Проблемы организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Вопросы организации процесса обучения всегда были в центре внимания психологов, дидактов и учителей. Но, не смотря на значительное количество эффективных теоретических разработок, они плохо внедряются в практику обучения. Этот факт отмечается многими учеными и учителями, и предлагаются меры по устранению негативных явлений процесса обучения.

Проблема организации учебно-исследовательской деятельности учащихся связана, прежде всего, с некоторыми трудностями использования исследовательского метода в обучении и общими вопросами организации УВП.

Ценным представляется мнение В. И. Загвязинского: «Педагогический процесс подчиняется объективным закономерностям без учета и использования которых педагог не может добиться прочного успеха. Учителю нужно знать все важнейшие закономерности обучения и воспитания, совершенствовать свое педагогическое мышление.

По мнению Н. Ф. Талызиной: «Каждое новое поколение должно овладевать системой материальных общественных предметов, усваивать способы практической деятельности с ними. Оно должно овладевать также системой идеальных объектов – понятий, знаний – и умственными действиями с этими знаниями: уметь применять их к решению различных задач, планировать с их помощью практическую деятельность. Другими словами, человек должен овладеть различными видами как практической, так и теоретической деятельности».

Овладение учащимися исследовательским методом необходимо для их творческой самореализации и саморазвития в процессе учебно-исследовательской деятельности. Самореализации и саморазвитию личности препятствуют внешние и внутренние барьеры. Под психологическим барьером, по мнению Р. Х. Шакурова, понимается «любое препятствие внешнее или внутреннее, мешающее субъекту удовлетворить его потребности. Поэтому процесс деятельности, ее динамика обусловлены влиянием барьеров и их динамики. Особое значение приобретает такой ценностный барьер как отсутствие или дефицит предмета потребности».

Л. А. Казанцева выделяет ряд барьеров:

* отсутствие устойчивой системы ценностных ориентаций на творческую самореализацию и саморазвитие в учебно-исследовательской деятельности, на личностные достижения в этой деятельности;
* отсутствие способности к ценностно-смысловому самоопределению и самоактуализации в проблемных и исследовательских ситуациях;
* отсутствие целостной, личностной системы знаний о «метода» учебного и научного познания, их возможностях для творческой самореализации и саморазвития в учебно-исследовательской деятельности;
* преобладающая реакция на познавательную новизну проблемной, исследовательской ситуации, но не на возможное развитие своего интеллектуального творческого потенциала (новизну себя в процессе их разрешения);
* отсутствие чувствительности к противоречиям, ощущение их внешней заданности условием учебно-исследовательского задания или проблемной, исследовательской ситуации; отсутствие способности видеть противоречия в личностном процессе самореализации в этих ситуациях;
* стереотипность мышления, деятельности, общения;
* отсутствие интеллектуально творческой инициативы и активности в осмыслении не только познавательных, но и личностных затруднений на начальном этапе вхождения в учебно-исследовательскую деятельность, в процессе ее осуществления, а также в использовании рефлексии целей, процесса и результатов этой деятельности с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности;
* стереотипность личностно значимых целей выполнения учебно-исследовательских задач и заданий, которые заключаются преимущественно в получении нового знания, ознакомлении с новыми приемами деятельности; при этом не являются приоритетными цели творческой самореализации и саморазвития в процессе выполнения учебно-исследовательских заданий;
* низкий уровень методологической культуры.

С точки зрения Р. Х. Шакурова, «когда нет ценностного барьера, учебная проблема становится проблемой только для учителя, а не для ученика, так как ее разрешение не представляет для него никакой ценности.

Критериями эффективности преодоления учащимися барьеров в учебно-исследовательской деятельности и овладения исследовательским методом, по мнению Л. А. Казанцевой, являются:

* адекватность самооценки опыта творческой, исследовательской деятельности;
* уровень владения системой общенаучного и методологического знания о методах учебного и научного познания, входящих в многомерную структуру исследовательского метода и адекватных им учебно-исследовательских и творческих умениях;
* устойчивость личностной ценностной ориентации на преодоление стереотипов деятельности и общения в проблемных, исследовательских ситуациях;
* степень готовности и способности к осмыслению своего интеллектуального, творческого потенциала для преодоления познавательных и личностных затруднений в учебно-исследовательской деятельности;
* способность к осмыслению не только познавательных противоречий, но и противоречий в собственной учебно-исследовательской деятельности;
* степень готовности к творческому осмыслению опыта других учащихся в преодолении познавательных и личностных барьеров и расширению на этой основе собственного опыта творческой, исследовательской деятельности;
* открытость собственного опыта творческой, исследовательской деятельности для других;
* степень готовности к самооценке эффективности выбранного способа преодоления познавательных и личностных барьеров;
* умение управлять собственными эмоциональными состояниями и стремиться к ситуации эмоциональной стабильности, активности и конструктивности.

В традиционной образовательной практике наряду с большими достоинствами применение исследовательского метода связано с определенными трудностями, а учеными и учителями отмечается его низкая эффективность. К числу этих трудностей они относят: дефицит учебного времени, неоднородность учащихся в классе, несоответствие содержания задания профилю класса. Низкая эффективность применения исследовательского метода объясняется рядом причин.

Во-первых, методологический и проектировочный аспекты исследовательского метода не осмысливаются в должной мере педагогами и учащимися. У школьников отсутствует целостное представление о методах, составляющих основу учебно-исследовательской деятельности. «Сведение исследовательского метода лишь к методу наблюдения, методу эксперимента, значительно снижает его дидактико-гуманистическую ценность. В профессиональном сознании педагога он существует как метод, который наиболее целесообразно использовать для более активного и продуктивного усвоения учащимися содержания в процессе самостоятельного выполнения исследовательских задач или заданий. В результате учащиеся действуют не на основе метода, а на основе последовательности отдельных приемов, предусмотренных содержанием исследовательского задания или задачи. То есть, он был и продолжает оставаться «внешне задаваемым» педагогом. Это не обеспечивает формирования у учащихся представлений о его целостной многомерной структуре, овладение которой создает основы для творческой самореализации учащихся в моделировании учебно-исследовательской, творческой деятельности и саморазвития в ней».

Во-вторых, исследовательский метод применяется в массовой школе эпизодически. Отсутствие системного подхода в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся не обеспечивает овладение исследовательским методом, а только совокупностью приемов необходимых для решения конкретной задачи. Кроме того, предлагаемые во многих учебниках и учебных пособиях экспериментальные и исследовательские задания содержат, как правило, подробный алгоритм деятельности. «Это является существенным внешним барьером творчества учащихся в учебном исследовании. Не обеспечиваются достаточные условия для творческого моделирования учащимися учебно-исследовательской деятельности на основе вариативного сочетания логических, эвристических, эмпирических методов, входящих в многомерную структуру исследовательского метода и необходимых для разрешения той или иной проблемной, исследовательской ситуации; для рефлексии учащимися процесса учебного исследования, рациональности и оптимальности применения того или иного метода и их сочетания, полноты задействованности личностно интеллектуального, творческого потенциала в этом процессе, барьеров творческой самореализации и саморазвития в учебно-исследовательской деятельности, динамики личностных достижений».

Обучение в современной школе предполагает усвоение школьниками многих вопросов методологии науки и развитие их исследовательских способностей. Однако у учащихся слабо сформированы, прежде всего, экспериментальные умения и навыки, недостаточны знания методологии исследования, что, в конечном счете, сказывается на недостаточно осознанном изучении материала и способностях школьников к творчеству.

Таким образом, можно заключить, что между сформированностью творческих, исследовательских умений и навыков учащихся и их более осознанным и прочным усвоением материала предмета есть прямая, очень тесная связь.

**Список литературы.**

1. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
2. Казанцева Л. А. Исследовательский метод в условиях гуманизации образования. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1999. – 135 с.
3. Казанцева Л. А. Дидактические основы применения исследовательского метода в условиях гуманизации образования: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1999. – 41 с.
4. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
5. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом: Уч. пос. для педвузов. – М.: ИЧП Изд-во «Магистр», 1995. – 156 с.