

RU

Формирование исследовательской позиции старшеклассников в процессе проектной деятельности

Трещев А. М.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования формирования исследовательской позиции старшеклассников в процессе проектной деятельности – актуального направления современного образования, нацеленного на развитие познавательной самостоятельности и подготовку учащихся к непрерывному обучению в условиях динамично меняющегося мира. Целью исследования является научное обоснование психолого-педагогических условий формирования исследовательской позиции старшеклассников в контексте проектной работы. В статье раскрыта сущность исследовательской позиции старшеклассника как интегративного качества личности, проявляющегося в готовности к самостоятельной организации познавательной деятельности, устойчивой внутренней мотивации к исследованию и осознанном ценностном отношении к исследовательской деятельности. Выделены и описаны структурные компоненты позиции (мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный), определяющие её многоаспектность. Обоснованы критерии оценки и описаны три последовательных уровня сформированности позиции: репродуктивный, активно-исполнительский и субъектно-творческий. Приведены данные опытно-экспериментальной проверки психолого-педагогических условий, способствующих эффективному формированию исследовательской позиции старшеклассников. Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «исследовательская позиция старшеклассника», выделении структурно-содержательных характеристик исследовательской позиции, критериев и уровней сформированности. В результате исследования установлено, что ключевым фактором эффективного формирования исследовательской позиции старшеклассников в проектной деятельности служит реализация системы психолого-педагогических условий (развитие личностной вовлечённости, формирование исследовательского мышления, поэтапное освоение умений, систематическая рефлексия и укрепление психологической уверенности), обеспечивающих переход учащихся на более высокие уровни развития.

EN

Formation of a research-oriented stance in senior school students in the process of project-based learning

A. M. Treshchev

Abstract. The article presents the results of a study on the formation of high school students' research-oriented stance in the process of project-based activity – a key area of modern education aimed at developing cognitive autonomy and preparing students for lifelong learning in a dynamically changing world. The study aims to scientifically substantiate the psychological and pedagogical conditions for the formation of high school students' research-oriented stance in the context of project work. The article defines the essence of a high school student's research-oriented stance as an integrative personality trait manifested in the readiness for the independent organization of cognitive activity, stable intrinsic motivation for research, and a conscious, value-based attitude toward research. The structural components of this stance (motivational-value, cognitive, operational, and reflective) are identified and described, highlighting its multi-faceted nature. Evaluation criteria are substantiated, and three consecutive levels of the stance's development are described: reproductive, active-performing, and subject-creative. Data from the empirical testing of the psychological and pedagogical conditions that facilitate the effective formation of high school students' research-oriented stance are also presented. The scientific novelty of the research lies in clarifying the concept of “a high-school student's research position”, identifying the structural and substantive characteristics of the research position, as well as the criteria and levels of its formation. The study establishes that the key factor in effectively forming high school students' research-oriented stance in project-based activities is the implementation of a system of psychological and pedagogical conditions (developing personal involvement, forming research thinking, step-by-step skill mastery, systematic reflection, and building psychological confidence) that ensure the transition of students to higher levels of development.

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью решения актуальной педагогической задачи – подготовки выпускника современной школы, способного эффективно адаптироваться к динамично изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности. Традиционная передача суммы знаний оказывается недостаточной: приоритетным становится формирование комплекса учебно-познавательных компетенций, включающего способность к самостоятельному познанию, критическому анализу информации и решению нестандартных задач в условиях высокой неопределённости и изменчивости среды.

Указанные требования нормативно закреплены в федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО). Стандарт акцентирует переход от предметно-центричной модели обучения к развитию у обучающихся: универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных); метапредметных результатов, включающих исследовательские умения, навыки проектной работы и способность применять знания в реальных ситуациях; личностных качеств, таких как самостоятельность, ответственность, готовность к непрерывному образованию.

Ключевым инструментом реализации этих положений ФГОС СОО выступает проектно-исследовательская деятельность в старшей школе. В отличие от репродуктивных форм обучения, она погружает учащихся в логику научного поиска и практическую работу с реальными или смоделированными проблемами, что соответствует стратегической цели стандарта – формированию исследовательской позиции обучающегося как интегративного качества личности.

Таким образом, актуальным представляется научное обоснование психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование исследовательской позиции старшеклассников в процессе проектной деятельности.

Для достижения вышеуказанной цели исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) раскрыть сущность и структурно-содержательные характеристики исследовательской позиции старшеклассников;
- 2) обосновать критерии и уровни сформированности исследовательской позиции старшеклассников в контексте проектной деятельности;
- 3) выявить и экспериментально подтвердить психолого-педагогические условия, обеспечивающие эффективность процесса формирования исследовательской позиции старшеклассников в контексте проектной деятельности.

Материалом для исследования стали ФГОС СОО (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413), учебно-методические материалы по организации проектной и исследовательской деятельности (Жуковицкая, Фирсова, Рогозина и др., 2018; Сергеев, 2005), методики изучения мотивов участия школьников в исследовательской деятельности (Воспитательный процесс..., 2001), положения общеобразовательных организаций о проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся (Положение о проектной деятельности обучающихся МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1»; Положение о проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 32»), а также совокупность проектных работ старшеклассников как практический результат их исследовательской активности.

Теоретическую базу исследования составляют системный подход к изучению личности (Ананьев, 2001; Анохин, 1971; Ломов, 1975; Крупнов, 2006), принцип единства сознания и деятельности (Леонтьев, 2005; Рубинштейн, 2022; Брушлинский, 2003), целостное изучение личности во всём многообразии её проявлений (Ковалев, 1970; Мерлин, 2009; Платонов, 1986), представление о человеке как активном субъекте познания и преобразования мира (Абульханова, 1973; Асмолов, 2007; Петровский, 2021), а также положения о личности как субъекте отношений и жизнедеятельности (Бодалев, 1983; Мясичев, 2003; Столин, 1983).

Методологическим фундаментом исследования выступает теория отношений В. Н. Мясичева. Она позволяет системно подойти к изучению исследовательской позиции старшеклассников, рассматривая её через призму личностных отношений как ключевого регулятора познавательной деятельности.

Достижение цели исследования обеспечивалось комплексом теоретических и эмпирических методов: анализом научной литературы, педагогическим наблюдением, анкетированием, реализацией личностно-ориентированного, деятельностного и проектно-исследовательского подходов при осуществлении опытно-экспериментальной работы, а также статистической обработкой результатов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что научно обоснованное содержательно-методическое обеспечение процесса формирования исследовательской позиции старшеклассников в контексте проектной деятельности будет использоваться на разных уровнях образовательной практики:

- На уровне учебного занятия – для обогащения дидактических подходов и активизации исследовательской деятельности учащихся.
- В рамках преподавания учебных предметов – для интеграции исследовательских методов в содержание дисциплин естественно-научного и гуманитарного циклов (проведение лабораторных исследований, обработка данных, анализ текстов, проведение мини-опросов, построение моделей и пр.).
- В системе воспитательной работы школы – для формирования исследовательской культуры и ценностного отношения к познанию.
- На уровне региональной стратегии развития образования – для разработки программ поддержки научно-исследовательской деятельности школьников и повышения качества общего образования.

Обсуждение и результаты

Обзор научной литературы показал многообразие подходов к определению понятия «исследовательская позиция», что отражает его сложную природу и междисциплинарный характер. Отсутствие единого концептуального подхода обусловлено различиями в методологических основаниях и фокусе анализа у разных авторов.

Впервые в научный обиход понятие «исследовательская позиция» как самостоятельная педагогическая категория была введена А. С. Обуховым (2015, с. 21). В его трактовке исследовательская позиция предстаёт как субъективно значимая направленность личности, формирующаяся на основе биологических предпосылок и развивающаяся под влиянием социокультурных факторов. Вместе с тем автором не предложены чёткие критерии и показатели сформированности исследовательской позиции, что создаёт определённые трудности для её диагностики.

Понятие «исследовательская позиция» оказалось многогранным феноменом, рассматриваемым в науке с разных точек зрения.

Некоторые исследователи связывают исследовательскую позицию с формированием исследовательской компетентности, рассматривая её как комплексное качество личности, объединяющее знания, умения, навыки и личностные характеристики (Вихорева, 2008). Такой подход даёт практические ориентиры для педагогической работы, однако несёт в себе риск смещения акцента с личностного становления на формирование навыков. В результате исследовательская позиция может восприниматься скорее как набор компетенций, чем как глубинное личностное образование.

Другие определяют исследовательскую позицию как системное личностное образование, проявляющееся в готовности и способности старшеклассников к самостоятельной исследовательской деятельности, направленной на познание и преобразование действительности (Левчукова, 2025). Подход подчёркивает преобразующую роль исследовательской деятельности в развитии личности. Вместе с тем он недостаточно полно раскрывает механизмы перехода старшеклассников от теоретической готовности к реальной исследовательской практике.

Интересными представляются подходы, где исследовательская позиция рассматривается как психологическое основание исследовательской активности на личностном и субъектном уровнях психической организации (Скотникова, 2005; Петрихина, 2011). В такой интерпретации позиция отражает субъектное начало в человеке – его способность осознанно выбирать и реализовывать исследовательское взаимодействие с действительностью. Однако психологическая детализация структуры позиции затрудняет непосредственное применение подхода в педагогической практике.

Заслуживает внимание работа, где в рамках личностно-ориентированного подхода исследовательскую позицию рассматривают как системное личностное образование, в котором ценности науки и научного познания становятся личностно значимой реальностью для учащегося и реализуются через активность и инициативность в исследовательской деятельности (Ситникова, Холодилов, 2025, с. 62). Авторы акцентируют важность субъектности обучающегося и педагогической поддержки его саморазвития. Однако исследователи не описывают, при каких педагогических условиях ценности науки действительно стали личностно значимыми для школьников. По сути, остаётся открытым вопрос: какие образовательные ситуации и приёмы позволяют добиться такого внутреннего принятия?

Таким образом, существующие концепции раскрывают разные стороны исследовательской позиции, внося важный вклад в её понимание, но не дают её целостного описания. Ключевые вопросы практической реализации, такие как диагностика, поэтапное формирование и разработка конкретных педагогических инструментов, остаются недостаточно проработанными.

На основе проведённого анализа нами разработана интегрированная трактовка исследовательской позиции старшеклассника. Она синтезирует наиболее ценные положения существующих концепций и дополняет их новыми содержательными элементами.

Исследовательская позиция старшеклассника – это интегративное качество личности, отражающее становление учащегося как субъекта познавательной деятельности и проявляющееся в готовности самостоятельно организовывать процесс познания на основе внутренней мотивации и ценностного отношения к исследовательской деятельности.

Вслед за А. С. Обуховым (2015) отметим, что исследовательская позиция имеет двойственную природу: с одной стороны, она активизируется в ситуации неопределённости, с другой – мотивирует человека самостоятельно находить такие ситуации и приступать к их исследованию.

А. С. Обухов (2015) акцентирует внимание на значимости формирования исследовательской позиции личности, выступающей в качестве методологической основы для решения жизненных проблем и определения индивидуальной траектории развития. В этой связи целесообразно рассматривать развитие исследовательской позиции в качестве ключевой цели организации исследовательской деятельности учащихся.

В рамках исследовательской позиции старшеклассник осознаёт себя активным субъектом познания, а не пассивным исполнителем заданий, самостоятельно определяет область познавательного интереса и формулирует исследовательский вопрос, выстраивает индивидуальную траекторию поиска знаний, опираясь на собственные цели и смыслы, выбирает методы и инструменты работы, исходя из сути задачи и своих возможностей, принимает решения на каждом этапе исследования – от выдвижения гипотезы до интерпретации результатов. Он также рефлексивирует над ходом работы: оценивает свои действия, корректирует план, осмысливает ошибки

как ресурс развития, несёт ответственность за достоверность выводов и качество итогового продукта, проявляет ценностное отношение к исследовательской деятельности как способу познания мира и самореализации.

Предложенное определение предполагает многоуровневую структуру исследовательской позиции старшеклассника как сложного интегративного образования.

В ходе анализа подходов различных авторов к структуре и компонентам исследовательской позиции были выявлены как общие тенденции, так и существенные расхождения в трактовке её сущностных характеристик и структурных элементов. Во многом эти расхождения носят дискуссионный характер: например, одни авторы включают в структуру аксиологический компонент, другие заменяют его мировоззренческим, третьи делают акцент на регулятивных механизмах самоорганизации деятельности.

Так, в работе С. Ю. Ситниковой и А. А. Холодилова (2025) выделяются мотивационный, когнитивный, эмоционально-рефлексивный, регулятивный, мировоззренческий и поведенческий компоненты исследовательской позиции.

Л. Н. Левчукова (2025) при описании исследовательской позиции учащихся старших классов выделяет аксиологический, когнитивный и операционно-деятельностный компоненты.

В исследовании А. М. Скотниковой (2005) структура исследовательской позиции личности характеризуется через интенциональный, когнитивный, эмоциональный, регуляторный, мировоззренческий и поведенческий компоненты сформированной исследовательской позиции личности.

Опираясь также на системный подход в психологии (Ананьев, 2001; Анохин, 1971; Ломов, 1975) и, в частности, на разработанную А. И. Крупновым (2006, с. 70) системно-функциональную модель, определяющую восемь компонентов черт личности: установочно-целевой, мотивационный, когнитивный, продуктивный, динамический, эмоциональный, регулятивный и рефлексивно-оценочный, – мы выделили четыре ключевых компонента исследовательской позиции старшеклассника: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и рефлексивный. Выбор четырёх компонентов обусловлен их универсальностью и способностью комплексно охватить все этапы проектной деятельности старшеклассника: от внутренней мотивации до практической реализации и рефлексии результатов.

Мотивационно-ценностный компонент исследовательской позиции старшеклассника отражает совокупность внутренних и внешних мотивов, целей и установок, ценностных ориентаций, которые определяют активное отношение школьника к исследовательской деятельности в рамках проектной работы, а также степень вовлеченности в неё.

Данный компонент выполняет системообразующую функцию в структуре исследовательской позиции, потому что при отсутствии соответствующих мотивационных установок и ценностных ориентиров у обучающегося не формируется потребность в исследовательской деятельности.

Когнитивный компонент включает в себя совокупность познавательных способностей, знаний, навыков и стратегий мышления, обеспечивающих старшекласснику успешное выполнение учебного проекта.

Заметим, что у школьника сначала возникает внутренняя готовность к выполнению исследовательского проекта, а затем приобретаются исследовательские знания и развиваются соответствующие мыслительные стратегии.

Операциональный компонент – это совокупность практических умений, навыков и моделей поведения, которые помогают старшекласснику видеть проблему и ставить цель, формулировать гипотезу, выбирать и применять методы исследования, анализировать и представлять результаты своей работы.

На этапе практической реализации знания превращаются в действия – ученик реализует исследовательские задачи, используя освоенные методы и навыки. Операционный компонент опирается на предыдущие: мотивация запускает процесс, знания задают ориентиры, а практические умения обеспечивают их реализацию.

Рефлексивный компонент – способность старшеклассника к осознанному анализу целей, методов, результатов собственной исследовательской деятельности и происходящих в процессе исследования личностных изменений, а также готовность к критической оценке действий, осмыслению опыта и корректировке своей стратегии исследовательского поведения.

На рефлексивном этапе завершается цикл исследовательской деятельности, обеспечивая механизм обратной связи. В рамках этого этапа старшеклассник оценивает эффективность действий (операционный компонент); соотносит результаты с изначальными целями и ценностями (мотивационно-ценностный компонент); углубляет понимание методологии (когнитивный компонент).

Формирование исследовательской позиции старшеклассника требует создания специальных психолого-педагогических условий, охватывающих мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный и рефлексивный аспекты развития. Выделение психолого-педагогических условий осуществлено на основе комплексного подхода, сочетающего нормативно-правовую базу, теоретико-методические разработки отечественных педагогов и практический педагогический опыт.

В качестве нормативно-правовой основы выступают ФГОС СОО, Положение о проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 32», Положение о проектной деятельности обучающихся МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1», регламентирующие организацию проектной работы в рамках опытно-экспериментальной деятельности. Локальные акты образовательных организаций определили полный цикл проектной деятельности – от выбора темы и постановки целей до итоговой защиты и оценки результатов, позволили закрепить роли участников образовательного процесса, формы контроля и критерии оценки. Благодаря этим документам удалось выстроить систему проектной работы,

соответствующую требованиям ФГОС СОО, и обеспечить разнообразие форм проектов (исследовательских, творческих, практико-ориентированных) с учётом индивидуальных интересов и способностей школьников.

Теоретико-методическая база исследования сформирована с опорой на труды отечественных специалистов в области организации проектной и исследовательской деятельности. В частности, методические указания И. С. Сергеева (2005) послужили основой для внедрения таких инструментов, как паспорт проекта, этап предзащиты для коррекции работ и формирование портфолио каждого проекта, что способствовало повышению осознанности и качества выполнения проектов старшеклассниками.

Подходы Н. Н. Жуковицкой, Н. В. Фирсовой, Т. В. Рогозиной, Е. Н. Киселевой (2018) к организации исследовательской деятельности старшеклассников легли в основу работы по формированию метапредметных компетенций учащихся. Принципы организации проектной деятельности, разработанные А. С. Обуховым (2023), включающие проблемность, практическую направленность, самостоятельность, открытость, сотрудничество и рефлекссию, определили организационные основы проектной работы, нацеленной на формирование исследовательской позиции школьников.

Значительный вклад в разработку психолого-педагогических условий внесли методические приёмы Л. Т. Зембатовой и И. У. Пухавой (2025): использование исследовательских мастерских, создание мотивирующей среды через выбор актуальных для учащихся тем, поддержка субъектной позиции школьника и организация рефлексивной оценки. Кроме того, были адаптированы модель организации учебно-исследовательской деятельности Е. К. Титаевой и О. В. Лебедевой (2022), а также форма рефлексивного разбора этапов работы над проектом, предложенная С. В. Зенкиной, Е. К. Герасимовой, О. П. Панкратовой (2023).

Рекомендации Л. Н. Якименко и Н. М. Шевченко (2021), а также коллектива авторов под руководством А. В. Теремова (Теремов, Боровских, Викторов и др., 2023) по внедрению рефлексивных практик, публичной презентации результатов и поддержке инициативы учащихся (с акцентом на роль педагога как наставника) способствовали развитию исследовательской позиции старшеклассников, формированию навыков самоанализа, ответственности и уверенности в собственных силах.

Практический опыт по формированию научной грамотности и исследовательских навыков учтён на основе разработок А. Р. Тураевой, Н. Р. Галиуллова, А. Р. Николаевой (2026). В рамках их подхода реализованы: системное планирование этапов исследовательского цикла; компетентное руководство педагога в роли наставника и фасилитатора; учёт индивидуальных особенностей учащихся, их уровня подготовки и познавательных стилей; создание благоприятной образовательной среды, характеризующейся атмосферой сотрудничества, поддержкой инициативы и отсутствием страха перед ошибками; организация рефлексивной деятельности на всех этапах исследования.

Таким образом, выделенные психолого-педагогические условия базируются на нормативно-правовых документах, теоретических и методических разработках, а также практическом опыте организации исследовательской работы с учащимися.

Дадим краткую характеристику этим условиям.

Условие развития личностной вовлечённости в исследовательскую деятельность. Способствует формированию осознанного отношения к исследованию как к способу самореализации и решения значимых задач.

Реализуется через:

- предоставление ученику права определять тему проекта, исходя из собственных интересов, увлечений и представлений о будущем;
- показ примеров, как научные исследования помогают решать реальные проблемы – от глобальных до локальных;
- создание учебных ситуаций, где возникает необходимость самостоятельно искать ответы на сложные вопросы;
- рефлекссию: «Зачем мне это исследовать?», «Кому может быть важно то, что я узнаю?», «Как это связано с моими целями?».

Условие системного формирования исследовательского мышления. Способствует становлению целостного представления о научном поиске, пониманию взаимосвязи этапов исследования и грамотному использованию понятийного аппарата.

Реализуется через:

- последовательное освоение логики исследовательского процесса (от проблемы к выводам);
- развитие навыков работы с научной информацией: поиск, верификация, анализ, обобщение;
- включение терминологии в активную учебную деятельность (формулирование определений, дискуссии, глоссарий);
- освоение норм научного стиля и этических принципов исследования на примерах и в практике;
- рефлекссию: «Как этот метод помогает ответить на вопрос?», «Почему важно точно использовать термины?».

Условие поэтапного формирования исследовательских умений в практической деятельности. Обеспечивает постепенное становление практических навыков проектирования и исследования.

Реализуется через:

- пошаговое выполнение мини-задач (сформулировать гипотезу, составить анкету, провести эксперимент, обработать данные);
- применение разнообразных методов сбора и обработки данных (опрос, наблюдение, эксперимент, контент-анализ, статистические методы);

– включение элементов проектной и исследовательской деятельности в урочную работу (лабораторные занятия, практикумы с исследовательским компонентом).

Условие систематической рефлексии и самооценки исследовательской деятельности. Формирует у школьника способность анализировать свою деятельность, выявлять успехи, зоны роста и корректировать дальнейшие действия.

Реализуется через:

– ведение «Дневника исследователя» как инструмента фиксации хода работы. В дневнике ученик описывает выполненные действия и используемые методы, достигнутые результаты, возникшие трудности и вопросы для саморазвития;

– рефлексивные практики с использованием специально сформулированных вопросов («Что я узнал о себе как исследователе?», «Какой этап работы оказался для меня наиболее сложным и почему?», «Какие исследовательские навыки я развил в ходе выполнения проекта?»);

– сопоставление первоначальных замыслов и итоговых результатов, где учащийся сравнивает первоначальный план исследования с итоговой работой, выявляет расхождения и устанавливает их причины;

– конструктивный диалог с руководителем проекта, который должен быть организован так, чтобы позволил ученику осмыслить ценность полученного опыта, наметить шаги по совершенствованию исследовательских умений, а также научиться воспринимать обратную связь как инструмент роста.

Условие развития психологической уверенности в исследовательской деятельности. Способствует формированию у старшеклассника психологической уверенности, снижению страха ошибки и создаёт условия для проявления творческой инициативы.

Реализуется через:

– осознание ценности «отрицательного» результата как источника новой информации, когда на учебных занятиях рассматриваются примеры из истории науки, где учитель показывает, что отрицательный результат не препятствие, а ресурс для развития знания;

– поощрение исследовательской инициативы, проявляющейся в нестандартных идеях и решениях в ходе выполнения проекта;

– конструктивную обратную связь предполагающую, что руководитель проекта выделяет сильные стороны выполненной работы, помогает старшекласснику осознать свои достижения и определить области для развития.

– признание права ученика на самостоятельный выбор темы исходя из личных познавательных интересов, методов исследования и формы представления результатов;

– создание атмосферы доверия, где идеи не отвергаются и критикуются, а развиваются через уточняющие вопросы и предложения.

Перечисленные условия не существуют изолированно – они образуют единую систему, где каждый элемент поддерживает остальные:

– Личностная вовлечённость запускает процесс: познавательный интерес мотивирует старшеклассника осваивать исследовательские умения и развивать мышление.

– Исследовательское мышление даёт теоретическую основу для практических действий: понимание логики научного поиска помогает планировать работу, выбирать методы, интерпретировать данные.

– Практические умения позволяют реализовать замысел и получить результаты.

– Рефлексия помогает ученику осмыслить полученный опыт: выявить успехи, проанализировать ошибки, скорректировать стратегию и поставить новые цели.

– Психологическая уверенность поддерживает готовность к новым вызовам на каждом этапе – от выбора темы до публичного представления результатов.

Структурный анализ исследовательской позиции старшеклассника, проведённый выше, логически подводит нас к задаче её диагностики и развития в рамках проектной деятельности. Для этого необходимо обосновать систему критериев и уровней сформированности данного феномена.

Разрабатывая критерии и показатели для оценки уровней сформированности исследовательской позиции старшеклассников, мы опирались на теоретические концепции субъектности (в т. ч. работы А. В. Брушлинского (2003), К. А. Абульхановой (1973), Е. И. Исаева, В. И. Слободчикова (2013)), актуальные требования образовательных стандартов к подготовке выпускников и опыт диагностики исследовательской деятельности в школьной практике.

Результаты разработки критериев и показателей оценки исследовательской позиции старшеклассников систематизированы в виде таблицы. В ней компоненты позиции соотнесены с критериями, показателями и методами оценки (Таблица 1).

Опираясь на выделенные критерии сформированности исследовательской позиции старшеклассников в ходе проектной деятельности, мы обосновали типологию уровней её развития, отражающую динамику становления данного феномена. Каждый уровень демонстрирует степень выраженности мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального и рефлексивного компонентов и позволяет проследить динамику становления учащегося как субъекта исследовательской деятельности.

Репродуктивный уровень отражает минимальную степень сформированности исследовательской позиции. Ученик действует по инструкции, проявляет лишь кратковременный интерес к работе и не видит её ценности. Он владеет базовыми терминами, но не понимает логики исследования, путает методы и допускает ошибки из-за необходимости пошагового контроля. Критическая самооценка и работа с обратной связью практически отсутствуют.

Таблица 1. Критерии, показатели и методы оценки компонентов исследовательской позиции старшекласников

Компоненты исследовательской позиции старшекласника	Критерии	Показатели	Методы оценки
Мотивационно-ценностный	Мотивационный: внутренняя заинтересованность в исследовательской работе и осознание её ценности	<ul style="list-style-type: none"> • проявляет инициативу в выборе темы проекта; • проявляет стремление к самостоятельному поиску информации; • проявляет любознательность и познавательную активность, демонстрирует устойчивый интерес к процессу (не теряет вовлечённости на всех этапах проекта); • видит личную и социальную значимость исследования, может объяснить, зачем оно нужно 	Анкетирование, наблюдение
Когнитивный	Когнитивный: владение системой знаний, необходимой для исследовательской деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • знает базовые методы исследования и осознанно выбирает подходящие для своей задачи; • понимает логику научного поиска: может сформулировать проблему, цель, гипотезу, задачи; • умеет работать с научной информацией: находит релевантные источники, выделяет главное, сопоставляет данные; • аргументированно обосновывает выбор методов и подходов, опираясь на теоретические знания; • корректно использует научную терминологию в контексте своего проекта 	Тестирование, анализ проектных работ
Операциональный	Деятельностный: способность применять исследовательские знания на практике	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельно планирует этапы работы над проектом; • методологически верно проводит опытно-экспериментальную работу; • обрабатывает полученные результаты (использует таблицы, графики, статистические методы при необходимости); • структурирует материал в проекте: логично выстраивает разделы, соблюдает логику изложения 	Экспертная оценка проектов, наблюдение
Рефлексивный	Рефлексивный: умение анализировать свою исследовательскую деятельность и её результаты	<ul style="list-style-type: none"> • оценивает сильные и слабые стороны своей работы; • осознаёт причины успехов и ошибок; • сравнивает запланированные и реальные результаты, объясняет расхождения; • формулирует вопросы к себе по итогам проекта («Что получилось лучше всего?», «Что стоило сделать иначе?»); • предлагает способы улучшения своей работы в будущих исследованиях; • учитывает обратную связь от научного руководителя и корректирует действия на её основе 	Рефлексивный дневник, самооценка

Активно-исполнительский уровень отражает промежуточную стадию развития исследовательской позиции: ученик действует осознанно в заданных рамках, проявляет частичную самостоятельность. Он выбирает тему из предложенных вариантов, понимает прикладную ценность исследования, владеет базовыми исследовательскими навыками и терминологией. Способен спланировать и выполнить проект с минимальной поддержкой, замечает явные ошибки и реагирует на замечания. Рефлексия ограничена простыми вопросами самоанализа.

На **субъектно-творческом исследовательском уровне** старшекласник становится полноценным субъектом исследовательской деятельности. Он не просто выполняет задание по шаблону, у него проявляется внутренняя мотивация. Старшекласник самостоятельно ставит исследовательские задачи, понимает логику научного поиска и творчески применяет методы. Учащийся гибко планирует работу, доводит проект до высокого уровня качества, критически оценивает результаты и активно использует обратную связь. Итогом становится не формальная работа «для оценки», а осмысленное исследование с чёткими идеями о том, где и как можно применить полученные выводы.

В рамках исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, нацеленная на выявление эффективности комплекса психолого-педагогических условий в процессе обучения старшекласников проектной деятельности и выполнения ими учебных проектов.

Опытно-экспериментальная работа проходила в одной из общеобразовательных школ г. Астрахани, исследованием было охвачено 56 учащихся 10-х классов. Для обеспечения корректности сравнительного анализа участники были распределены на две группы с учётом академической успеваемости, уровня познавательной активности и предварительной проектной подготовки. Экспериментальная группа (ЭГ) состояла из 29 человек. Контрольная группа (КГ) – 27 человек.

В экспериментальной группе в процессе обучения реализовывался комплекс из пяти психолого-педагогических условий, направленных на развитие исследовательских компетенций и проектной самостоятельности учащихся. В контрольной группе проектная деятельность осуществлялась по традиционной программе без целенаправленного внедрения указанных условий. Учащиеся работали над проектами под общим руководством учителя, следуя стандартным инструкциям и срокам.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с сентября по март 2025/2026 учебного года и включала несколько последовательных этапов. Сначала осуществлялась постановка проблемы и формулирование целей проекта. Затем следовало планирование исследовательских действий. На следующем этапе проводился сбор и анализ информации, а также выполнение мини-исследований. Далее участники занимались оформлением полученных результатов и подготовкой презентации. Завершался процесс публичной защитой проекта с последующим рефлексивным анализом проделанной работы.

Чтобы всесторонне оценить результаты опытно-экспериментальной работы, мы использовали несколько взаимодополняющих способов диагностики, обеспечивающих как количественное, так и качественное измерение показателей:

- Анкета мотивации (модифицированная методика Л. В. Байбородовой (Воспитательный процесс..., 2001)) позволила понять, как меняется отношение старшеклассников к исследовательской деятельности: растёт ли их интерес к познанию, становится ли выбор тем проектов более осознанным, появляется ли внутренняя заинтересованность в исследовании.

- Тест на знание исследовательских методов позволил проверить, насколько хорошо ученики освоили теоретическую базу научного поиска. С его помощью мы оценивали, понимают ли ученики основные принципы исследования, умеют ли подбирать методы сбора данных, обрабатывать информацию и проверять достоверность результатов.

- Карта наблюдений за проектной деятельностью стала для нас рабочим инструментом для отслеживания практических навыков. Она позволила фиксировать, как у школьников развиваются метапредметные компетенции (способность работать самостоятельно, проявлять креативность, анализировать свои действия и корректировать план работы).

- Экспертная оценка итоговых проектов: использовались заранее разработанные критерии: актуальность темы, глубина проработки проблемы, логичность структуры, качество презентации и практическая значимость результатов. Эксперты подбирались в соответствии с тематикой проекта: для естественнонаучных проектов – учителя математики, информатики или технологии; для гуманитарных – учителя русского языка и литературы, истории, обществознания или искусства.

- Рефлексивный дневник представлял собой персональный документ каждого участника ЭГ, предназначенный для фиксации мыслей, возникающих затруднений, значимых открытий и самооценки на различных этапах работы. Качественный анализ записей позволил выявить индивидуальные траектории развития, особенности осмысления опыта и динамику формирования метапредметных навыков.

На начальном этапе исследования нами была проведена первичная диагностика всех целевых критериев в экспериментальной и контрольной группах. В рамках диагностики мы оценивали уровень учебно-познавательной мотивации, теоретические знания старшеклассников об исследовательских методах, степень самостоятельности при выполнении проектных задач, проявления креативности в поиске решений, навыки рефлексии и самоанализа, а также качество предварительных проектных замыслов.

Сопоставимость ЭГ и КГ по заданным критериям оценивалась посредством t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Результаты статистического анализа показали отсутствие значимых различий между группами по всем ключевым параметрам ($p > 0,05$), что говорит о корректности распределения участников по группам.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы нами была проведена повторная диагностика. Сравнение данных ЭГ и КГ показало статистически значимые различия в динамике уровня сформированности исследовательской позиции старшеклассников.

Для получения первичных представлений о распределении данных и выявлении общих тенденций в исследуемых группах мы рассчитали средние значения (M) и стандартные отклонения (SD). Средние значения между ЭГ и КГ на каждом этапе сравнивали с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Внутригрупповую динамику («до» / «после») анализировали посредством t-критерия для зависимых выборок. Для оценки значимости сдвигов в уровне мотивации и качественных показателях проектной деятельности в случаях, когда данные имели порядковую шкалу либо не соответствовали нормальному распределению, нами применялся критерий Вилкоксона, что позволило корректно проанализировать динамику изменений. Взаимосвязи между критериями исследования выявлялись нами посредством расчёта коэффициента корреляции Пирсона (r). В частности, оценивались корреляционные связи между уровнем учебно-познавательной мотивации и качеством проектных работ, между степенью самостоятельности выполнения задач и уровнем креативности при поиске решений. Для выявления взаимосвязей между различными параметрами исследования (например, между уровнем мотивации и качеством проекта, между самостоятельностью и креативностью) мы применили коэффициент корреляции Пирсона (r). Полученные значения коэффициента позволили выделить факторы, в наибольшей степени влияющие на успешность проектной деятельности старшеклассников. Статистическая обработка данных выполнялась с применением программного пакета SPSS версии 27 при уровне значимости $p < 0,05$. Результаты, достигшие указанного порога значимости, признавались нами достоверными и использовались при формулировании итоговых выводов исследования.

Для наглядного представления результатов приведены сводные таблицы (Таблицы 2-4).

Из Таблицы 2 можно сделать вывод, что группы сопоставимы на старте ($p > 0,05$ по всем критериям). Низкая вариативность данных (небольшие значения SD – стандартного отклонения) говорит о том, что внутри каждой группы учащиеся демонстрируют относительно однородные результаты.

Таблица 2. Средние значения по критериям на констатирующем этапе ($max = 5$ баллов)

Критерий	ЭГ ($M \pm SD$), $n = 29$	КГ ($M \pm SD$), $n = 27$	t-критерий	p-уровень
Мотивационный	2,8 \pm 0,6	2,7 \pm 0,7	0,58	0,56
Когнитивный	2,5 \pm 0,5	2,4 \pm 0,6	0,69	0,49
Деятельностный	2,3 \pm 0,4	2,2 \pm 0,5	0,79	0,43
Рефлексивный	2,1 \pm 0,3	2,0 \pm 0,4	0,95	0,34

Таблица 3. Динамика средних значений за период опытно-экспериментальной работы

Критерий	ЭГ (нач.)	ЭГ (кон.)	Δ ЭГ	КГ (нач.)	КГ (кон.)	Δ КГ	t (Δ)	p
Мотивационный	2,8	4,2	+1,4	2,7	3,1	+0,4	4,78	<0,001
Когнитивный	2,5	4,5	+2,0	2,4	3,2	+0,8	5,07	<0,001
Деятельностный	2,3	4,3	+2,0	2,2	3,0	+0,8	5,01	<0,001
Рефлексивный	2,1	4,0	+1,9	2,0	2,6	+0,6	4,91	<0,001

Из Таблицы 3 видно, что t-критерий для сравнения приростов (Δ ЭГ и Δ КГ) показывает статистическую значимость различий в динамике между группами. Уровень значимости $p < 0,001$ говорит о том, что различия в росте показателей не случайны и очень весомы.

В экспериментальной группе мы видим заметный прогресс по всем критериям:

- наибольший прирост по рефлексивному критерию – на 1,9 балла, или на 90,5%;
- значительный прирост по когнитивному и деятельностному критериям – по 2,0 балла (80,0% и 87,0% соответственно);
- существенный рост по мотивационному критерию – на 1,4 балла (50,0%).

В контрольной группе динамика более сдержанная:

- минимальный прирост по мотивационному критерию – на 0,4 балла, или на 14,8%;
- умеренный прирост по когнитивному (+0,8 балла, 33,3%) и деятельностному (+0,8 балла, 36,4%) критериям;
- невысокий рост по рефлексивному критерию – на 0,6 балла (30,0%), что свидетельствует о слабом развитии навыков самоанализа и самооценки.

Высоко значимые различия между группами ($p < 0,001$) по всем критериям подтверждают, что предложенные психолого-педагогические условия положительно влияют на формирование исследовательской позиции у старшеклассников.

Таблица 4. Распределение уровней сформированности исследовательской позиции (в %)

Уровень	ЭГ (нач.), $n = 29$	ЭГ (кон.), $n = 29$	КГ (нач.), $n = 27$	КГ (кон.), $n = 27$
Репродуктивный	41,4	6,9	44,4	37,0
Активно-исполнительский	44,8	55,2	48,1	51,9
Субъектно-творческий исследовательский	13,8	37,9	7,4	11,1

Анализ данных Таблицы 4 показывает, что в экспериментальной группе произошли высоко значимые изменения на всех уровнях.

На репродуктивном уровне произошло снижение доли учащихся на 34,5% ($p < 0,001$), что свидетельствует об устранении дефицита исследовательских навыков благодаря внедрению психолого-педагогических условий.

На активно-исполнительском уровне произошел рост численности учащихся лишь на 10,4% ($p = 0,042$), что отражает переход старшеклассников из репродуктивного уровня на более высокие.

На субъектно-творческом исследовательском уровне отмечен прирост на 24,1% ($p < 0,001$). Это подтверждает эффективность педагогической поддержки в формировании устойчивой исследовательской позиции у старшеклассников.

В контрольной группе статистически значимых изменений не обнаружили, поскольку по всем критериям уровень значимости оказался выше 0,05 ($p > 0,05$).

Чтобы сравнить итоговые результаты экспериментальной и контрольной групп, мы использовали критерий χ^2 Пирсона. Сравнение итоговых результатов экспериментальной и контрольной групп наглядно демонстрирует эффективность применённых психолого-педагогических условий. Так, доля учащихся с репродуктивным уровнем сформированности исследовательской позиции на заключительном этапе заметно различается:

- в ЭГ – всего 6,9%;
- в КГ – 37,0%.

Статистическая проверка с помощью критерия χ^2 подтвердила высоко значимые различия ($\chi^2 = 8,45$, $p < 0,01$).

Ещё более показательна динамика по субъектно-творческому исследовательскому уровню:

- в ЭГ этот показатель достиг 37,9%;
- в КГ он составил лишь 11,1%.

Расчёты по критерию Пирсона подтверждают, что различия между группами не случайны. Статистика составила 7,92, а вероятность ошибки – меньше 1% ($p < 0,01$).

Полученные эмпирические результаты позволяют существенно конкретизировать представления о процессе формирования исследовательской позиции старшеклассников в ходе проектной деятельности и могут

служить основой для проектирования образовательных программ и процедур проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников.

Заключение

Проведённое исследование подтвердило, что проектная деятельность не только развивает учебно-познавательные компетенции, но и способствует формированию устойчивой исследовательской позиции учащихся.

В ходе работы раскрыта сущность исследовательской позиции старшеклассника как интегративного качества личности, отражающего его становление в качестве субъекта познавательной деятельности.

Комплексный анализ позволил структурировать исследовательскую позицию, выделив её ключевые компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный и рефлексивный. Каждый компонент вносит специфический вклад в общую готовность к исследовательской деятельности и требует целенаправленного развития в образовательном процессе.

На основе выделенных компонентов обоснованы критерии оценки и описаны три последовательных уровня сформированности исследовательской позиции. Репродуктивный уровень характеризуется внешней мотивацией и выполнением заданий по образцу при существенной поддержке педагога. Активно-исполнительский уровень предполагает осознанное участие в исследовательских задачах, проявление частичной самостоятельности в выборе методов и средств работы. Субъектно-творческий уровень отличается внутренней мотивацией, системным владением исследовательскими умениями, инициативностью и способностью к саморегуляции и творческой реализации замыслов.

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность комплекса психолого-педагогических условий, способствующих формированию исследовательской позиции в проектной деятельности. К ним относятся развитие личностной вовлечённости в исследовательский процесс, целенаправленное формирование исследовательского мышления, поэтапное освоение исследовательских умений в практической деятельности, систематическая рефлексия и самооценка результатов, а также укрепление психологической уверенности в собственных силах.

Полученные экспериментальные данные подтверждают, что соблюдение указанных условий в проектной деятельности способствует постепенному росту уровня исследовательской позиции учащихся – от репродуктивного к субъектно-творческому.

Перспективным направлением дальнейших исследований представляется внедрение исследовательских практик в рамках других образовательных форматов: кружковая деятельность, летние научные школы, классы предвуниверсария, детские технопарки.

Материалы исследования | Research materials

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / под ред. Е. Н. Степанова. М.: ТЦ «Сфера», 2001.
2. Жуковицкая Н. Н., Фирсова Н. В., Рогозина Т. В., Киселева Е. Н. Проектная и исследовательская деятельность старшеклассников в условиях введения ФГОС: учеб.-метод. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2018.
3. Положение о проектной деятельности обучающихся МБОУ г. Астрахани «Лицей № 1». <https://www.litsey1.ru/wp-content/uploads/2024/07/Положение-о-проектной-деятельности-2.pdf>
4. Положение о проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся в МБОУ г. Астрахани «СОШ № 32». https://r1.nubex.ru/s15830-8fe/f1614_ea/Положение%20о%25%20проектной%20и%20учебно-исследовательской%20деятельности%25%20обуча-ющихся%20в%20МБОУ%20г.%20Астрахани%20СОШ%2032_подписано.pdf
5. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений М.: АРКТИ, 2005.
6. ФГОС СОО – Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/>

Источники | References

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. Методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.
3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1971.
4. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл; Academia, 2007.
5. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983.
6. Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя, 2003.
7. Вихорева О. А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей: теоретико-методологический аспект: монография. Челябинск: Уральская академия, 2008.

8. Зембатова Л. Т., Пухаева И. У. Исследовательская деятельность старшеклассников как средство достижения метапредметных образовательных результатов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2025. № 3.
9. Зенкина С. В., Герасимова Е. К., Панкратова О. П. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся: монография. М.: Юрайт, 2023.
10. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитарного ун-та, 2013.
11. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970.
12. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и её свойств // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Психология и педагогика». 2006. № 1 (3).
13. Левчукова Л. Н. Особенности исследовательской позиции обучающихся старших классов // X Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сб. стат. участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Казань, 2025.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. М.: Смысл; Academia, 2005.
15. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
16. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. М. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; НПО «МОДЭК», 2009.
17. Мясичев В. Н. Психология отношений. М. – Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального института; НПО «МОДЭК», 2003.
18. Обухов А. С. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современной России: перспективная рефлексия // Исследователь/Researcher. 2023. № 1-2 (41-42).
19. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. М.: Национальный книжный центр, 2015.
20. Петрихина А. С. Психологическая структура и функции исследовательской позиции школьников // Европейский журнал социальных наук. 2011. № 8.
21. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2021.
22. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2022.
24. Ситникова С. Ю., Холодилов А. А. Феномен исследовательской позиции обучающегося в условиях реализации личностно-ориентированного подхода в образовании // Общественно-гуманитарные перспективы: трансформация ценностей и идентичностей в современном мире: сб. науч. тр. по материалам Международной научно-практической конференции. Белгород, 2025.
25. Скотникова А. М. Исследовательская позиция как средство самодетерминации личности // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире: сб. науч. тр. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2005.
26. Столин В. В. Самосознание личности. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.
27. Теремов А. В., Боровских Т. А., Викторов В. П., Годин В. Н., Гончаров М. А., Грачёв М. К., Лобанов А. В., Трухина М. Д. Проектная и исследовательская деятельность школьников по биологии и химии: монография / под ред. А. В. Теремова. М.: МПГУ, 2023.
28. Титаева Е. К., Лебедева О. В. Модель организации учебно-исследовательской деятельности учащихся по физике как средства профессионального самоопределения // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2022. № 2 (66).
29. Тураева А. Р., Галиуллов Н. Р., Николаева А. Р. Исследовательская деятельность учащихся как средство формирования научной грамотности // Инновации в образовании. 2026. № 4.
30. Якименко Л. Н., Шевченко Н. М. Формирование познавательных универсальных учебных действий старшеклассников средствами проектной деятельности (на материале исторического краеведения) // Образование Луганщины: теория и практика. 2021. № 5 (24).

Информация об авторах | Author information



Трещев Александр Михайлович¹, д. пед. н., проф.

¹ Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева



Alexander Mikhailovich Treshchev¹, Dr

¹ V. N. Tatishchev Astrakhan State University

¹ treshev@asu-edu.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 30.04.2026; опубликовано online (published online): 29.05.2026.

Ключевые слова (keywords): исследовательская позиция; проектная деятельность; психолого-педагогические условия; компоненты исследовательской позиции; research-oriented stance; project-based learning; psychological and pedagogical conditions; components of a research-oriented stance.