

*На правах рукописи*



САЙТБАГИНА ЛИДИЯ АЛЕКСАНДРОВНА

**«РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ  
ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-КОНЦЕНТРИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ»**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Омск 2017

Работа выполнена на кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

**Научный руководитель:** **Шипилина Людмила Андреевна,**  
доктор педагогических наук, профессор

**Официальные оппоненты:** **Гитман Елена Константиновна,**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Пермский  
государственный гуманитарно-педагогический  
университет»

**Ведерникова Людмила Васильевна,**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры педагогики и психологии Ишимского  
государственного педагогического института  
им. П.П. Ершова» (филиал ФГАОУ  
ВО «Тюменский государственный  
университет»)

**Ведущая организация:** ФГБОУ ВО «Пензенский государственный  
технологический университет»

Защита состоится 31 мая 2017 года в 11 часов 30 минут на заседании диссертационного совета Д 212.177.07 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук при ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» по адресу: 644099, г. Омск, наб. Тухачевского, 14, ауд. 212 (e-mail: [pedagog@omgru.ru](mailto:pedagog@omgru.ru) тел./факс: (3812) 24-61-41).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Омского государственного педагогического университета (644099, г. Омск, Набережная им. Тухачевского, 14) и на сайте университета по адресу <http://www.omgru.ru/zashchita-dissertaciy>.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2017 г.

Учёный секретарь  
диссертационного совета  
кандидат педагогических наук,  
доцент



Н.А. Дука

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Современный период развития общества характеризуется изменениями социально-экономических условий, которые повлекли за собой модернизацию системы образования, что, в свою очередь, обусловило дальнейшее развитие инновационных процессов в системе обучения и воспитания.

В условиях современной образовательной среды претерпевают изменения и требования к квалификации выпускников вуза, к их подготовленности в профессиональном и социальном смыслах. Общество ставит перед образованием задачу подготовки специалистов инновационного типа, обладающих нестандартным творческим мышлением и продуктивной деятельностью.

Исследовательская деятельность – одна из главных составляющих процесса обучения студентов вуза на уровне магистратуры. Внедрение образовательных стандартов третьего поколения ставит перед высшим образованием ряд проблем, среди которых вопрос непрерывного развития личности как субъекта образования в течение всей жизни. Становится важной ориентация образовательного процесса на развитие творческого потенциала личности, ее самообразование, саморазвитие.

В разные годы в отечественной психолого-педагогической науке рассматривалась проблема, связанная с развитием исследовательской деятельности студентов. Так, психологические аспекты развития исследовательской деятельности рассмотрены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.П. Ильина, С.Л. Рубинштейна; вопросам формирования научного мировоззрения студентов вуза посвящены исследования Н.К. Барсуковой, И.Н. Ишимовой, С.А. Черновой; формированию исследовательских умений – работы Ф.Ш. Галиуллиной, М.А. Беляловой, О.В. Ибряновой, Н.В. Сычковой; развитию исследовательских способностей – В.А. Анисимовой; формированию готовности студентов к научно-исследовательской деятельности – А.С. Акоповой, М.В. Корчагиной, Е.Ю. Никитиной, И.В. Шадчина; как средство совершенствования профессионализма исследовательская деятельность рассматривалась в трудах Н.Ф. Ганцен, Г.В. Денисовой, Т.П. Злыдневой, Э.А. Курмановой; как основа развития инновационного вуза – в работах Л.В. Ведерниковой; как средство развития творчества студентов – в работах В.В. Белоносковой, Е.В. Вострокнутова, О.Н. Лукашевич, С.Г. Разуваева и др. В зарубежных исследованиях развитию творческих способностей посвящены работы А.Дж. Кропли, Е. Селби, Р. Стернберга, П. Торренса и др.

Как отмечает Л.А. Шипилина, исследовательская деятельность носит творческий характер, поскольку объективно стимулирует в человеке высшие потребности, в частности, потребность в самовыражении через творчество. Творческому развитию личности посвящены работы Е.Е. Адакина, Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, Н.В. Кузьминой, Д.А. Леонтьева; творческому саморазвитию через ценности, личностный смысл, жизнетворчество – труды А.Г. Асмолова, А.А. Бодалева, В.Ф. Михальцовой; развитию креативности в процессе самоактуализации личности – Н.Ф. Вишняковой. В работах В.И. Андреева, Л.А. Шипилиной проблематизация рассматривается как механизм, который позволяет запустить творческое мышление.

Вместе с тем анализ работ, посвященных различным аспектам развития исследовательской деятельности студентов и реальной практики обучения,

показывает, что в образовательном процессе применяются лишь элементы проблематизации содержания обучения. Возможности проблемного обучения недостаточно раскрыты для его реализации в системе высшего образования; недостаточно обоснованы организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов вуза, позволяющие реализовать обучение на проблемной основе.

Исследовательская деятельность предъявляет вполне определенные требования к личности студента: наличие способности к творческому саморазвитию, рефлексии, что предполагает сосредоточенность (концентрацию) на определенном объекте. Технология концентрированного обучения как перспективная форма организации обучения отмечается в работах Е.К. Гитман, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новикова. Основой концентрированного обучения является метод «погружения в предмет», широко известный в педагогической практике. В частности, Г.И. Ибрагимов подчеркивает важность благоприятного психологического климата (изначального настроения на длительное взаимодействие друг с другом в процессе обучения), который обеспечивает восприятие, углубленное и целостное усвоение обучающимися учебного материала. В то же время анализ работ Ф.К. Ахмедзяновой, И.Э. Вильданова, М.А. Хлыбовой, Н.А. Сигачевой, основанных на концентрированном обучении в вузе, показал, что они не затрагивают проблему развития исследовательской деятельности студентов, не закрывают вопрос разработанности организационно-педагогических условий по реализации проблемного содержания.

Таким образом, анализ современной практики вузов и изученности проблемы развития исследовательской деятельности студентов позволил выявить **противоречия** теоретического и практического характера:

- **на социально-педагогическом уровне:** между социальными ожиданиями, задачами высшей школы в повышении качества образования и доминирующей линейной моделью обучения в системе высшего образования, не в полной мере учитывающей особенности процесса развития, недостаточно способствующей результативному творческому саморазвитию студентов;

- **на научно-теоретическом уровне:** между востребованностью в высшем образовании возможностей обучения на проблемной основе и недостаточной разработанностью концентрированного проблемного содержания обучения, обеспечивающего развитие исследовательской деятельности студентов вуза;

- **на практико-методическом уровне:** между необходимостью организации процесса проблемно-концентрированного обучения студентов вуза, отсутствием обоснования его организационно-педагогических условий и потребностью выявления их влияния на динамику развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Выявленные противоречия актуализируют значимость исследовательской задачи, которая состоит **в обосновании и доказательстве результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.**

Актуальность исследовательской задачи, ее значимость и обозначенные противоречия обусловили выбор темы исследования: **«Развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения».**

**Объект исследования:** развитие исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе.

**Предмет исследования:** результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в организационно-педагогических условиях проблемно-концентрированного обучения.

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в организационно-педагогических условиях проблемно-концентрированного обучения.

**Гипотеза исследования:**

Развитие исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе будет результативным и найдет отражение в динамике их творческого саморазвития, если оно осуществляется в логике структурно-функциональной модели и программы развития исследовательской деятельности как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения через сценарии локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность путей развития в совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения:

- концентрации во времени, обеспечивающей целостность процесса познания и психологический комфорт за счет его преимущества;
- поэтапно усложняющейся проблематизации содержания обучения, позволяющей активизировать творческое мышление, обратить задачи усвоения содержания обучения в личностный смысл, преобразовать внешние воздействия в развивающие изменения;
- рефлексивного управления (по типу соуправления), способствующего активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью.

**Задачи исследования:**

1. На основе теоретического анализа выявить и обосновать совокупность взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности студентов вуза, организационно-педагогические условия проблемно-концентрированного обучения в вузе.
2. Разработать структурно-функциональную модель развития исследовательской деятельности студентов в процессе проблемно-концентрированного обучения в вузе.
3. Разработать программу и сценарии развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.
4. Доказать опытно-экспериментальным путем результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения на основе разработанных критериев и показателей.

**Ведущая идея исследования.** Исследовательская деятельность студентов вуза получит свое развитие в совокупности взаимосвязанных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения: концентрация обучения, проблематизированное содержание обучения и рефлексивное соуправление, которыми обеспечивается активизация творческого мышления, осознание возможностей своего «Я» и усвоение содержания обучения на уровне личностного смысла.

### **Методологическая база исследования:**

- *на философском уровне: идеи синергетики* о нелинейности, неравновесности, сложности открытых педагогических систем, способных к самоорганизации и имеющих вероятностный результат развития (Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов);

- *на общенаучном уровне : личностно-деятельностный подход*, определяющий принципы динамичности, целостности, интегративности, характеризующие педагогические системы (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.В. Кузьмина, Т.И. Шамова);

- *на конкретно-научном уровне: акмеологический подход*, рассматривающий жизнедеятельность человека в его устремленности к вершинам личностного и профессионального развития и самосовершенствования, выражающихся в творческом саморазвитии (В.И. Андреев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина);

- *на 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 (Л.А. Шипилина).

### **Теоретическими основами исследования являются:**

- *общая психологическая теория деятельности*, определяющая взаимодействие субъекта с миром как динамическую систему, совокупность действий, направленных на достижение целей (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев);

- *современные концепции в области высшего образования*: акмеологическая концепция развития продуктивной компетентности специалиста (Н.В. Кузьмина); акмеологическая концепция развития профессионала (А.А. Деркач); концепция профессионального управления (Л.А. Шипилина); акмеоквалитативная концепция творческого саморазвития человека (В.И. Андреев);

- *теории и концепции, используемые в высшем образовании*: теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский); концепция проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов); концепция концентрированного обучения и его идеи: модульного содержания обучения; целостности процесса познания, психологического комфорта (Г.И. Ибрагимов); концепция обучения как управления (В.А. Якунин); концепция рефлексивного управления как рефлексивного взаимодействия его участников (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко);

- *положения, отраженные в работах по методологии психолого-педагогического исследования, организации исследовательской деятельности в высшей школе* (В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.М. Новиков).

### **Методы исследования:**

1. Теоретические (анализ, контент-анализ, синтез, моделирование, абстрагирование и конкретизация, обобщение).

2. Эмпирические (анкетирование, тестирование, экспертная оценка, изучение нормативной документации, наблюдение, сравнение, описание, педагогический эксперимент, самоанализ субъектов образовательного процесса).

3. Методы математической статистики (критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, коэффициент конкордации Кендалла, иерархический кластерный анализ (метод полной связи), факторный анализ).

#### **Организация исследования:**

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа на базе образовательного учреждения г. Омска ФГБОУ ВО ОмГПУ в период с 2013-2016 гг. с привлечением на разных этапах преподавателей и студентов ФГБОУ ВО СибГУФК.

*Первый этап* – аналитико-методологический (2013-2014 гг.): анализ степени разработанности проблемы; осмысление теоретико-методологической базы исследования; разработка научного и определение понятийного аппарата исследования; определение критериев результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза.

*Второй этап* – опытно-экспериментальный (2014-2016 гг.): разработка содержания констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы и его проведение; разработка программы формирующего этапа опытно-экспериментальной работы и его проведение.

*Третий этап* – заключительный (2016 г.): завершение формирующего этапа опытно-экспериментальной работы; анализ, обработка, обобщение полученных результатов; оформление диссертационного исследования.

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Исследовательская деятельность студентов – вид образовательной деятельности, ориентированный на развитие личностных интеллектуальных качеств, творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач.

Исследовательская деятельность студентов представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: когнитивным, аксиологическим, креативным, организационно-деятельностным, рефлексивно-оценочным, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

2. Проблемно-концентрированное обучение в вузе – тип развивающего обучения, основанный на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции содержания обучения, осуществляемый в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов.

3. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза осуществляется в логике структурно-функциональной модели и программы развития исследовательской деятельности как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения через сценарии локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в совокупности необходимых и достаточных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения (концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление).

Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения позволяет раскрыть его сущность через структурные компоненты: организационный,

содержательный, деятельностный и оценочно-результативный блоки, взаимосвязанные с организационной, развивающей, управляющей, оценочно-результативной функциями, отобразить развитие исследовательской деятельности студентов в процессуальном и содержательном аспектах обучения.

*Организационная функция модели* определяет процесс организации проблемно-концентрированного обучения в соответствии с выделенными принципами, организационно-педагогическими условиями, формами и методами обучения. *Развивающая функция* заключается не только в формировании знаний, специальных умений, но и в стимулировании познавательной активности, творческого саморазвития, формировании компонентов исследовательской деятельности студентов. *Управляющая функция* направлена на рефлексивное взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения, формирование у студентов способности к планированию, самоорганизации и самоуправлению своей деятельностью. *Оценочно-результативная функция* направлена на диагностику уровней развития исследовательской деятельности студентов вуза, предполагает качественные и количественные изменения в компонентах исследовательской деятельности студентов, определяет результативность ее развития.

4. Результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения определяется следующими критериями и показателями: *эффективностью* – наличием необходимых и достаточных организационно-педагогических условий; *действительностью* – динамикой творческого саморазвития, проявляющейся на трех уровнях – ограниченном, допустимом, оптимальном, выражающейся через показатели: решать сложные проблемные задачи (когнитивный компонент); ставить цели, выделять наиболее существенные из них (аксиологический компонент); преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи (креативный компонент); осуществлять самоорганизацию, самоуправление (организационно-деятельностный компонент); осуществлять рефлекссию (рефлексивно-оценочный компонент).

#### **Научная новизна исследования:**

1. Уточнено содержание понятия «проблемно-концентрированное обучение» как типа развивающего обучения, основанного на поэтапно усложняющейся проблематизации и интеграции содержания обучения, осуществляемого в рефлексивном соуправлении субъектов процесса обучения и концентрации во времени, результатом которого является творческое саморазвитие студентов.

2. Обоснован процесс развития исследовательской деятельности студентов как его качественное преобразование через формирование совокупности компонентов исследовательской деятельности: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

3. Разработана структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения, позволяющая отобразить развитие в процессуальном и содержательном аспектах через структурные компоненты: организационный, содержательный, деятельностный



и оценочно-результативный блоки, взаимосвязанные с организационной, развивающей, управляющей, оценочно-результативной функциями.

4. Разработаны программа и сценарии развития исследовательской деятельности студентов (локальных, модульных и системных изменений), позволяющие реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в процессе проблемно-концентрированного обучения.

5. Определены критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения: *критерий эффективности* – наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление); *критерий действенности* – динамика творческого саморазвития, проявляющаяся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях, выражающаяся через показатели: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексивность.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- концепция концентрированного обучения дополнена идеей о необходимости проблематизации содержания обучения в развитии исследовательской деятельности студентов вуза;

- конкретизировано положение концепции творческого саморазвития В.И. Андреева о многомерной бинарности развития и саморазвития образовательных систем бинарностью «личностное и деятельностное» в условиях проблемно-концентрированного обучения как интегративного результата развития исследовательской деятельности студентов вуза;

- обогащены представления о рефлексивном управлении процессом обучения как о рефлексивном соуправлении его субъектов, ориентированном на организацию взаимодействия по проблематизации и интеграции содержания обучения.

#### **Практическая значимость исследования заключается:**

- в подборе диагностического инструментария, позволяющего определить состояние исследовательской деятельности студентов, выявить результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения;

- в разработке программы и сценариев развития исследовательской деятельности студентов с описанием методических особенностей проведения занятий и прогнозируемых результатов ее развития, что позволит результативно осуществлять подготовку студентов, проводить оценку происходящих качественных изменений.

Результаты исследования могут быть использованы в практике обучения студентов вуза.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются:** теоретической и методологической разработанностью рассматриваемой проблемы; применением комплекса теоретических и эмпирических методов, соответствующих предмету и задачам исследования; личным участием автора в сборе эмпирических данных в вузах г. Омска; взаимосвязанностью с

результатами анализа практики, опыта педагогической деятельности; применением внешней экспертной оценки результатов исследования; публикацией и апробацией основных результатов исследования на научно-практических конференциях, методологических и методических семинарах; репрезентативностью выборок, проверяемостью полученных данных, критериев и показателей; корректностью применения методов математической статистики при обработке результатов педагогического эксперимента, качественным и количественным анализом экспериментальных данных.

#### **Апробация результатов исследования:**

Теоретические положения, материалы и результаты исследования нашли отражение в статьях (восемнадцать научных статей, в том числе шесть из них в изданиях, включенных в перечень ВАК РФ), опубликованных автором. Основные положения исследования обсуждены и одобрены на методологических, методических семинарах и заседаниях кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»; заседаниях кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет физической культуры и спорта»; на научно-практических международных и всероссийских конференциях: Екатеринбург – 2011 г.; Кемерово – 2011 г., 2014г., 2016г.; Омск – 2013г., 2014г., 2015г., 2016г.; Томск, Липецк – 2015г.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка литературы и шести приложений. Общий объём диссертации – **207** страниц, из которых основной текст составляет **154** страницы. В тексте диссертации представлен **21** рисунок и **22** таблицы.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

**Во введении** обоснована актуальность исследуемой проблемы, выявлены противоречия, определены объект, предмет, цель и задачи исследования. Выдвинута гипотеза исследования, раскрыты теоретико-методологические основания исследования, не противоречащие его логике; обоснованы научная новизна, теоретическая и практическая значимость выполненной работы. Изложены основные положения, выносимые на защиту. Представлены этапы организации исследования, отражена достоверность и обоснованность полученных в исследовании результатов, сфера их апробации и внедрения.

**В первой главе** *«Современное состояние проблемы развития исследовательской деятельности студентов вуза»* представлен аналитический обзор научной литературы по проблеме исследования, рассмотрено содержание основных понятий; обоснованы процесс и содержание развития исследовательской деятельности студентов вуза; выявлены и обоснованы совокупность взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности студентов вуза, организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов вуза. Разработана структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения в вузе, сценарии ее развития; определены и охарактер-

ризованы критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Исследовательская деятельность студентов на уровне магистратуры является ведущей. В реалиях требований к результатам освоения студентами основной образовательной программы особую значимость приобретает ориентация образовательного процесса на творческое саморазвитие студентов, что актуализирует научную задачу предпринятого исследования.

Обращение к понятию «исследовательская деятельность» показало, что в психолого-педагогической литературе не существует однозначной точки зрения в его определении (В.И. Андреев, Н.В. Долгова, И.А. Зимняя, Т.П. Злыднева и др.). Контент-анализ позволил сделать вывод о том, что его сущность раскрывается через различные составляющие, но главным смыслом исследования в сфере образования есть то, что оно является учебным. Авторы подчеркивают необходимость развития соответствующих интеллектуальных качеств личности, творческого мышления.

В современных исследованиях данная проблема в основном рассматривалась с позиций системного, личностно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов (В.А. Анисимова, Е.В. Вострокнутов, Н.В. Долгова, И.А. Зимняя, О.В. Ибрянова, Е.С. Казанцева, М.В. Корчагина, Н.В. Сычкова и др.). Возможности акмеологического подхода в развитии исследовательской деятельности студентов дают выход на личностный уровень, обуславливающий поиск индивидуальных факторов творческого саморазвития. Эффективность данного подхода нами связывается с созданием условий для творческого саморазвития в процессе исследовательской деятельности. Интегративно-развивающий подход позволяет использовать не только особенности проблематизированного содержания обучения в поиске путей результативности развития исследовательской деятельности студентов, но и механизма его осуществления одновременно.

Согласно методологическим основаниям нашего исследования, под исследовательской деятельностью студентов вуза мы понимаем вид образовательной деятельности, ориентированный на развитие личностных интеллектуальных качеств, на творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач. Содержание исследовательской деятельности студентов представлено как системное образование во взаимосвязанных компонентах: когнитивного, аксиологического, креативного, организационно-деятельностного, рефлексивно-оценочного. *Когнитивный компонент* определяет степень теоретической готовности студентов к исследовательской деятельности и представлен познавательной активностью, системой знаний об исследовательской деятельности, приобретенных в результате творческой деятельности. *Аксиологический компонент* характеризуется сформированностью отношения к исследовательской деятельности как к самостоятельной ценности. Ценностные ориентации выступают как образования мотивационно-потребностной сферы личности, представляя собой некоторые идеальные цели, к которым стремится индивид, активизируют и направляют деятельность и поведение. *Креативный компонент* обеспечивается способностью к творчеству, нестандартному мышлению и рассматривается как личностное качество, актуализирующееся в процессе обучения. *Организационно-деятельностный компонент* определяет целенаправленный, поэтапный и устойчивый характер

процесса развития исследовательской деятельности студентов. Данный компонент представлен организационной и процессуальной сторонами и определяет не только процесс овладения студентами знаниями, умениями, способами исследовательской деятельности, но и способность к самоорганизации, самоуправлению собственной деятельностью и взаимодействию студентов. *Рефлексивно-оценочный компонент* характеризуется критическим отношением студента к себе как к субъекту исследовательской деятельности.

Рассматривая развитие как интегративный процесс количественного и качественного изменения в переходе в более совершенное желательное состояние, считаем, что развитие исследовательской деятельности имеет уровневую характеристику в динамике продвижения от одного уровня к другому с количественными и качественными изменениями в компонентах исследовательской деятельности. Основным критерием акмеологического подхода выступает оптимальность желательных состояний (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина). С опорой на теорию оптимизации (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, М.М. Поташник) и исследования М.М. Амреновой, нами выделены три уровня развития исследовательской деятельности студентов вуза: ограниченный, допустимый, оптимальный.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить совокупность организационно-педагогических условий развития исследовательской деятельности студентов: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания обучения, рефлексивное соуправление). Выделенные условия являются необходимыми и достаточными, так как в совокупности они отражают интегративный результат развития исследовательской деятельности студентов:

- наличие концентрации в обучении обеспечивает целостность процесса познания, максимально сближает учебный процесс с естественными психологическими особенностями человеческого восприятия (Г.И. Ибрагимов, И.Э. Вильданов); погружение студентов в систему проблемных ситуаций раскрывает скрытые резервы творческого мышления за счет сосредоточенности над проблемной ситуацией и активного взаимодействия в процесс ее разрешения;

- наличие поэтапно усложняющейся проблематизации содержания обучения имеет логику продуктивной деятельности, позволяет запустить механизм творческого мышления, обратить задачи усвоения содержания обучения в личностный смысл, преобразовать внешние воздействия в развивающие изменения (В.И. Андреев, Л.А. Шипилина);

- наличие рефлексивного управления (по типу соуправления) способствует активизации рефлексивных самопроцессов у студентов в ходе взаимодействия с управляющим и развитию у них способности к самоуправлению своей деятельностью (Т.И. Шамова, Т. М. Давыденко) и рассматривается как содействие (сотрудничество), отражающее характер взаимодействия субъектов процесса обучения по проблематизации и интеграции содержания обучения.

Рефлексивное соуправление становится реальным механизмом развития исследовательской деятельности студентов, когда оно представлено последовательностью взаимосвязанных этапов управления (по типу соуправление),

которые повторяются на каждом управленческом цикле (В.А. Якунин, Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко), и этот механизм работает на саморазвитие студентов.

Данные положения позволили дополнить концепцию концентрированного обучения идеей о необходимости проблематизации содержания обучения в развитии исследовательской деятельности студентов вуза и уточнить содержание понятия **«проблемно-концентрированное обучение»**.

Структурно-функциональная модель явилась средством отображения развития исследовательской деятельности студентов в процессе проблемно-концентрированного обучения (рисунок 1). Представленная модель включает: организационный блок во взаимосвязи с организационной функцией, которые определяют процесс организации проблемно-концентрированного обучения в соответствии с выделенными принципами, организационно-педагогическими условиями, формами и методами обучения; содержательный и деятельностный блоки во взаимосвязи с развивающей и управляющей функциями отображают взаимодействие субъектов процесса обучения через механизм проблематизации содержания и последовательность этапов рефлексивного соуправления, которые повторяются на каждом управленческом цикле; оценочно-результативный блок во взаимосвязи с оценочно-результативной функцией определяют результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза, отражающуюся в динамике творческого саморазвития.

Процессуальную сторону организации проблемно-концентрированного обучения (ПКО) определяют принципы, основанные на гуманистическом подходе в управлении обучением: *доверия творческим возможностям, диалога, сотворчества, развития, проблемности, концентрации, самоорганизации, рефлексии*. Организационными условиями обучения являются концентрация во времени и рефлексивное соуправление. Дидактической основой ПКО выступает идея модульного содержания обучения, сущность которого заключается в объединении учебного материала в автономные организационно-методические модули (в виде учебного блока). Сочетание модулей обеспечивает необходимую степень гибкости и свободы в отборе и комплектации требуемого конкретного учебного материала и реализации специальных дидактических и профессиональных целей. Каждый модуль содержит учебный блок по схеме: лекция, практическое занятие, самостоятельная работа, зачет. В отличие от концентрированного обучения, основанного на системно-деятельностном подходе, проблемно-концентрированному обучению присущи акме-ориентированные цели, формы и методы проблемного обучения.

Содержание проектируется в виде проблемных ситуаций и вытекающих из них учебно-творческих задач, в основе которых стоит проблематизация. «Погружение» в предмет на несколько академических часов обеспечивает концентрацию внимания, активное взаимодействие студентов с проблемно представленным содержанием обучения, учит мыслить научно, диалектически, творчески усваивать знания. Мы исходим из того, что усложняющаяся система заданий постепенно поднимает уровень познавательной деятельности от репродуктивного до творческого и придает ей развивающий характер.

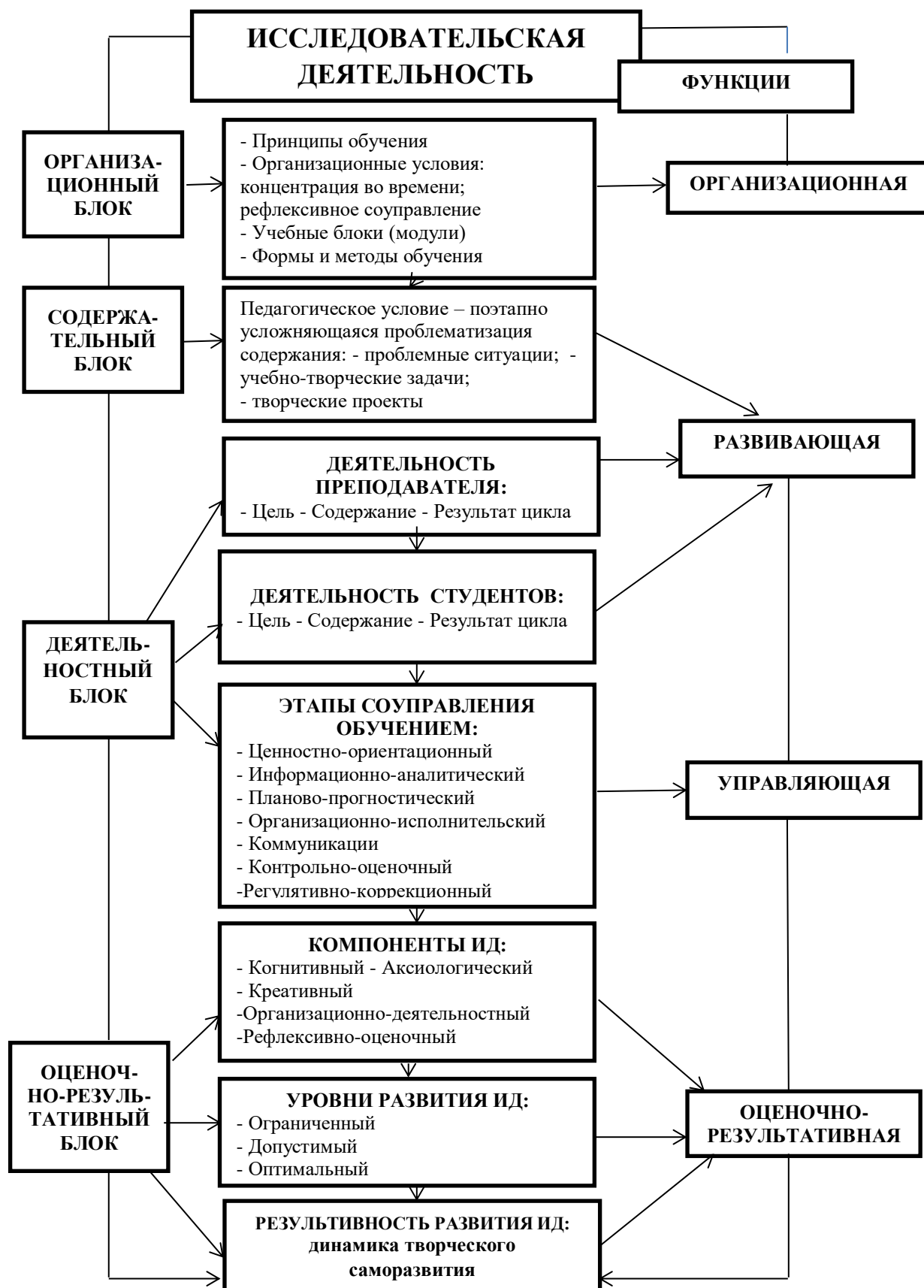


Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов в процессе проблемно-концентрированного обучения

Деятельность преподавателя и студентов представлена рефлексивным соуправлением, отражающим характер их взаимодействия по проблематизации содержания обучения. Все смысловые компоненты деятельности преподавателя и студентов взаимосвязаны с конкретными этапами соуправления в каждом управленческом цикле. Развитие исследовательской деятельности студентов проходит не один цикл до достижения желаемого результата. Для того, чтобы перейти на следующий цикл рефлексивного соуправления, необходимо сформировать все компоненты исследовательской деятельности на более высоком уровне.

Развитие всегда индивидуально, значит и уровень развития исследовательской деятельности у разных студентов будет неодинаковым. Развивая идеи Ю.С. Тюнникова, М.А. Мазниченко, мы используем сценарный подход, который позволяет учесть индивидуальность развития каждого студента через возможные сценарии (прогнозы) действий субъектов процесса обучения. Основой для выделения сценариев послужили исследования М.М. Поташника, В.С. Лазарева, которые предлагают делить нововведения по масштабу происходящих преобразований. Выделены следующие сценарии развития исследовательской деятельности студентов: *локальных изменений* (непродуктивный, репродуктивный); *модульных изменений* (репродуктивно-продуктивный, продуктивный); *системных изменений* (продуктивно-креативный, продуктивно-творческий).

Основанием для разработки сценариев являются принципы системности и оптимальности. Сценарии предполагают переход студента с одного уровня развития исследовательской деятельности на другой, более высокий. Переход от одного сценария к другому осуществляется в зависимости от изменений (уровня проблематизации, деятельностных и личностных преобразований у студентов). Содержанием сценариев является проблематизация обучения (формы и методы в определенном сочетании) в соответствии с ограниченным, достаточным и оптимальным уровнями развития исследовательской деятельности студентов и процесса, который представляет собой деятельность и взаимодействие (соуправление) субъектов процесса обучения.

В сценариях локальных изменений происходят не связанные между собой незначительные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. В сценариях модульных изменений происходят качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления, но система целиком не переходит в новое качество. В сценариях системных изменений происходят коренные качественные преобразования во всех компонентах исследовательской деятельности, процессе и механизме соуправления. Реализация сценариев предполагает содержательные и процессные изменения. На каждом уровне возможны несколько сценариев действий студентов, которые являются точками роста (самоактуализации личности) в переходе на следующий уровень развития исследовательской деятельности, следующий цикл рефлексивного соуправления.

При определении результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения мы исходили из логики и замысла исследования. На основании выявленных организационно-педагогических условий проблемно-концентрированного обучения, совокупности

взаимосвязанных компонентов исследовательской деятельности и уровней ее развития результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения определяется критериями: эффективности (наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий); действенности (динамика творческого саморазвития).

**Во второй главе** «*Опытно-экспериментальная проверка результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения*» решались следующие задачи: выявление состояния развития исследовательской деятельности студентов вуза, апробация программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения и оценка результативности исследовательской деятельности студентов.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы приняли участие 20 преподавателей и 54 студента магистратуры ФГБОУ ВО ОмГПУ, ФГБОУ ВО СибГУФК.

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление реального уровня развития исследовательской деятельности студентов и реальной представленности условий в образовательном процессе вуза, способствующих ее развитию. Для решения поставленных задач нами использовались эмпирические методы исследования: анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, анализ продуктов деятельности субъектов образовательного процесса (учебно-методические комплексы, рабочие программы учебных дисциплин, индивидуальные планы, отчеты по научно-исследовательской работе; наблюдательные методы (прямое, косвенное, включенное наблюдение), сравнительный анализ, экспертная оценка, методы математической статистики.

Диагностика развития компонентов исследовательской деятельности у студентов осуществлялась с использованием следующих методик: *когнитивный* (методика «Оценка способности к саморазвитию и самообразованию (В.И. Андреев), анкета «Исследовательские умения» (модифицированная методика Зверевой); *аксиологический* (методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, адаптированная А. Гоштаутасом, М.А. Семеновым, В.А. Ядовым); *креативный* (методика «Самооценка уровня творческого потенциала личности» В.И. Андреева); *организационно-деятельностный* (методика «Способность самоуправления» Н.М. Пейсахова); *рефлексивно-оценочный* (тест-опросник рефлексивности А.В. Карпова; опросник «Кто Я?» Л.Ф. Михальцовой).

Анализ полученных данных позволил установить следующее. Состояние развития компонентов исследовательской деятельности студентов (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) у большинства студентов соответствует допустимому уровню, но с отклонениями в сторону ограниченного. Существует реальная необходимость в развитии исследовательской деятельности студентов, которая подтверждается преподавателями и осознается студентами. Деятельность преподавателей, принявших участие в исследовании, частично, но не в полной мере обеспечивает в образовательном процессе вузов необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, способствующие результативному развитию



исследовательской деятельности студентов. Организационно-педагогические условия, создаваемые в логике традиционного (лекционно-семинарского) обучения, с разделением во времени и частичной проблематизацией содержания не достаточны для развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Содержанием формирующего этапа ОЭР исследования явилась реализация программы развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения.

На данном этапе опытно-экспериментальной работы принимали участие 6 преподавателей и 73 студента, обучающихся по магистерским программам «Менеджмент в образовании» и «Управление человеческими ресурсами» ФГБОУ ВО ОмГПУ.

Разработанная программа позволила обеспечить результативное развитие исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения через модули взаимосвязанных и взаимодополняющих дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский). Методологический модуль включает общенаучный цикл дисциплин, ориентированный на приобретение базовых знаний, умений, навыков. Поисково-проектировочный модуль включает дисциплины профессионального цикла, ориентированные на углубление и приращение профессиональных знаний, умений, владений. Поисково-исследовательский модуль включает педагогическо-проектировочную, организационно-управленческую, научно-исследовательскую, преддипломную практики, направленные на актуализацию индивидуального субъективного опыта исследовательской деятельности студентов в поиске путей решения учебно-творческих задач и проблем. Научно-исследовательский семинар, включенный на разных этапах в каждый из представленных модулей, способствовал овладению студентами методологической культурой в практике публичной апробации промежуточных и итоговых результатов исследований, побуждал студентов к самоанализу, позволял видеть приращения в знаниях, умениях, опыте творческой деятельности, осознавать происходящие в себе и других качественные изменения.

В рамках предложенной программы индивидуальность развития каждого рассматривалась через разработанные сценарии развития исследовательской деятельности студентов (локальных, модульных и системных изменений), которые позволили реализовать многовариантность и нелинейность путей развития в процессе проблемно-концентрированного обучения.

Учебное занятие представляло собой учебный блок (модуль), рассчитанный на 4-6 часов концентрированно (лекция, практическое занятие, самостоятельная работа без разрыва во времени). Учебные занятия проводились 3 раза в неделю концентрированно.

Переход от развития к саморазвитию происходил за счет возрастания междисциплинарных связей и 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. Студенты научались систематизировать и применять на практике знания, умения, полученные в результате изучения каждой

последующей дисциплины, выполняя творческие задания, создавая творческие проекты. Индивидуальный субъективный опыт творческой деятельности актуализировал исследовательскую деятельность студентов в поиске путей решения проблем.

Критериями выбора формы лекции выступали изменения в характере деятельности и взаимодействия преподавателя и студентов, а также самостоятельности (до творческой) в деятельности студентов. Содержание проблемной лекции раскрывалось таким образом, чтобы организовать открытые формы взаимодействия преподавателя со студентами, студентов со студентами с позиции сотрудничества, а не навязывания точки зрения. Практические занятия были организованы концентрированно в форме группового обучения (имитационных игр, эвристических методов), парной и индивидуальной форм. Погружение в систему проблемных ситуаций давало возможность осмыслить результаты своей деятельности при переходе на следующий уровень сложности. Преобладание самообучения над обучением способствовало усвоению опыта творческой деятельности. Самостоятельная работа студентов осуществлялась как в аудиторной, так и внеаудиторной формах. Содержательно развитие самостоятельной исследовательской деятельности студентов осуществлялось через задания пролонгированного характера. Пролонгированные задания были основаны на поэтапно усложняющейся проблематизации и субъективной трудности, с учетом индивидуальности развития каждого студента.

Таким образом, компоненты исследовательской деятельности студентов (когнитивный, аксиологический, креативный, организационно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) получали свое развитие через продукты творческой деятельности студентов. Исследовательская деятельность становилась ценностно-значимой через «приращение» знаний, умений и опыта творческой деятельности.

На результирующем этапе были проанализированы результаты контрольной (n=61) и экспериментальной групп (n=73) в начале и после опытно-экспериментальной работы. В качестве контрольной группы были задействованы студенты магистратуры ФГБОУ ВО СибГУФК, которые также принимали участие на констатирующем этапе ОЭР. В качестве экспериментальной группы были задействованы студенты магистратуры ФГБОУ ВО ОмГПУ, принявшие участие на констатирующем и формирующем этапах ОЭР. В контрольной группе применялась традиционная технология обучения (лекционно-семинарские занятия, разделенные во времени, с частичной проблематизацией содержания обучения). В экспериментальной группе соблюдались условия проблемно-концентрированного обучения.

Диагностика развития компонентов исследовательской деятельности у студентов контрольной и экспериментальной групп осуществлялась с применением того же инструментария, что и на констатирующем этапе ОЭР. Для обработки результатов применялись следующие методы математической статистики: критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, коэффициент конкордации Кендалла, иерархический кластерный анализ (метод полной связи), факторный анализ. Проанализирована динамика полученных показателей.

Для проверки гипотезы о том, что две независимые выборки (контрольная и экспериментальная группы) взяты из одной и той же генеральной совокупности,

т.е. однородны и могут быть подвержены сравнению, мы воспользовались критерием Колмогорова-Смирнова. Поскольку отличие от нормального распределения статистически незначимо ( $p > 0,05$ ), можно считать, что выборки однородны и подчиняются нормальному закону.

Для двух независимых выборок с нормальным распределением мы воспользовались t-критерием Стьюдента, который позволяет оценить достоверность различий. Обработка данных производилась при помощи пакета статистического анализа «Statistica 6.0». Результаты представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – 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

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

В результате сравнения средних значений исследуемых показателей экспериментальной и контрольной групп в начале эксперимента статистически достоверных различий выявлено не было.

Таблица 2 – Сравнение средних арифметических значений показателей развития исследовательской деятельности студентов по t-критерию Стьюдента экспериментальной и контрольной групп после ОЭР ( $\bar{X} \pm \sigma$ ), баллы

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

В результате сравнения средних значений показателей развития исследовательской деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп, по окончании эксперимента были выявлены статистически достоверные различия по всем показателям.

Факторный анализ показал, что логика традиционной технологии обучения направлена на одномерное академическое мышление. Доминирующая линейная модель обучения недостаточно учитывает особенности процесса развития, недостаточно способствует результативному творческому саморазвитию студентов. Сравнивая результаты экспериментальной и контрольной групп до начала ОЭР (рисунки 2, 3), мы видим, что абсолютное значение имеет только *когнитивный компонент*.

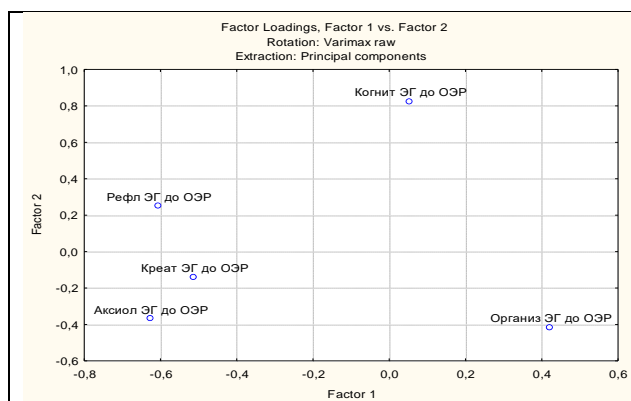


Рисунок 2 - Факторное решение для экспериментальной группы до ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

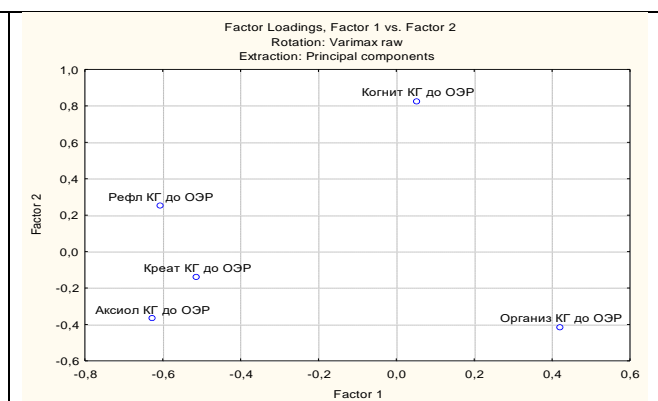


Рисунок 3 - Факторное решение для контрольной группы до ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

По окончании ОЭР в контрольной группе статистически значимых изменений не выявлено (рисунок 5). В экспериментальной группе произошли значительные качественные преобразования (рисунок 4). Диаграмма рассеяния хорошо иллюстрирует два фактора и четыре переменных с перекрестными нагрузками, имеющими абсолютные значения (факторная нагрузка  $> 0,7$ ). На диаграмме также видно, что аксиологический компонент имеет среднюю факторную нагрузку (0,5), поэтому его нельзя включить в число *главных факторов*, оказывающих влияние на развитие исследовательской деятельности студентов. Среднее значение факторной нагрузки аксиологического компонента мы связываем с тем, что ценностные ориентации как образования ценностно-смысловой сферы личности имеют сложную структуру, очень трудно поддаются воздействию и зависят от многих факторов. Как отмечает А.С. Шаров, далеко не все, что важно и значимо для человека может быть реализовано в поведении. Ценности становятся элементами внутреннего мира человека в процессе проигрывания в воображении возможных ситуаций их реализации. В реальности это выражается в разной степени активности реализации поставленных целей или готовности это сделать.

Но, исходя из данных факторного анализа, можно сказать, что рефлексивно-оценочный и креативный компоненты оказывают влияние на развитие аксиологического компонента, что, в свою очередь, отражается на развитии исследовательской деятельности студентов в целом как интегративного результата.

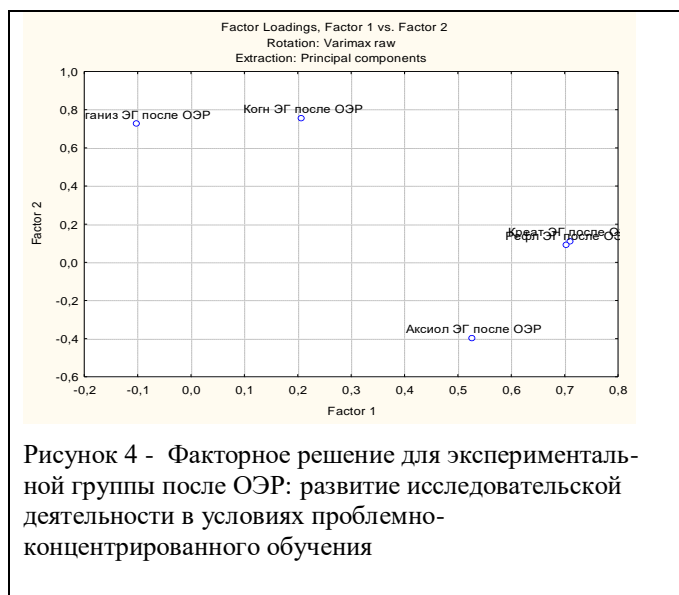


Рисунок 4 - Факторное решение для экспериментальной группы после ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях проблемно-концентрированного обучения

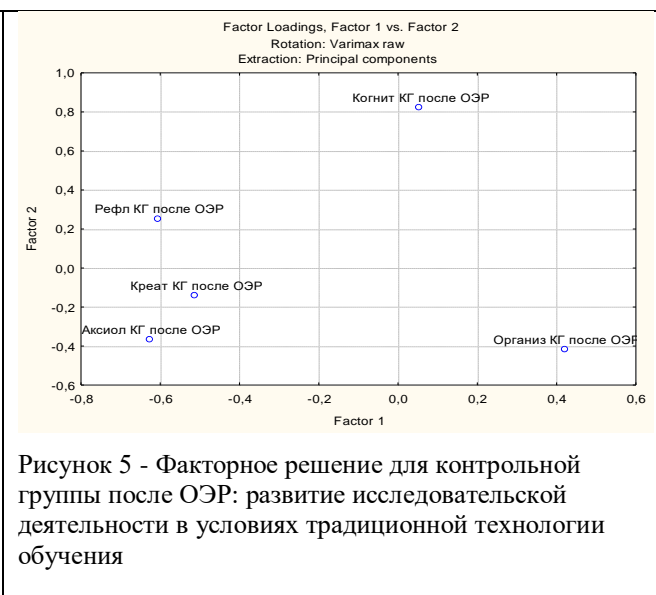


Рисунок 5 - Факторное решение для контрольной группы после ОЭР: развитие исследовательской деятельности в условиях традиционной технологии обучения

Таким образом, установлена положительная динамика развития исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения.

*Личный вклад* автора заключается в разработке авторской концепции развития исследовательской деятельности студентов вуза, структурно-функциональной модели, программы и сценариев развития исследовательской деятельности студентов вуза, критериев и показателей результативности ее развития в условиях проблемно-концентрированного обучения; подборе диагностического инструментария; планировании и непосредственном участии в сборе, анализе, интерпретации диагностических данных, обобщении результатов; личном «проживании» развития исследовательской деятельности в условиях проблемно-концентрированного обучения в качестве студента магистратуры.

**В заключении** в обобщенном виде изложены основные результаты исследования:

1. На основе теоретического анализа обоснованы процесс и содержание исследовательской деятельности студентов вуза как вида образовательной деятельности, содержание которой ориентировано на развитие личностных интеллектуальных качеств, творческое саморазвитие в процессе решения проблемных ситуаций, учебно-творческих исследовательских задач. Структура исследовательской деятельности студентов представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов – когнитивным, аксиологическим, креативным, организационно-деятельностным, рефлексивно-оценочным, которые проявляются на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях.

2. Выявлены необходимые и достаточные организационно-педагогические условия, способствующие результативному развитию исследовательской деятельности студентов вуза: концентрация во времени, поэтапно усложняющаяся проблематизация содержания, рефлексивное соуправление. Концепция концентрированного обучения дополнена идеей о проблематизации содержания в

развитии исследовательской деятельности студентов вуза, что позволило уточнить содержание понятия «проблемно-концентрированное обучение».

3. Разработаны и теоретически обоснованы: структурно-функциональная модель развития исследовательской деятельности студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения, раскрывающая развитие как содеятельность преподавателя и студентов по освоению проблемного содержания обучения; программа, которая позволила обеспечить результативное развитие исследовательской деятельности студентов вуза через модули взаимосвязанных, взаимодополняющих дисциплин, практик и научно-исследовательских семинаров (методологический, поисково-проектировочный, поисково-исследовательский) в логике сценариев локальных, модульных и системных изменений, позволяющих реализовать многовариантность и нелинейность путей развития.

4. Определены критерии и показатели результативности развития исследовательской деятельности студентов вуза в условиях проблемно-концентрированного обучения: критерий эффективности – наличие необходимых и достаточных организационно-педагогических условий; критерий действенности – динамика творческого саморазвития, проявляющаяся на ограниченном, допустимом, оптимальном уровнях, выражающаяся через показатели: решать сложные проблемные задачи; ставить цели, выделять наиболее существенные из них; преодолевать стереотипы, оригинально решать проблемные ситуации, учебно-творческие задачи; осуществлять самоорганизацию, самоуправление; осуществлять рефлексию.

6. Сформирован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень развития компонентов исследовательской деятельности студентов, и экспериментально подтверждена результативность ее развития в условиях проблемно-концентрированного обучения.

Результаты исследования, в основном, подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы и положений, выносимых на защиту. Реализация условий проблемно-концентрированного обучения обеспечивает результативность развития исследовательской деятельности студентов вуза, отражающуюся в динамике их творческого саморазвития.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение методологических, теоретических и практических аспектов проблемы развития исследовательской деятельности студентов вуза.

Дальнейшие перспективы исследования могут быть определены следующими направлениями: углубленной разработкой вопроса формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов на творческое саморазвитие в процессе исследовательской деятельности; разработкой технологии творческого саморазвития студентов вуза в процессе проблемно-концентрированного обучения; углублением представлений о развитии исследовательской деятельности студентов в условиях проблемно-концентрированного обучения в русле преемственности от уровня бакалавриата до уровня аспирантуры.

## **Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях:**

Публикации в журналах, входящих в перечень рецензируемых научных изданий:

1. Сайтбагина, Л.А. О мотивах научной деятельности студентов и молодых исследователей / Л.А. Сайтбагина // Омский научный вестник.– 2012. – N 2 (106). – С. 181-182
2. Сайтбагина, Л.А. Динамика отношения к научно-исследовательской деятельности студентов и магистрантов физкультурного вуза / Л.А. Сайтбагина // Омский научный вестник.– 2013. – N 2 (116). – С. 181-186
3. Сайтбагина, Л.А. Организационно-педагогические условия развития исследовательской деятельности студентов / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово. – 2015. –N 3 (19). – С. 112-115
4. Сайтбагина, Л.А. Развитие исследовательской деятельности студентов вуза: аспект моделирования / Л.А. Сайтбагина // Педагогический журнал Башкортостана. – Уфа. – 2015. – N 4 (59). – С. 103-107
5. Сайтбагина, Л.А. К проблеме состояния развития исследовательской деятельности студентов в условиях традиционной технологии обучения: опытно-экспериментальный аспект / Л.А. Сайтбагина // Образование и общество. – Орел. – 2016 – N 1 (96). – С. 41-46
6. Сайтбагина, Л.А. Прогнозирование результатов развития исследовательской деятельности студентов вуза: сценарный подход / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – Кемерово. – 2016. – N 3 (23 ). – С. 115-118

### **Работы, опубликованные в других научных изданиях:**

7. Сайтбагина, Л.А. Анализ степени проявления интереса студентов-выпускников СибГУФК к научно-исследовательской деятельности / Л.А. Сайтбагина // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: мат-ы IX Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово, 24-25 мая 2011г.). – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2011. – С. 211-215
8. Сайтбагина, Л.А. Оценка студентами интереса к научно-исследовательской деятельности / Л.А. Сайтбагина // Педагогические системы развития творчества: мат-лы X Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 13-14 декабря 2011 г.). – Екатеринбург : Изд-ль Калинина Г. П., 2011. – С. 44-49.
9. Сайтбагина, Л.А. Роль мотивации в формировании самостоятельности студентов в научно-исследовательской деятельности / Л.А. Сайтбагина // Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в условиях модернизации профессионального образования : мат-лы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 20-22 марта 2013 г.). – Омск : Изд-во СибГУФК, 2013. – С. 125-129
10. Сайтбагина, Л.А. Методологические подходы в подготовке студентов к исследовательской деятельности / Л.А. Сайтбагина // Молодёжь в современном мире: гражданский, творческий и инновационный потенциал : мат-лы V Всероссийской

научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Старый Оскол: Изд-во РОСА, 2013. – С. 96-100

11. Сайтбагина, Л.А. О подходах к развитию креативности в подготовке специалистов высокой квалификации / Л.А. Сайтбагина // Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: мат-лы Всероссийской научно-практической конференции (Кемерово, 2-3 апреля 2014г.). – Омск: Изд-во СибГУФК, 2014. – С. 49-52

12. Сайтбагина, Л.А. Стремление к саморазвитию выпускников магистратуры физкультурного вуза / Л.А. Сайтбагина // Проблемы совершенствования физической культуры, спорта и олимпизма : мат-лы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов, соискателей и студентов. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2014. – С. 109-113

13. Сайтбагина, Л.А. Проблема оценки креативности как одного из критериев сформированности исследовательской компетенции студентов вуза / Л.А. Сайтбагина // Оценка результатов освоения программ профессионального образования в контексте ФГОС: региональный опыт: мат-лы XII-ой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 25 апреля 2014г.). – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. – С. 154-156

14. Сайтбагина, Л.А. Гуманистический подход к развитию исследовательской деятельности студентов вуза / Л.А. Сайтбагина // Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации : мат-лы V Всероссийской научно-практической конференции (Липецк, 13-14 ноября 2015г.) – Липецк: ЛГПУ, 2015. – С. 124-126.

15. Сайтбагина, Л.А. Дидактический аспект развития исследовательской деятельности студентов вуза / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование: проблемы и достижения : мат-лы V Международной научно-практической конференции (Томск, 15–17 декабря 2015 г.). – Томск : Изд-во ТГПУ, 2015. – С. 130-133.

16. Сайтбагина, Л.А. Формирование концепции «Я – исследователь» в условиях проблемно-концентрированного обучения студентов вуза / Л.А. Сайтбагина // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. Проблема опережающей подготовки кадров для российской экономики (региональный аспект): в 2 ч. Ч. 2. : мат-лы Международной научно-практической конференции (Кемерово, 17 марта 2016 г.) – Кемерово : Изд-во ГБУ ДПО «КРИПО», 2016. – С. 91-93

17. Сайтбагина, Л.А. Самоорганизация как механизм рефлексивного соуправления / Л.А. Сайтбагина // Наука и общество: проблемы современных исследований: мат-лы X Международной научно-практической конференции (Омск, 19 мая 2016 г.) – Омск : Изд-во ОмГА, 2016. – С. 152-156

18. Сайтбагина, Л.А. Научно-исследовательский семинар как форма развития самостоятельной исследовательской деятельности студентов вуза: опыт реализации в учебном процессе ФГБОУ ВО ОмГПУ / Л.А. Сайтбагина // Пути оптимизации самостоятельной работы студентов в условиях модернизации профессионального образования: мат-лы III Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 11-12 мая 2016 г.). – Омск : Изд-во СибГУФК, 2016. – С. 283-287