до операций. В данной работе предметное содержание исследовательской деятельности и определяется совокупностью исследовательских действий. Понятие «работа» имеет более широкое и менее определенное содержание, которое включает понятие деятельность.

В контексте предлагаемого рассмотрения организации НИР необходимо зафиксировать позицию *завершенности* каждой ступени образования определением конкретного результата. В качестве такого результата выступает совокупность освоенных *знаний*, сформированных *умений* и степень уверенного самостоятельного *владения* ими для решения разнообразных задач в разных социально-профессиональных ситуациях. Так, ступень бакалавриата, которая может рассматриваться студентом как завершение первого уровня высшего образования, должна характеризоваться определенным *набором* сформированных в результате их освоения в процессе изучения учебных дисциплин и специального осознания, осмысления в ходе работы над специальным наддисциплинарным курсом (или совокупностью нескольких курсов) «Исследовательская деятельность бакалавра» *исследовательских действий*. Завершается эта ступень выполнением квалификационной работы, которая свидетельствует о степени подготовленности бакалавра к постановке и решению исследовательских задач.

Все рассмотренное выше свидетельствует о том, что исследовательская деятельность как объект освоения (осознания, осмысления, присвоения) в вузе представляет собой многоплановое, неоднородное образование, соответственно, это освоение должно быть очень четко организовано с учетом всех условий вузовского и послевузовского образования. При этом очевидна существенная разница в условиях, требованиях к организации НИР в технических, естественно-научных и гуманитарных вузах. В данном пособии при фиксации общих для всех направлений основ этой организации объектом рассмотрения является гуманитарное направление образования и прежде всего его первая основная ступень – бакалавриат.

Бакалавриат (при правильной организации образовательного процесса, и в частности формирования исследовательской деятельности студента) является, на мой взгляд, наиболее значимой социально-профессиональной общекультурной ступенью высшего профессионального образования (см. подробную сопоставительную характеристику бакалавриата и магистратуры [3, с. 127–144]) в силу того, что:

- это, по сравнению с другими ступенями – магистратурой, аспирантурой, – наиболее доступная форма;
- это ступень (при правильной организации образовательного процесса) обобщения, систематизации и последовательного продолжения

того, что студент получил в школе, колледже, гимназии при лично-отно-ориентированной направленности на будущую деятельность;

- это ступень четко ограниченного практически ориентированного формируемого у студента опыта, включающего то, что надо *знать*, что надо *уметь*, чем *владеть*, как способом решения задач для себя, а не для сдачи выпускных экзаменов или ЕГЭ в школе.

Магистратура *дополняет, расширяет, углубляет* полученный в бакалавриате опыт. Покажем это на примере научно-исследовательской деятельности. Здесь *дополнение* идет за счет освоения ее теоретико-методологических основ; *расширение* идет за счет новых методов, способов исследования, технологии обработки результатов, компьютерных технологий; *углубление* осуществляется за счет освоения истории, содержания основных компонентов исследовательской работы (проблемы, гипотезы, результаты и др.). В магистратуре осуществляется *обобщение* основных способов познавательной, исследовательской деятельности, формируется *механизм переноса* этих способов. Магистрант от бакалавра отличается (должен!) большей ответственностью *за и перед*, т.е. *за* выполненный проект, эксперимент, продукт исследования *перед* собой, руководителями, коллективом. Магистрант характеризуется (должен!) большей самостоятельностью, инициативностью, чувством поиска и достижения результата. При всем этом еще раз подчеркнем, что деятельность бакалавра и магистра направлена на них самих, на расширение опыта, их профессионально-личностный рост и только затем и вместе с тем на производство нового продукта, результата, ибо они находятся в образовательном процессе. Научная деятельность аспиранта направлена целиком – по цели и содержанию – на получение *нового* знания, на его прирост. В этом существенная разница между двумя первыми и третьей ступенью образовательного процесса, которая, сказываясь во всем, должна, в частности, отражаться и в содержании надпредметных курсов. Содержание этих курсов не должно (как часто бывает) повторять друг друга, оно должно *качественно* отличаться по тем же линиям дополнения, углубления, расширения, обобщения, проблемности и т.д. [В качестве примера такого курса для аспиранта см. 6].

Перейдем теперь к рассмотрению того, как представлена организация исследовательской деятельности в современном российском вузе и что, являясь ее предметным содержанием, может рассматриваться как основной объект проектирования в ООП.

2. ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ООП

Рассмотренное выше представление исследовательской деятельности как объекта освоения является основой составления макета организации этой деятельности в образовательном процессе. При этом создание макета организации исследовательской деятельности студентов вузов (где макет, согласно словарным статьям, есть эскизный проект, пробный вариант, модель будущего оформления) основывается на личностно-деятельностном подходе с соблюдением общедидактических принципов последовательности, преемственности, системности, а также на следующих концептуальных положениях:

- используемые три понятия – научно-исследовательская *работа* (НИР), научно-исследовательская *деятельность* (НИД), научно-исследовательская *компетентность* (НИК) находятся в следующем соотношении: научно-исследовательская работа есть самое общее, широкое по содержанию понятие, относящееся к любому «субъекту» (агенту действия) – организации, учреждению, группе, человеку; научно-исследовательская деятельность относится к определенному субъекту – индивидуальному или коллективному (человеку, группе). НИД – это процесс, результатом реализации которого в плане субъекта является научно-исследовательская компетентность (НИК). НИК есть общепрофессиональная компетентность, формируемая в процессе и в результате научно-исследовательской деятельности, организуемой и осуществляемой в образовательном процессе. Соответственно, оценка НИД осуществляется по уровням сформированности НИК;
- научно-исследовательская компетентность, как и любая другая компетентность, характеризуется блочно-уровневой структурой, в которую входят интеллектуальный и личностный уровни, и компонентным составом, в который входят: знание содержания компетентности; умения (опыт применения знаний при решении задач); ценностно-смысловое отношение к содержанию; эмоционально-волевая регуляция и готовность [8];
- научно-исследовательская деятельность включает три части, рассматриваемые *по основанию характера обработки информации*: 1) аналитико-информационную, рецептивную; 2) репродуктивно-про-

дуктивную, деятельностную; 3) конструктивную, результативно фиксирующую (текстово презентативную) [7]. Организация НИР в современном вузе предполагает организацию двух характеризующихся собственными целями уровней НИД (соотносимых с четырехлетним бакалавриатом и двухлетней магистратурой), каждый из которых завершается итоговой квалификационной работой – выпускной квалификационной работой (ВКР) и магистерской диссертацией;

- морфологической единицей НИД так же, как и любой другой деятельности, является *действие* – в данном случае *исследовательское действие*. Соответственно выделяется и определяется деятельностное содержание НИД как совокупность исследовательских действий на каждом этапе ее реализации. Цели и соответственно результаты НИР для каждого уровня освоения исследовательской деятельности могут быть более точно определены при достаточно важном для организации исследовательской работы студента разграничении, дифференциации содержания этого понятия на несколько видов. Мы выделяем, как было показано выше, *учебную, учебно-исследовательскую, исследовательскую, научно-исследовательскую* деятельность студента бакалавриата и магистратуры и собственно *научную* деятельность магистра и аспиранта.
- исследовательская деятельность (НИД) имеет два плана организации: личностный и деятельностный, где первый включает задачи организации адаптации студента, его мотивации, удовлетворенности результатами деятельности, рефлексии, а второй – освоения составляющих содержание НИД действий, т.е. ее деятельностного содержания. Второй – деятельностный план организации НИД бакалавра, магистра – означает организацию а) освоения знаний и исследовательских действий, реализующих эти знания в процессе решения задач; б) посредством соответствующих форм и методов работы под руководством преподавателя и самостоятельно; в) с привлечением и использованием материала учебной дисциплины или специального учебного курса «Научно-исследовательская деятельность студента»; г) в процессе решения студентом специально подготовленных, иерархизированных по сложности и поставленных преподавателем учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач и выполнения серии проектов, включающих курсовые и диссертационные, предусмотренные учебным планом выпускные работы;
- деятельностное содержание НИД (как совокупность знаний и научно-исследовательских действий) по мере ее освоения субъектом последовательно, сохраняя уровень предыдущего, расширяется, углубляется, добавляется, структурируется (что особенно значимо при переходе от бакалавриата к магистратуре) при расширении круга ответственности и самостоятельности студента в выполнении каждой из ее частей;

- организация НИР обучающихся включает диагностирование в режиме мониторинга необходимых для НИД и последующей профессиональной деятельности выпускника личностных и интеллектуальных качеств (например, таких, как креативность, целенаправленность, ответственность и др.) и при необходимости последующую их коррекцию.
- в целом программа организации, регламентируемая временным распределением, предусмотренным учебным планом, задаваемым ФГОС ВПО и ООП, характеризуется целью, предметным (деятельностным) содержанием, формами, методами, контрольно-оценочными средствами, сочетанием практического и теоретического планов освоения НИД, где последний представлен специальным модульным надпредметным курсом.

Детализируя эти положения применительно к бакалавриату, отметим, что организация преподавателем НИР бакалавра и, соответственно, освоение им этой деятельности основывается на следующем:

- предшествующее бакалавриату школьное образование (по стандарту, программе) дает обучающимся *общее представление* и формирует *общие умения* НИР;
- бакалавриат должен обеспечить овладение *всем* компонентным составом научно-исследовательской деятельности как совокупностью реализующих ее действий;
- освоение НИД осуществляется постепенно, определяясь целями реализуемых в этом процессе видов этой деятельности;
- теоретическое осмысление студентом каждого исследовательского действия, предусмотренное надпредметными учебными курсами, должно *сопутствовать* освоению действий, а не быть ориентированным преимущественно на подготовку выпускной квалификационной работы;
- овладение исследовательскими действиями осуществляется на основе лично-деятельностного подхода в форме проектного обучения, решения познавательных и учебно-познавательных задач.

Проведенный анализ подходов и программ формирования, организации, управления НИР студентов [например, 1, 4, 10, 17] показал, что большинство исследователей фиксируют следующие положения этих процессов:

- этапность процесса, соотносимую преимущественно с курсами обучения студентов; соответственно выделяется 4–5 этапов;
- теоретико-методологическую основу процесса, в качестве которой прежде всего фиксируются такие принципы, как системность, предметность, последовательность, целеполагание и др.;

- принятие в качестве основы проектирования НИР студентов системного, деятельностного, личностно-ориентированного и в последние десятилетия – компетентностного подходов;
- субъектно-деятельностную ориентированность этого процесса, проявляющуюся в обязательности первоначального формирования а) мотивации НИР у студентов как субъектов НИР и затем (в разных трактовках, но однозначной по сути) б) ориентировочной основы этой деятельности;
- использование задачи как основной единицы обучения НИР;
- трактовку НИР в широком общенаучном смысле, в большинстве случаев вне контекста собственно психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна), что не позволяет рассматривать ни ее предметное содержание, ни ее структуру;
- уровневую оценку сформированности НИР с фиксацией ее критериев.

Ниже приводимые схемы формирования НИР, предложенные, например, В.А. Анисимовой [1] и Т.П. Злыдневой [10] достаточно полно представляют современное состояние разработки этой проблемы в плане проектирования организации НИР (рис. 2, 3).

В то же время в современных исследованиях НИР не фиксируется:

- эффект завершенности процесса на определенных этапах процесса НИР, что могло бы быть важным для двухступенчатости ВПО и разработки ООП ВПО;
- роль преподавателя как участника, сопровождающего и контролера НИР, что соотносится со значимым положением психологии развития – роль руководства взрослого (педагога) или его отсутствия;
- разграничение форм обучения и организации НИР, с одной стороны, и процессуально-результативных форм ее реализации – с другой.

Вместе с тем проведенный нами совместно с М.Э. Жуковской анализ материалов исследования НИР студентов показал, что:

- в основном обучение научно-исследовательской деятельности студентов сводится к освоению ими соответствующей учебной дисциплины (курса), которая, как правило, преподается в течение одного и чаще всего предпоследнего семестра, очень сжато во времени. Она фактически является *подготовкой к написанию выпускной квалификационной работы*, т.е. по сути к выполнению одного проекта;



Рис. 2. Схема функционально-содержательной модели формирования становления и развития способностей исследовательской деятельности студентов вуза физической культуры, по В.А. Анисимовой



Рис. 3. Структурно-содержательная модель системы организации исследовательской деятельности студентов специальности «Прикладная математика и информатика», по Т.П. Злыдневой

- сосредоточение внимания на обучении НИР преимущественно к концу бакалавриата *не дает возможности* студенту *применять сформированные исследовательские действия в течение всего курса;*
- несмотря на то, что авторы проанализированных исследований декларируют, что НИР проводится в процессе освоения дисциплин профессионального цикла, в программах практически нет указаний на то, как и когда это делается, т.е. в большинстве случаев *нет обучения исследовательским действиям в профессионально-предметной дисциплинарной ткани* на материале конкретных дисциплин;
- поскольку нет распределения обучения студента НИР и самой НИР студента по курсам, то и *не выделены исследовательские действия, которые должны быть сформированы на каждом курсе;*
- в программах и методических материалах *нет последовательного* от курса к курсу, от ступени к ступени *усложнения осваиваемых исследовательских действий;*
- в программах и методических материалах *нет указаний на освоение умственных действий* (например, анализа, обобщения, систематизации) *как предметных учебных действий;*
- в силу того, что обучение студентов НИР и самой этой деятельности студентов не распределено по курсам, то и нет периодической фиксации результатов и их оценивания.

На материале глубокого и системного анализа подготовки студентов педагогических вузов к исследовательской деятельности В.С. Лазарев и Н.Н. Ставринова делают следующий малоутешительный вывод: «проведенный анализ позволяет сделать вывод, что документы, отражающие содержание педагогического образования, предусматривают в основном передачу некоторой суммы знаний по вопросам исследовательской деятельности: понятий и обзорной характеристики методов исследования, отдельных сторон методологии педагогического исследования. Выполнение запланированных курсовых и дипломных работ практически не связано с этими знаниями. Обучение студентов в педагогических вузах по рассматриваемой программе не предусматривает формирование у них ориентированных и технологических действий, операций, не обеспечивает их целенаправленную подготовку к решению исследовательских задач» [14, с. 24].

Одним из направлений совершенствования организации НИР в вузе может быть, на наш взгляд, выделение в качестве целенаправленного освоения самого предметного содержания исследовательской деятельности. Такая

постановка вопроса потребовала макетирования этого процесса. Макет организации исследовательской деятельности представлен ниже в формате совокупности осваиваемых студентом исследовательских действий, выступающей в качестве *предмета* вида исследовательской деятельности, реализуемого на каждой образовательной ступени. Здесь отметим, что исследовательские действия суть общепризнанные компоненты этой деятельности. Напомним, что, согласно словарной статье, «основными компонентами исследования являются: постановка задачи; предварительный анализ имеющейся информации, условий и методов решения задач данного класса; формулировка исходных гипотез; теоретический анализ гипотез; планирование и организация эксперимента; проведение эксперимента; анализ и обобщение полученных результатов; проверка исходных гипотез на основе полученных фактов; окончательная формулировка новых фактов и законов; получение объяснений или научных предсказаний» [18, с. 226].

Возвращаясь к проблеме макетирования, отметим, что макет является структурированным представлением предметного содержания исследовательской деятельности, включающим ее цель, предмет, результат. Макет рассматривается нами как содержательная основа проектирования программы организации исследовательской деятельности, которая (организация) может быть использована при работе над основной образовательной программой. Подчеркнем, что при макетировании с общей позиции деятельностного подхода акцентируется важнейший компонент деятельности – ее цель. При таком общем подходе к НИР, ее организации основным, ведущим объектом рассмотрения является *цель* (и соответственно *результат*) исследовательской деятельности студента.

Известны несколько подходов к определению целей образования. В данном контексте важен выделенный В.С. Лазаревым психофункциональный подход. Автор полагает, что в современных подходах к стандартизации в области образования чаще всего используется именно он. Согласно В.С. Лазареву, в соответствии с этим подходом, Б. Блюмом в 1956 г. была разработана таксономия целей, соотносимая с когнитивной, аффективной и психомоторной сферами психики. Как подчеркивает В.С. Лазарев, этот психофункциональный подход означает, что «структура целей создается путем задания функций, которые должны реализовываться в соответствующей сфере пси-

хики и действий, выполнение которых показывает сформированность способов реализации каждой функции» [15, с. 12]. Отметим здесь, что задаваемые целями функции реализуются *действиями*. Соответственно, исследовательские действия и рассматриваются нами как основа не только самой исследовательской деятельности, но и ее организации.

Б. Блюмом в когнитивной сфере выделены, как известно, шесть категорий учебных целей: «знание», «понимание», «применение», «анализ», «синтез», «оценка», трактовка первых трех из которых в терминах «знать», «уметь», «владеть» используется разработчиками современных образовательных стандартов для всех видов деятельности студента и исследовательской деятельности в том числе.

Полагаю, что для более полного понимания содержания этих категорий, в частности применительно к исследовательской деятельности, может быть интересна их трактовка, приведенная М.В. Клариним [12, с. 43–44] (цит. по [15, с. 12–13]), где категории учебных целей представлены конкретными учебными действиями ученика.

Таблица 1

Категории учебных целей в когнитивной области,
по М.В. Кларину

Основные категории	Примеры обобщенных типов учебных целей
1	2
<p>1. Знание Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания – от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории – припоминание соответствующих сведений.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>знает</i> (запоминает и воспроизводит) употребляемые термины; • <i>знает</i> конкретные факты; • <i>знает</i> методы и процедуры; • <i>знает</i> основные понятия; • <i>знает</i> правила и принципы.
<p>2. Понимание Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую, «перевод» его с одного «языка» на другой (например, из словесной формы – в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или же предположение о дальнейшем ходе явления, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>понимает</i> факты, правила и принципы; • <i>интерпретирует</i> словесный материал, схемы, графики, диаграммы; • <i>знает</i> (запоминает и воспроизводит) употребляемые термины; • <i>преобразует</i> словесный материал в математические выражения; • <i>предположительно описывает</i> будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных.

1	2
результаты превосходят простое запоминание материала.	
<p>3. Применение. Эта категория обозначает умение использовать конкретный материал в конкретных условиях и новых ситуациях. Сюда входят: применение правил, методов, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>использует</i> понятия и принципы в новых условиях; • <i>применяет</i> законы, теории в конкретных практических условиях; • <i>демонстрирует</i> правильное применение метода или процедуры.
<p>4. Анализ. Эта категория обозначает умение правильно разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся: вычленение частей целого, выделение взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются более высоким познавательным уровнем, чем понимание и применение, требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>выделяет скрытые</i> (неявные) предположения; • <i>видит ошибки</i> и упущения в логике рассуждения; • <i>проводит различия</i> между фактами и следствиями; • <i>оценивает значимость</i> данных.
<p>5. Синтез. Эта категория обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схема, упорядочивающие имеющиеся сведения. Достижение соответствующих учебных результатов предполагают деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>пишет</i> небольшое творческое сочинение; • <i>предлагает</i> план проведения эксперимента; • <i>использует</i> знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы.
<p>6. Оценка. Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т.д.). Суждения ученика должны основываться на четких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учащимся или предлагаться ему извне (например, учителем). Данная категория предполагает достижение учебных результатов всех предшествующих категорий.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>оценивает</i> логику построения материала в виде письменного текста; • <i>оценивает</i> соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; • <i>оценивает</i> значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Здесь нельзя не обратить внимание на то, что категории «анализ», «синтез» не могут не рассматриваться не только как самостоятельные, по Б. Блюму, но и как инструментальные цели для реализации других названных выше, как основа осуществления всей познавательной деятельности человека, ибо аналитико-синтетическая деятельность является основой психической деятельности человека (С.Л. Рубинштейн). Более того, полагаю, что действия анализа, синтеза, абстракции, конкретизации, обобщения, систематизации, прогнозирования, рефлексии, будучи умственными действиями, мыслительными функциями, интеллектуально-познавательными процессами при обучении исследовательской деятельности, должны рассматриваться как самостоятельные предметные действия. Они должны выступать в качестве специально фиксируемых объектов обучения. Можно полагать, что при определении дисциплинозависимости (т.е. наибольшей соотносимости формируемого исследовательского действия и осваиваемой учебной дисциплины) исследовательских действий необходимо фиксировать и преимущественно включаемое в этот процесс умственное, интеллектуальное действие – анализ, синтез, обобщение и т.д.

В контексте деятельностно-целевого подхода важно поставить вопрос, какие же цели в когнитивной и поведенческой сферах должен ставить перед собой студент, овладевающий исследовательской деятельностью (и каким должен быть результат освоения этой деятельности), и соответственно, что могло бы быть отражено в общих образовательных программах как некоторые инварианты ее содержания. Ниже представим содержание видов исследовательской деятельности на основе деятельностно-целевого подхода, где их освоение студентами основывается первоначально на освоении умственных – предметных и, вместе с тем, исследовательских действий, которые составляют структуру исследовательской деятельности (постановка проблемы, анализ литературы, выдвижение гипотезы, определение метода исследования и т.д.). Здесь отметим еще раз, что каждый образовательный уровень имеет собственный теоретический надпредметный курс, отличающийся от предыдущего большей глубиной и объемом теоретического и методологического анализа осваиваемых студентом исследовательских действий.

Перейдем к рассмотрению связи цели выделенных нами видов исследовательской деятельности и ее предметного содержания, представленного совокупностью исследовательских действий.

В макете в первую очередь фиксируется цель деятельности.

Цель учебно-исследовательской деятельности студента – освоить действия анализа, синтеза, абстракции, конкретизации, обобщения. На этой основе цель учебной деятельности студента – бакалавра I курса – научиться подбирать и отбирать литературу по определенной заданной проблеме, научиться читать научный текст, выделяя нужное, анализировать содержание прочитанного, синтезировать и обобщать полученные из текста сведения, научиться выделять ранее неизвестное на основе отбора, организации текстовой информации, ее структурирования, научиться логически связной фиксации результатов работы (конспекты, записи, библиография и др.). На этом периоде обучения исследовательской деятельности особенно важен тот текстовый материал, на котором оно проводится. Это должны быть профессионально-направленные, научные тексты, работа студентов над которыми решает две задачи – освоение содержания и освоение умственных – предметных действий. Эта работа планируется и проводится студентом под руководством и при участии преподавателей *всех дисциплин* на I и далее на II курсах бакалавриата. **Результат** учебно-исследовательской деятельности оценивается по эссе, рефератам, устным и письменным докладам, рецензиям, устным выступлениям. Оценка может быть произведена на основе результатов анкетирования и выполнения тестовых заданий. Иными словами, это учебная деятельность, в процессе которой актуализируются и систематизируются все полученные студентом ранее (в школе, колледже) аналитико-синтетические умения либо они формируются как система заново. Работа бакалавра на первом курсе над исследовательскими действиями создает основу его будущей исследовательской деятельности, вызывает отношение к ней.

Цель исследовательской деятельности студента-бакалавра II–III курсов под руководством – научиться выделять и обосновывать предложенную руководителем проблему исследования, определять на основе анализа научной литературы степень ее предыдущей разработанности, выдвигать и отклонять вероятностные предположения (гипотезы) результата исследования, уметь определять существующие подходы и основные методы исследования данной проблемы, уметь выбрать конкретные соответствующие гипотезе методики проведения исследования и методы статистической обработки результатов, проводить пилотажные исследования с текстовым описанием постановки

проблемы, выбора метода (методик) исследования и полученных результатов. Эта работа планируется и проводится под руководством и при участии преподавателей *профильных дисциплин* на II–III курсах бакалавриата. **Результат** работы фиксируется в научных (учебных) отчетах по принятой в НИОКРах форме и в курсовых проектах. В результате выпускник – бакалавр в области научно-исследовательской деятельности получает основополагающие знания, вырабатывает умения и владеет различными способами их применения на практике при реализации различных проектов. Отметим здесь, что знания о содержании выполняемых действий (например, понятие «гипотеза», ее виды, функции, структура или понятие «проблема» исследования) должны быть не предваряющими действие, а объясняющими его, сопровождающими. На уровне оценки результата они должны быть представлены в сознании студента в четкой структуре вербальных форм.

Цель научно-исследовательской работы (предусмотренной учебным планом) – научиться видеть проблемное поле исследования в целом в его становлении, развитии, определять значение проблемы исследования, определять прирост новизны в решении проблемы; выдвигать рабочие и основные гипотезы, обосновывать и реализовывать выбор методов и конкретных методик, соотносить гипотезы и результаты исследования, владеть современными методами статистической обработки результатов, прогнозировать дальнейшее развитие исследования, уметь излагать результаты исследования в различных формах письменной речи. Эта работа начинает проводиться студентом-бакалавром на IV курсе и затем проводится целенаправленно на I–II курсах магистратуры. Эта исследовательская деятельность самостоятельна, но она контролируется и оценивается преподавателем. **Результат** самостоятельной исследовательской работы – научный проект, дипломная работа, научные публикации.

Цель собственно научной работы магистра (сверх учебного плана), аспиранта (кандидата наук), доктора наук, определяемая как поиск и получение *нового* знания, регламентируется только по форме фиксации результатов, определяемой органами образования, например, как требования к написанию диссертации [см., например, 16]. В то же время проблема исследования, его цель, процедура исследования задаются самим соискателем.

Здесь еще раз подчеркнем, что в данном представлении исследовательской деятельности на основе деятельностно-целевого подхода ее освоение студентом (конкретно студентом-бакалавром) осуществляется в процессе овладения составляющими ее действиями и их теоретического осмысления в процессе освоения надпредметного курса «Исследовательская деятельность бакалавра».

Приведем в качестве примера предлагаемую нами программу такого курса. Программа надпредметного курса «Исследовательская деятельность бакалавра» представляет основной корпус теоретических знаний, необходимых студенту бакалавриата для осмысления и теоретического обоснования использования формируемых в образовательном процессе исследовательских умений. Программа рассчитана, как минимум, на 64 часа аудиторной и самостоятельной работы студентов. Она содержит пять разделов и список обязательной литературы.

I раздел программы

Понятие «исследование». Отличие научного исследования, его характеристики. Теоретическое и эмпирическое научное исследование. Цель, задачи научного исследования.

Объект и предмет исследования. Проблема исследования. Гипотеза исследования. Соотнесение цели, предмета и гипотезы исследования.

II раздел программы

Основные методы эмпирического исследования, их характеристика. Конкретные методики, реализующие основные методы исследования. Статистическая обработка результатов исследования (критерий Стьюдента; факторный, корреляционный анализ; кластерный анализ). Методы презентации результатов исследования (табличный, графический, гистографический). Компьютерная обработка.

III раздел программы

Чтение как вид познавательной деятельности, реализующий извлечение вербальной информации. Виды чтения (просмотровое, поисковое, ознакомительное, аналитическое) и их характеристика. Основные умственные, интеллектуальные процессы (действия): анализ, синтез, обобщение, классификация, прогнозирование, целеполагание и т.д.

IV раздел программы

Текст как носитель информации, его смысловая структура. Организация текстовой информации при ее извлечении в процессе чтения и фиксации в письме. Форматы текста и их характеристика.

V раздел программы

Организация и планирование собственного исследования. Цель, дерево целей и их реализация в процессе исследования. Определение про-

блемы исследования, постановка цели, выдвижение / отклонение гипотезы. Выбор соответствующих цели методов исследования. Процедура проведения исследования. Обработка результатов. Статистические методы обработки. Компьютерные технологии обработки и представления результатов. Подготовка текста выпускной квалификационной работы (требования, регламент, правила оформления), защита.

Возвращаясь к рассмотрению самих исследовательских действий, отметим, что они представлены в последовательности их освоения студентами I–IV курсов. Последовательность этих действий в их общей совокупности (необходимых, но, может быть, недостаточных) представлена ниже, где обозначена как их номенклатура, так и последовательность. Этот перечень осваиваемых студентом исследовательских действий сгруппирован по учебным курсам от I до IV. Для бакалавра **I курса обязательны** следующие действия:

1. Понимание сущности понятия «*научное исследование*» в отличие от бытового понятия «исследование».
2. Ознакомление с *проблемным полем исследования*, определенным преподавателем.
3. Уяснение того, что означает «*проблема исследования*» как снятие противоречия.
4. Ознакомление с основной литературой по заданной преподавателем проблеме (так называемое *ознакомительное* чтение).
5. Отбор необходимой для выполнения задания литературы на основе ее просмотра (так называемое *просмотровое* чтение).
6. Чтение литературы с анализом ее содержания (так называемое *аналитическое* чтение).
7. Определение, выделение и фиксация нужной для выполнения задания информации из текста под контролем преподавателя.
8. Анализ, обобщение и систематизация выделенной из текста нужной информации.
9. Анализ и выделение из текста ранее неизвестной информации.
10. Логически последовательная организация полученной информации в виде плана, логически структурированных тезисов.
11. Фиксация полученной информации в тексте, его структурирование как реферативного конспекта – результата работы с литературой по проблеме исследования в форме реферата, эссе, текста доклада под руководством преподавателя.

12. Определение *цели* чужих реферируемых исследований, ее формулирование, письменная фиксация.
13. Построение *дерева целей*, определение *конкретных задач* собственного возможного исследования под руководством преподавателя.
14. Формирование текстового или электронного портфолио как фиксации пути освоения исследовательских действий при их теоретическом осмыслении.

Для бакалавра **II–III курса обязательны** следующие в последовательности освоения действия:

15. Определение понятий «*проблема*», «*предмет*» исследования как ответ на вопрос, что исследуется.
16. Определение понятия «*гипотеза*» исследования, ее структура, виды, содержание, связь гипотезы и цели исследования (под руководством преподавателя).
17. Выдвижение и обоснование гипотезы по предполагаемой проблеме исследования, связь гипотезы и результата.
18. Обоснование выбора гипотезы и ее формулировки (описательная, условная и др.).
19. Ознакомление с существующими в данной отрасли научного знания *методами и методиками* исследования как доказательствами гипотезы в соответствии с поставленной целью.
20. Выбор метода и конкретной методики (методик) проведения «пилотного» исследования (под руководством преподавателя).
21. Разработка принципиальной структуры, плана исследования, определение его составляющих (цели, проблемы, предмета, гипотезы) под руководством преподавателя.
22. Определение ожидаемого результата исследования как формы гипотезы.
23. Составление плана проведения собственного пилотажного исследования в формате курсового проекта.
24. Проведение пилотного исследования в формате курсового проекта.
25. Протокольная фиксация результатов исследования.
26. Соотнесение результатов исследования с гипотезой.
27. Соотнесение результатов исследования с целью исследования.
28. Статистическая обработка результатов исследования (использование основных методов анализа).

29. Проведение теоретического обоснования результатов исследования.
30. Логическое структурирование фиксации результатов исследования в тексте.
31. Фиксация теоретически обоснованных результатов исследования в общепринятом формате отчета об исследовательской работе.
32. Подготовка текста курсового проекта по принятой форме.
33. Дополнение, систематизация материалов портфолио. Проведение анализа.

Студент бакалавриата *IV курса* как человек, завершающий первый уровень высшего профессионального образования, *самостоятельно при участии преподавателя* выполняет все ранее формируемые и осознанные как таковые исследовательские действия. На этом завершающем бакалаврскую подготовку уровне студент, осуществляя исследовательскую работу *должен уметь*:

34. Самостоятельно ставить проблему исследования, формулируя его предмет в конкретной области научного знания применительно к формату выпускной квалификационной работы.
35. Самостоятельно формулировать цель и задачи предполагаемого исследования.
36. Выдвигать гипотезу (как предполагаемый образ результата) исследования, уметь в случае ее неподтверждения отклонять и формулировать новую.
37. Выбирать и обосновывать выбор метода, конкретных методик исследования, релевантных его предмету и гипотезе.
38. Разрабатывать и фиксировать план, процедуру предстоящего исследования.
39. Проводить самостоятельное исследование в формате выпускной квалификационной работы в соответствии с планом и с протокольной фиксацией его результатов.
40. Проводить требуемую характером исследования статистическую обработку результатов, используя ее программное обеспечение.
41. Соотносить полученные теоретически обоснованные результаты исследования с гипотезой и целью исследования.
42. Описывать и формулировать результаты исследования в логике реализации цели.
43. Составлять полный текст-отчет по результатам проведенного теоретического и эмпирического исследования в формате выпускной

квалификационной работы, соблюдая требования к ее оформлению, содержательно-структурной организации, стилистическому соответствию.

44. Редактировать текст, подготавливая его к презентации и защите.
45. Представлять материалы портфолио в качестве определенного свидетельства своей подготовленности в данной области.

Каждое из представленных исследовательских действий мы предлагаем оценивать (тестирование, экспертная оценка) по трехбалльной шкале сформированности (освоения): 1 – действие освоено в общем; 2 – действие освоено поверхностно, студент не разбирается в деталях; 3 – действие освоено достаточно полно.

Рассматривая предметное содержание исследовательской деятельности как совокупность подлежащих освоению исследовательских действий, нельзя не отнести к основным формам учебной работы, посредством которых осуществляется это освоение. При этом общедидактически признанным является положение, что эффективность освоения содержания любого учебного материала в значительной мере определяется адекватностью выбранных форм учебного процесса. В организации этого процесса в целом и исследовательской деятельности, в частности, авторы выделяют такие формы, как лекция, семинар, лабораторно-практическое занятие, игровые методы, самостоятельная работа, практика и др. Показательны в этом плане материалы исследования И.А. Шаршова [19], который применительно к процессу профессионально-творческого саморазвития студентов сопоставил частоту используемых форм, их эффективность и предпочтительность студентами. Ниже приведена таблица результатов этого сопоставления.

Соотношение предпочтительности, эффективности и частоты используемых в учебном процессе форм учебной работы, по И.А. Шаршову (в баллах по 10-балльной шкале)

<i>Формы и методы</i>	<i>Предпочтительность</i>	<i>Эффективность (результативность)</i>	<i>Частота, %</i>
Дискуссия	7,5	7,6	12
Беседа	6,8	6,9	22
Игровые методы	6,8	6,4	9
«Мозговой штурм»	6,3	5,9	3
Самостоятельная работа	5,7	6,2	31
Лекция	4,8	4,9	84
Эксперимент	4,7	4,8	25

Обращает на себя внимание то, что наиболее продуктивные для развития творческого и, соответственно, исследовательского потенциала студентов формы – дискуссия, «мозговой штурм», игра – имеют наименьшую частоту использования. В то же время видно, что это предпочтительные и эффективные, по мнению студентов, формы. При этом, как отмечает И.А. Шаршов, «по мере *снижения* предпочтения студентов сильно *повышается* частота использования соответствующих форм». Преподаватели традиционно предпочитают лекции, «не допускающие дискуссий, альтернатив» [19, с. 392]. Приведенное выше свидетельствует о том, что процесс развития исследовательской деятельности студентов нуждается в общей переориентации образовательного процесса на проблемное, проектное обучение с использованием активных методов, работы с преподавателем в творческом, интерактивном взаимодействии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследовательская деятельность студентов и аспирантов, являющаяся объектом многочисленных исследований (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, А.М. Новиков, Н.И. Загузов и др.), представляет собой достаточно сложный объект макетирования и последующего проектирования в ООП ВПО прежде всего в силу того, что это многоплановая, многомерная деятельность.

Освоение этой деятельности, как подчеркивается в ФГОС ВПО, требует определенных условий, рассмотрение которых, приведенное в первой части данного пособия, свидетельствует об относительно удовлетворительном соблюдении этих требований в вузах. Освоение исследовательской деятельности студентами в настоящее время определяется программами ее организации, проведенный анализ которых показывает их субъектную центрацию, последовательность (этапность) процесса. В то же время, акцентируя основное внимание на учебно-дисциплинарном статусе исследовательской деятельности как учебной дисциплины, обязательно представленной в учебных планах учебным курсом (курсами), разработчики этих программ не подчеркивают, не выделяют собственно деятельностный характер этого своеобразного объекта освоения.

В данном пособии на основе личностно-деятельностного и компетентностного подходов исследовательская деятельность представлена прежде всего в ее предметном содержании как совокупность подлежащих освоению исследовательских действий. На примере подготовки бакалавров рассмотрена последовательность освоения действий студентами I–IV курсов с поступательным осмыслением, теоретическим обоснованием на материале работы над надпредметным курсом «Исследовательская деятельность бакалавра». Здесь же подчеркивается, что освоение деятельности результируется в формировании компетентности как интегративного личностного качества, структура которого включает сформированные умственные действия (анализ, синтез, обобщение и др.), личностные свойства и сами исследовательские действия. В пособии также отмечается, что проектирование организации исследовательской деятельности в ООП ВПО, наряду с фиксацией усло-

вий целенаправленного развития умственных действий студентов в процессе работы над *всеми* учебными дисциплинами и практики, не может не фиксировать требование проблемного, проектного характера обучения с включением соответствующих задачам развития творческого, исследовательского потенциала студентов форм работы (проблемные задачи, дискуссии, «мозговой штурм» и др.).

Заключая, отметим, что представленный макет организации предметного содержания исследовательской деятельности студента бакалавриата может служить основой для аналогичных макетов этой деятельности магистранта и аспиранта.

4. Библиография

1. *Анисимова В.А.* Исследовательская деятельность студентов вуза физической культуры: формирование, становление, развитие: Автореф. докт. дисс. пед. наук. – Челябинск, 2009.
2. *Байденко В.И., Олейникова О.Н.* Научные исследования в сфере профессионального образования: состояние и проблемы. – М., 2000.
3. *Байденко В.И.* Болонский процесс. – М., 2004.
4. *Дьячек Т.П.* Дидактическая система формирования готовности к исследовательской деятельности будущих социальных работников: Автореф. дисс. докт. пед. наук, 2002.
5. *Загузов Н.И.* Становление и развитие квалификационных научно-педагогических исследований в России 1994–1997 гг. – СПб, Волгоград, 1998.
6. *Зимняя И.А.* Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. Изд. 2-е.
7. *Зимняя И.А., Шашенкова Е.А.* Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – М., Ижевск, 2001.
8. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11.
9. *Зимняя И.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А.* Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING // Высшее образование сегодня. 2007. № 11.
10. *Злыднева Т.П.* Организация исследовательской деятельности студентов университета в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2006.
11. *Исмаилов Э.Э.* Подготовка научных кадров в России и за рубежом (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2009. № 7.
12. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. – Рига, 1999.
13. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Левен / Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. // Высшее образование в России. 2009. № 7.
14. *Лазарев В.С., Ставринова Н.Н.* Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности. – Сургут, 2007.
15. *Лазарев В.С.* Управление инновациями в школе. – М., 2008.
16. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией. – М., 2000.
17. *Ставринова Н.Н.* Система формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности: Автореф. дисс д-ра пед. наук. – Сургут, 2006.
18. *Философский энциклопедический словарь.* Изд. 2-е. – М.: Сов. энцикл., 1983.
19. *Шаршов И.А.* Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика. – М., Тамбов, 2005.

Сведения об авторе

ЗИМНЯЯ

Ирина Алексеевна

- академик РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующая сектором гуманизации образования, руководитель учебного цикла кафедры управления качеством высшего образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов

Учебное издание

Ирина Алексеевна ЗИМНЯЯ

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ
КАК ОБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ООП ВПО**

ДЛЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ
В ОБЛАСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП, РЕАЛИЗУЮЩИХ ТРЕБОВАНИЯ ФГОС ВПО

Компьютерный набор и верстка
Ответственные за выпуск:

*М.В. Королевой
З.Л. Ротенберг,
Г.М. Дмитриенко,
Т.А. Подкопаева,
Н.М. Амбросимова*

Подписано в печать 13.10.2010
Бумага «Снегурочка». Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.печ.л. 2,52. Тираж 300 экз. Заказ № 10.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.
тел. (499) 369-42-83, 369-42-84, fax: (499) 369-58-13
E-mail: rc@rc.edu.ru
