

¹⁷ См.: *Тонконогая Е.П.* Педагогические проблемы непрерывного образования взрослых // Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и НТР: в 2 ч. М., 1981. Ч. 2. С. 3–5.

¹⁸ См.: *Осипов В.Г.* Указ. соч.

¹⁹ См.: *Correa A.* Permanent Education and Adult Education in Brasil. Rio de Janeiro, 1973; *Faure E. [and others]* Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris; London, 1972; *Lengrand P.* Introduction a l'education permanente. Paris, 1970; *Shukla P.* Op. cit.

²⁰ См.: *Cropley A., Dave R.* Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg, 1978; *Dave R.N.* Foundation of Lifelong Education: Some Methodological Aspects. Hamburg, 1976.

²¹ См.: *Тишина Т.В.* Развития региональной системы непрерывного профессионального образования. Иркутск, 2002.

²² См.: *Маслов В.И., Зволинская Н.Н., Корнилов В.М.* Непрерывное образование: подходы к сущности. URL: <http://lib.sportedu.ru/Texts.idc?DocID=89990> (дата обращения: 20.08.2009).

²³ См.: *Новиков А.М.* Указ. соч. С. 201.

²⁴ См.: *Нечаев Н.Н.* Концепция непрерывного образования // Специалист. 1996. № 4. С. 2–3.

²⁵ *Аношкина В.Л., Резванов С.В.* Указ. соч.

²⁶ См.: *Лавина Т.А.* Информационно-коммуникационная подготовка в системе непрерывного педагогического образования // Педагогическая информатика. 2005. № 2. С. 41–49.

²⁷ См.: *Rychen D.S., Salganik L.H.* Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper: an Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies. URL: www.deseco.admin.ch (дата обращения: 20.08.2009).

²⁸ См.: *Панкина Г.В.* Место и роль дополнительного профессионального образования в системе непрерывного образования // Российское профессиональное образование. Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы II Всерос. конф. Москва, 23–24 апреля 2009 г.: тез. докл.: в 2 т. URL: <http://edu.meks-info.ru/tezis2.shtml> (дата обращения: 20.08.2009).

²⁹ См.: *Гуданис В.И., Лобанов Н.А.* Некоторые подходы к периодизации концепции непрерывного образования // Концепция развития Санкт-Петербурга на ближайший и отдаленный периоды с расстановкой приоритетов, основанных на общественном согласии: материалы третьего съезда Санкт-Петербургского союза научных и инженерных обществ, посвященного 230-летию научных обществ в России (Санкт-Петербург, 1–16 ноября 1995 г.): в 3 т. / науч. ред. И.И. Боголепов. СПб., 1996. С. 259–261.

³⁰ См.: Теоретические основы непрерывного образования / под ред. В.Г. Онушкина. М., 1987.

³¹ См.: *Леонтьева В.Н.* Образование как феномен культуротворчества // Социологические исследования. 1995. № 1. С. 138–142.

³² См.: *Хадкова О.О.* Социально-педагогический подход к профессионально-личностному развитию учителя технологии в условиях непрерывного образования. СПб., 2000.

³³ См.: *Мангер Т.Э.* Диверсификация системы непрерывного образования в социально-культурной сфере. Тамбов, 2008.

³⁴ Нострификация (*nostrifikation*) — это процедура признания и установления эквивалентности российским стандартам документов иностранных государств об образовании и ученых степенях и званиях.

³⁵ См.: *Ломакина Т.Ю.* Диверсификация профессионального образования. М., 2000.

³⁶ См.: *Зеер Э.Ф.* Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука: изв. Урал. отд. РАО. 2003. № 5. С. 79–90; *Наин А.Я.* Инновации в образовании. Челябинск, 1995; *Он же.* Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования // Педагогика. 1994. № 3. С. 25–28; *Он же.* Педагогические инновации и научный эксперимент // Педагогика. 1996. № 5. С. 10–15; *Романцев Г.М., Каченко Е.В. и др.* Теория и практика профессионально-педагогического образования. Т. 1 / под ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2007; *Каченко Е.В. и др.* Социальное партнерство учреждений профессионального образования: Теория. Практика. Механизмы реализации. Екатеринбург; Красноуфимск, 2003.

³⁷ См.: *Делсамес Л.П.* Непрерывное профессиональное развитие студентов педагогического колледжа. Н. Новгород, 2000.

³⁸ См.: Инновации в трудовой и профессиональной подготовке молодежи в России и Германии (Опыт и тенденции развития). М., 1997.

³⁹ См.: *Зинченко Г.П.* Непрерывное образование — веление времени. М., 1988.

УДК 373.5.015.31

К.А. КОЗЫРЕВ

Саратовский государственный университет
E-mail: kirill.kozyrev@gmail.com

Влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся

Статья посвящена анализу целей и задач исследовательской деятельности, а также условий, необходимых для организации этой деятельности в учебном процессе средней школы. Автор рассматривает исследовательскую деятельность как средство самоутверждения школьников, а также констатирует ее положительное влияние.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, самоутверждение, образовательная среда, педагогическая поддержка.

K.A. KOZIREV

Influence of the Research Activity on the Students Self-Affirmation

This article analyzes the conditions as well as goals and objectives for the research activity within the learning process in a secondary school. Author examines research activity as a means of students' self-affirmation and notes its positive impact.

Key words: research activity, self-affirmation, educational environment, pedagogical support.

Одной из целей образования является создание условий для самоопределения и самореализации личности школьника. Если говорить о самоопределении, то это, прежде всего, личностный выбор. В процессе обучения этот выбор предполагает соотношение требований внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной — индивидуальными возможностями, способностями, с желаемым и достигнутым в себе.

Если же образование останется объективным, то ученик по-прежнему будет выступать как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания. Продуктом такого образования будет выпускник, владеющий стандартным набором знаний и умений «по образцу», что может не просто затруднить социализацию в нынешнем стремительно изменяющемся мире, но и сделать его вообще неконкурентоспособным на рынке труда. Конкурентоспособным становится тот, кто овладевает универсальными умениями исследовательского поведения, так как неотъемлемой частью любой профессии является творческий исследовательский поиск, т.е. стилем жизни современного человека становится исследовательское поведение. Человек же, которому в детстве не доверяли делать свой собственный выбор и нести ответственность за него, не сможет принять быстрых и верных самостоятельных решений, которых требует от него современное общество.

Совершенно очевидной становится необходимость такого образования, которое даст каждому школьнику реальную возможность максимально раскрыть творческий потенциал сообразно своим интеллектуальным, психологическим и культурным особенностям. Нельзя забывать о сопряженности интеллектуального и духовного развития в сегодняшних условиях научно-технического прогресса. Отметим особый статус такой образовательной области, как физика. Именно этой науке как основе естествознания принадлежит особая роль: ее изучение в средней школе помогает школьникам сформировать не только естественнонаучное мировоззрение, но и освоить ту часть мировой культуры, которая определяет лицо современной ци-

вильзации. Поэтому формирование у школьников целостной физической картины мира должно сопровождаться не только постижением знаний, усвоением умений и навыков, но также развитием как познавательных интересов, так и творческих способностей. Необходимым основанием в формировании целостной картины мира является продуктивная творческая образовательная деятельность учащегося по конструированию им собственного смысла целей и самого содержания образования. Следовательно, педагогическая задача, на наш взгляд, заключается в том, чтобы помочь школьнику в обретении себя и в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации.

Опыт работы со старшеклассниками показал, что процесс самореализации невозможен без создания развивающей среды как центральной части образовательного процесса. Эта среда включает в себя различные образовательные и педагогические кредо, а также образовательный материал и субъекты образовательного процесса¹. Очевидно, что такая среда не может быть результатом деятельности одного или нескольких педагогов. Ее становление требует иногда нескольких лет напряженной работы всего педагогического коллектива, родителей и школьников. Лишь в этом случае создаются благоприятные условия для максимального насыщения образовательной среды и по предметному содержанию, и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Именно в ней становится возможным формирование особого типа учебного взаимодействия системы «Учитель — Ученик», связанного с преобразованием позиций учителя и ученика в личностно равноправные позиции соучащихся, совоспитывающихся, сотрудничающих людей как на уровне обмена информацией, так и на уровне социального межличностного взаимодействия (рис. 1).

В этом случае ученик имеет возможность получить, прежде всего, глубокие знания изучаемых предметов, что, безусловно, помогает ему сделать осознанный выбор направления своей дальнейшей, уже профессиональной, деятельности. Иначе, без необходимого и достаточного объема зна-

ний, даже одаренный от природы человек будет обречен на изобретение «велосипеда» или «вечного двигателя».

Превращение ученика из «объекта» в «субъект», как показывает опыт, и является самым трудным в образовательном процессе². Как и любое превращение, оно может происходить только в деятельности. В данном случае — в процессе учебной деятельности.

Характер учебного процесса определяется образовательной ситуацией, в которой, как правило, реализуются отработанные позиционные отношения «Учитель — Ученик» в рамках типичной классно-урочной схемы: учитель транслирует знания, а ученик их усваивает. Эволюция от объект-субъектной парадигмы учебной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности может начаться с развития исследовательской деятельности.

В современных условиях, когда актуален вопрос о снижении учебной нагрузки детей, значение термина «исследовательская деятельность учащихся» приобретает несколько иное значение. В нем уменьшается доля профориентационного компонента, факторов научной новизны исследований и усиливается доля содержательного компонента, связанного с пониманием исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования.

Исследовательская деятельность, как и любая другая целенаправленная подобно-го рода, имеет следующие составляющие: внутреннее представление цели, мотивация, критерии достижения цели и организация процесса, основные операции и действия, направленные на реализацию цели, их последовательность, контроль за исполнением опера-

ций и получение промежуточного результата, коррекция операций или представления цели, критерии прекращения реализации действий, фиксация результата деятельности.

При проектировании исследовательской деятельности учащихся в качестве основы берется модель и методология исследования, разработанная и принятая в сфере науки. Она характеризуется наличием нескольких стандартных этапов, присутствующих в любом научном исследовании, независимо от той предметной области, в которой оно развивается. При этом развитие такой деятельности нормируется выработанными научным сообществом традициями с учетом специфики учебного исследования — опыт, накопленный в научном сообществе, используется через задание системы норм деятельности³.

Главной целью исследовательской деятельности в этом случае является развитие личности, в том числе приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизация личностной позиции в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, являющихся личностно значимыми для конкретного обучающегося, а не получение объективно нового результата (производство новых знаний), как в «высокой» науке, поскольку речь идет об учебном исследовании. К целям исследовательской деятельности отнесем и развитие личностного своеобразия «Я-исследователь», механизмов рефлексии, познавательных стратегий, самообучения и личностного опыта.

Передача навыков практической деятельности, связанных с постижением окружающей

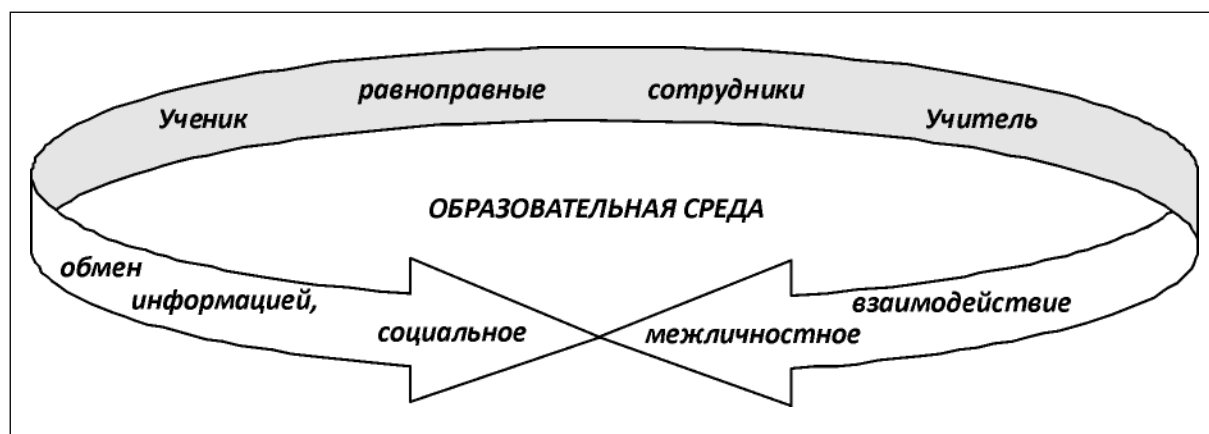


Рис. 1. Взаимодействие системы «Учитель — Ученик»

действительности, от учителя, ими обладающего, к ученику происходит в тесном личностном контакте, что обуславливает высокий личный авторитет педагога в позиционных отношениях «Учитель — Ученик». Конечно, рассматриваемый процесс не может быть линейным, так как речь идет о накоплении субъектного опыта. И, как всякий нелинейный процесс, он требует сбалансированности этих учебных отношений, а также рефлексии и ученика, и учителя: лишь тогда потенциальные способности смогут перейти в конкретное действие, позволяющее школьнику самореализоваться — переместиться вверх по ценностной лестнице своей самореализации⁴.

Решение проблем самоопределения и самореализации личности школьника приводит к необходимости индивидуализации образования. А она предполагает включение школьников в разработку их собственных образовательных траекторий и позволяет сформировать у них умения самоопределения, прогнозирования, планирования без принуждения и опеки. При этом каждому ученику предоставляется та степень свободы, за которую он может нести ответственность.

Специально организованное педагогическое сопровождение как процесс создания учителем педагогических ситуаций является необходимым условием эффективности сознательной и самостоятельной разработки и реализации учащимися образовательных траекторий. Варианты педагогического сопровождения зависят от потребности обучающегося во взаимодействии с педагогом.

Когда школьник не в состоянии ориентироваться в содержании образования и не может самостоятельно разработать траекторию, не планирует восполнить явные пробелы в образовании, то в этом случае учитель опекает ученика. *Наставничество* применяется педагогами в том случае, когда необходимо обучить действиям репродуктивного плана или строго алгоритмизированным действиям за короткий период при отсутствии возможности создания проблемно-поисковой ситуации.

Педагогическая помощь оказывается в том случае, когда школьник может в целом разработать и реализовать собственную траекторию самостоятельно, но встречается с неким затруднением. В этом случае со стороны педагога бывает достаточным продемонстрировать ему способы разрешения аналогичных ситуаций. *Педагогическая поддержка* оказывается и в том случае, если учитель видит,

что школьник может разработать траекторию сам, но не уверен в своих силах или же в «правильности» выбора. Если учащийся самостоятелен и в выборе, и в реализации собственной траектории, то задача учителя заключается в готовности оказать своевременную поддержку по запросу ученика⁵.

Мы рассматриваем последний вариант педагогического сопровождения, так как работаем со старшеклассниками профильной школы. Эти школьники успешно справляются со специализированными программами естественных дисциплин, у них сформирована культура выполнения самостоятельной работы, развита положительная направленность на раскрытие своего творческого потенциала в учебной деятельности.

Возможности для взаимодействия в системе «Учитель — Ученик» в условиях профильной школы могут изыскиваться как на обязательных занятиях, так и во внеурочной деятельности — в группах, сформированных по образовательным интересам (рис. 2).

Разработка и реализация собственной образовательной траектории обязательно приводит учащегося к исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, предполагает участие школьника в каком-либо исследовательском проекте. Запрос школьника определяет, прежде всего, тип проекта: долгосрочный или краткосрочный, индивидуальный или групповой, а также тему и степень сложности задания. Темп выполнения проекта, необходимые информационные источники, сроки и формы презентации результатов (выступление на конференциях, участие в олимпиадах и конкурсах, поступление в вуз и т.д.) предопределяются как целью самого проекта, так и индивидуальными особенностями школьника.

Планирование и осуществление исследовательских проектов происходит в определенной последовательности. Выполнение проекта начинается с совместного обсуждения учителем и старшеклассником перспектив его исследовательской деятельности, в ходе которого педагог помогает учащемуся сделать собственный выбор направления этой деятельности. Ученик, понимая и принимая на себя ответственность за результат выбора, начинает самостоятельно работать над проектом. Вариативность этапов исследовательской деятельности зависит от личностных и индивидуальных особенностей ученика. Школьнику всегда предоставляется возможность самостоятельно определить

гипотезу, задачи и методы исследования, согласовывая их с учителем. План исследования разрабатывается, меняется и уточняется по ходу исследования, в зависимости от промежуточных результатов деятельности.

В ходе организации исследовательской деятельности постоянно должен поддерживаться диалог учителя и ученика, а также периодически организуется полилог со сверстниками-исследователями. Таким образом, во время исследовательской деятельности проявляются, учитываются и развиваются познавательные предпочтения ученика. Учитель, наблюдая за деятельностью учащегося, при необходимости создает педагогические ситуации для стимулирования его активности, корректирует и свои представления, и самооценку обучающегося.

Результаты исследовательской деятельности сначала фиксируются как внутренние качественные достижения ученика, а потом как способы социального признания, начиная с ближайшего окружения (что особенно ценно для самоутверждения личности). Система организации исследовательской деятель-

ности выстраивается так, что у школьника обязательно есть возможность ее продолжить для того, чтобы обеспечить новый уровень своего личностного развития (рис. 3).

Зачастую, чтобы выполнить проект, недостаточно знаний по какому-то одному предмету, поэтому учителю приходится согласовывать работу с другими педагогами школы, а иногда и с преподавателями вузов, привлекаемыми в качестве консультантов. Школьник, занимаясь исследовательской деятельностью, разрабатывает индивидуальный алгоритм самостоятельного разрешения возникающих проблем или же он приобретает необходимый для этого опыт.

Исследовательская деятельность учащихся позволяет решить важнейшие цели обучения: сформировать у школьников личностно-значимые знания и развить умения приобретать эти знания, а также воспитать уверенность в познаваемости законов природы. Требования возрастной психологии накладывают определенные ограничения на тематику, характер и объем исследований. Далеко не каждая исследовательская задача

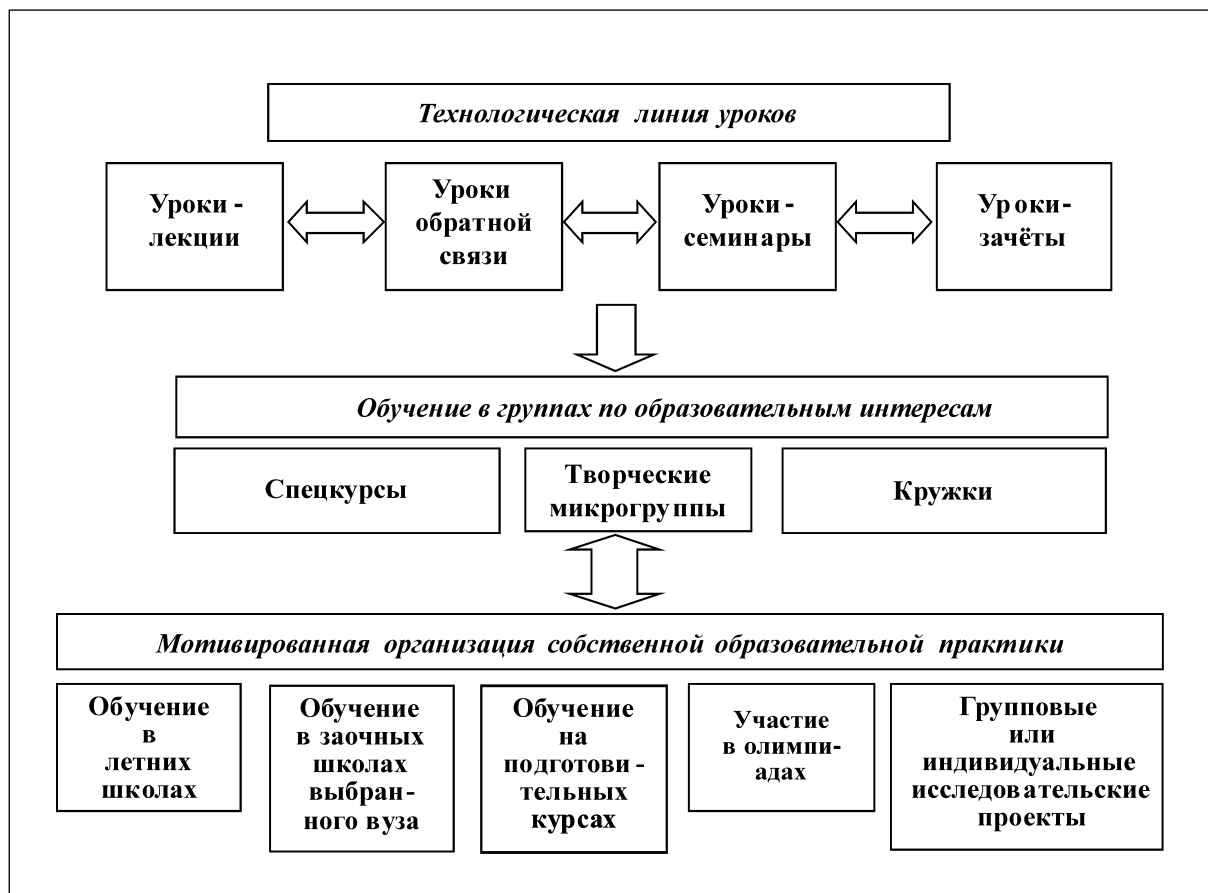


Рис. 2. Организация совместной деятельности в системе «Учитель — Ученик»

пригодна для реализации в образовательных учреждениях. Педагог должен учитывать особенности юношеского возраста, которые характеризуются несформированностью мировоззрения, неразвитостью способности к самостоятельному анализу, и помнить о том, что главной задачей в этом возрасте является общее образование и развитие.

Исследовательские задачи должны соответствовать следующим требованиям: ограниченность объема экспериментального материала, математического аппарата обработки данных, междисциплинарного анализа.

По степени сложности задачи можно классифицировать на задачи практикума, исследовательские и научные. Поскольку решение научных задач требует широкого кругозора (необходимость учета многих факторов, довольно сложно воздействующих на исследуемое явление или величину) и исследовательской интуиции, то они не могут применяться в образовательных учреждениях. В школьной практике последних лет широко используются первая и вторая категории задач.

Задачи практикума служат для изучения какого-либо явления: в этом случае исследуется зависимость изменения какого-либо параметра от изменения другого (например, зависимость давления газа от температуры при неизменном объеме). Результат заранее известен, неизменен и не требует анализа.

В исследовательских задачах изучаемая величина может одновременно зависеть

сразу от нескольких факторов (например, зависимость скорости движения парусника от площади парусов, направления и скорости ветра, направления и скорости течения). Эти задачи реализуются с помощью корректной, с научной точки зрения, методики. В процессе их решения у школьников накапливается собственный материал, на основании которого они делают анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких исследований является неопределенность их конечных результатов. В этом случае объект анализа (влияние факторов на исследуемую величину) должен быть усиленным для учащихся, находясь в их «зоне ближайшего развития»⁶. А это, в свою очередь, свидетельствует о том, что реализация потенциалов исследовательской деятельности учеников строится на принципах личностно-ориентированного образования.

Ученики, работая над собственными проектами, являются уже субъектами образовательной деятельности, так как, находясь в ситуации постановки исследовательской задачи, они ищут и строят новые способы своего действия. Учитель же организует последовательность личностно значимых событий в образовательной деятельности школьников (стимулирование), а также осуществляет консультирующую коррекцию реализации исследовательских проектов, в процессе чего формируется и развивается не только их способность к самоопределению, но и

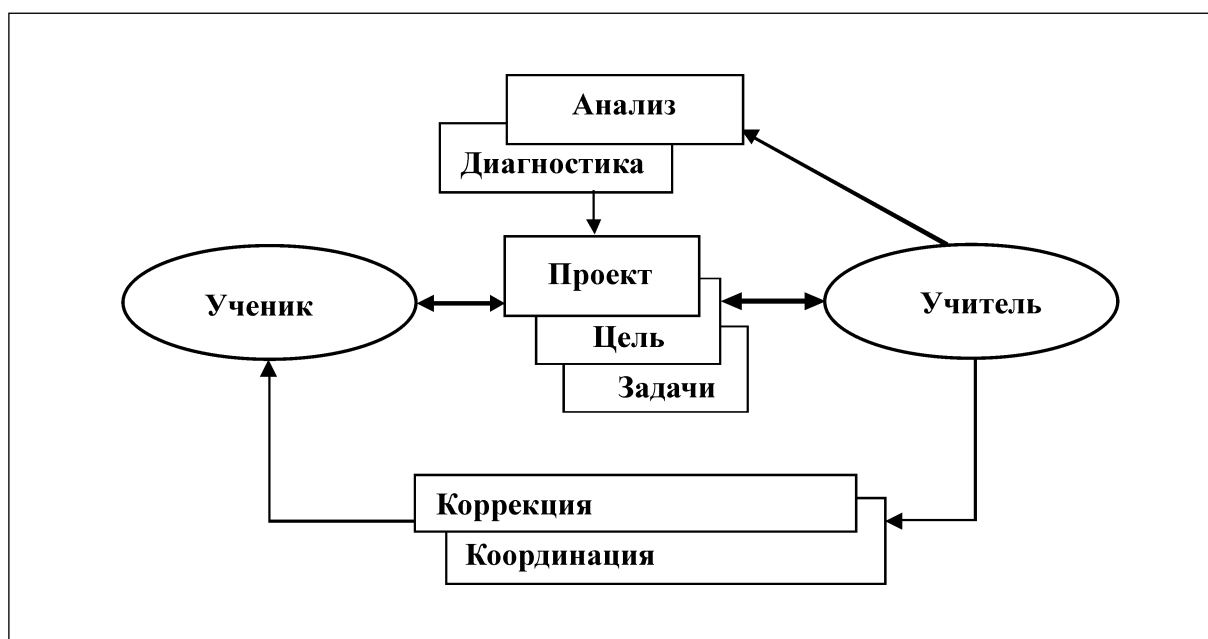


Рис. 3. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности ученика

повышается степень готовности к самореализации. Следовательно, в процессе организации исследовательской деятельности удается достичь существенных результатов личностного развития школьников — перехода на более высокий уровень самоутверждения⁷. Именно таким образом создаются благоприятные условия для преобразования внутренних потенциалов в реальное интеллектуальное творчество.

С целью изучения влияния исследовательской деятельности на самоутверждение школьников в течение двух лет (2007–2009 гг.) проводился эксперимент, в котором приняли участие 260 старшеклассников (10–11 классы) профильных классов школ города Саратова (Физико-технический лицей № 1, Лицей-интернат естественных наук, Лицей № 37).

Критериями оценивания достигнутого уровня самоутверждения учащихся являлись:

1) умение самостоятельно приобретать новые знания (от формулировки проблемы до интеграции тех предметных областей, которые необходимы для ее решения);

2) глубина и качество приобретенных предметных знаний;

3) умение организовать собственную исследовательскую деятельность;

4) наличие желания помочь в организации исследовательской деятельности другим учащимся, испытывающим затруднения.

У 168 учащихся одиннадцатых классов в результате систематической исследовательской деятельности когнитивный параметр (2) увеличился на 27 % в сравнении с первоначальным, а увеличение креативного параметра (1) составило 34 %. Практически все выпускники умеют организовывать собственную исследовательскую деятельность (97 %), а желание помочь одноклассникам в организации исследовательской деятельности возникает у половины школьников.

Очевидно, что данные эксперимента констатируют положительное влияние исследовательской деятельности на самоутверждение учащихся.

Примечания

¹ См.: Ясвин В.А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / под ред. В.И. Панова. М., 1998.

² См.: Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М., 1986.

³ См.: Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся: сб. ст. М., 2002.

⁴ См.: Аплетаяев М.Н. Педагогика нравственного поступка: этико-философский компонент // Педагог: Наука, технология, практика. 1997. № 1 (2). С. 8.

⁵ См.: Александрова Е.А. Педагогическая поддержка детей в образовании: учеб. пособие / под ред. Н.Б. Крыловой. М., 2006.

⁶ См.: Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991.

⁷ См.: Козырева Н.А. Самоутверждение учащегося в процессе обучения // Новые ценности образования. 2003. № 3(14). С. 112–117.

УДК 37.017.922

Т.А. СТРОКОВА

Тюменский государственный университет
E-mail: strokova@mail.ru

Компетентностный подход и проблемы его реализации

В статье обсуждаются результаты педагогического анализа современного развития подхода компетентности в России, возможные пути его практического воплощения.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность/компетенция, компетенция в решении проблем, интеграция содержания, технологий и методов обучения.

T.A. STROKOVA

Competent Approach and Problems of its Realization

In the article the modern level of theoretical development of the competence approach in Russian pedagogic is analyzed; possible ways of its practical embodiment are discussed.

Key words: competence, competency, competent approach, ability to solve problems, integration of the content, technology a methods of teaching.