

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	11
1.1 История и предпосылки становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе.....	13
1.2. Особенности становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста на современном этапе её развития.....	28
Вопросы и задания.....	41
Литература для самостоятельной работы.....	42
ГЛАВА 2. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН	47
2.1. Сущность и структура познавательной компетентности.....	47
2.2. Познавательная компетентность как интегративное явление.....	66
2.3. Умение работать с информацией как одно из ключевых умений компетентной в познании личности.....	94
Вопросы и задания.....	109
Литература для самостоятельной работы.....	109

ГЛАВА 3. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	114
3.1. Особенности познавательной деятельности современных школьников.....	114
3.2. Принципы и сущность процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста	140
3.3. Условия реализации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.....	162
Вопросы и задания.....	201
Литература для самостоятельной работы.....	203
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	206
ПРИЛОЖЕНИЕ. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ»	227

ВВЕДЕНИЕ

XXI век – век интеграции, информации. Его также называют веком образования. И это неслучайно, потому что образование лежит в основе прогресса человечества. Социально-экономическое процветание в XXI веке зависит от способности стран обеспечивать образование всех членов общества, чтобы дать каждому человеку возможность преуспеть в стремительно меняющемся мире.

В этом веке речь идёт не просто об образовании, полученном раз и навсегда, а об образовании как образе жизни, как той необходимости, без которой нельзя жить и работать. Это обусловлено глубокими структурными изменениями в сфере занятости, вызвавшими постоянную потребность общества в повышении квалификации и переподготовке кадров, росте их профессиональной мобильности.

Вся наша жизнь строится на том, что современный человек не может не учиться. И потребность получать образование, самосовершенствоваться на протяжении всей жизни становится для него делом первой необходимости. При этом требования рынка жёстки и вполне определённые – нужны люди, не просто знающие, а обладающие определённым набором компетенций, необходимых для успешной реализации в мире современных профессий.

Этим фактом обусловлено внимание к компетентностному подходу не только высшего, но и школьного

образования ведущих стран мира, в том числе и России. Школа должна позаботиться о жизненном успехе и благополучии своего выпускника в современном обществе.

Школа как неотъемлемая часть любого общества выполняет специфическую функцию – готовит его членов к будущей успешной жизнедеятельности в нём, формирует и развивает их в личностном плане. Школа – один из первых социальных институтов, где ребенок получает свой жизненный опыт, начинает присматриваться и действовать в мире взрослых, готовится к будущей самостоятельной жизни. Школа выступает для ребенка первой и основной моделью социального мира. Именно школьный опыт помогает осваивать те законы, по которым живёт взрослый мир, способы существования в границах этих законов: различные социальные роли, межличностные отношения и др.

Роль школы как социального института трудно переоценить. В различные эпохи и исторические периоды перед школой стояли разные цели. Они трансформировались в зависимости от требований общества и государства, но неизменным оставалось то, что личность должна была усвоить социокультурный опыт предшествующих поколений, а главное получить опыт самостоятельного усвоения новых знаний и умений.

Однако в последние несколько десятилетий во многих странах мира, к числу которых относится и Россия, встал вопрос о несоответствии школьного образования требованиям времени и запросам общества. По мнению Г. Драйдена и Д. Восс, «образование нас предаёт: мир так быстро меняется, а системы образования так косны и

инертны, будто, попав в ловушку времени, они продолжают обслуживать прошедшие эпохи» [Цит. по: 32].

Что именно не устраивает общественность в современной школе? Прежде всего, несоответствие уровня подготовки выпускников требованиям современной жизни, качество школьного образования, его результаты. Нынешний выпускник не способен успешно продолжать обучение, трудиться, адаптироваться к изменяющимся условиям жизни без ущерба для здоровья, оперативно менять место работы и профессию.

А жизнь предъявляет к человеку все более жёсткие требования, что связано с быстрым темпом изменений в обществе, со скоростью открытий в науке, технике, технологиях, молниеносно увеличивающимся потоком информации, появлением новых профессий и специальностей, и как следствие «школа обречена на изменения в быстро меняющемся мире» [10, с. 3].

Прежде чем винить школу в отставании от жизни, от требований времени и браться решать проблемы, следует разобраться, что есть эта самая жизнь и современная культура, которую должен освоить школьник. Мы живём в информационном обществе, где за прогрессом в науке и технике следуют изменения в культуре, мышлении, образе жизни. По мнению В. Гама [32], современная культура, которую должен впитать школьник, – культура «мозаичная». Ключевыми параметрами её организации является интеграция, культура диалога. Современная культура ориентирована на настоящее, что отличает её от культуры нового времени, ориентированной на прогресс.

Согласно характеристикам новой культуры, современный человек должен сформировать стиль нового мышления, который основывается на умении ухватить новое, появившееся здесь и сейчас; вписать это новое в свою деятельность, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа; на умении видеть не только типичное в явлениях и событиях, но и особенное, индивидуальное.

Такой стиль мышления позволит сформировать новая ориентация в образовании – ориентация на обучение через всю жизнь вместо одного образования на всю жизнь. Эта идея поддерживается и развивается в ряде последних документов в области образования (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, социальный проект «Наша новая школа»): школьное образование, адекватное современной культуре, должно быть подчинено воспитанию личности, формированию культуры деятельности – личностному и познавательному развитию учащихся, учить школьников учиться [85].

Итак, школа отвечает за формирование у детей способности учиться на протяжении всей жизни. Следовательно, решение проблемы кроется в становлении ведущего вида деятельности в школьные годы – деятельности учения, или учебно-познавательной. И как следствие одной из ключевых компетентностей, которую необходимо сформировать у современного школьника является компетентность в этом виде деятельности.

Компетентность в познавательной деятельности отнесена (Совет Европы [174], ЮНЕСКО [43], «Стратегия модернизации содержания общего образования» [132]) к разряду ключевых компетентностей, которыми должен

обладать каждый человек. Советом Европы она обозначена как способность учиться на протяжении жизни непрерывно в контексте личностного, профессионального и социального самосовершенствования [174].

Познавательная компетентность является объектом научного изучения в России второе десятилетие. В настоящем пособии мы попытались обобщить научные знания в области разработки компетентности в познавательной деятельности, ссылаясь на теоретические находки наших предшественников, а также представить собственные идеи, полученные в результате самостоятельного исследования.

Считаем, что интересным для читателя будет знакомство с познавательной компетентностью как научным феноменом, имеющим свою сущность и структуру. Кроме того, в пособии предлагается материал, раскрывающий вопросы устройства и сущности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, содержания принципов его организации; касающийся особенностей современных подростков, их учебно-познавательной деятельности в спектре социокультурных изменений.

Мы сочли важным разработать учебно-методический комплекс для работы со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование», реализация которого позволит преподавателям познакомить их с проблемой формирования познавательной компетентности у нынешних подростков, а будущим учителям задуматься над ключевыми проблемами современного образо-

вания: как научить школьников учиться и быть способным обучаться в течение всей жизни.

Надеемся, что пособие будет полезным как для студентов и преподавателей педагогических вузов, людей, увлеченных наукой, так и для учителей-практиков, работающих с подростками и стремящихся в наше непростое время формировать у них компетентность в познавательной деятельности.

ГЛАВА 1

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Изучение любой педагогической проблемы, как правило, начинается с обращения к истории её становления в науке и на практике. Хронологически полная и систематизированная совокупность сведений о развитии проблемы называется историографией [168]. Её построение позволяет создать адекватное представление о траектории развития проблемы в науке, особенностях ее становления, оценить степень теоретической и практической разработанности на данный момент, а также сделать выбор направления для поиска новых путей её решения.

В настоящее время при разработке историографии проблемы в науке чаще всего используется процессный подход [168], который позволяет представить любой исторический процесс, в том числе и генезис педагогической проблемы, как поступательный и целенаправленный. При этом выбираются такие методы исследования (являющиеся наиболее адекватными процессу создания историографии): историко-педагогический, теоретико-методологический и контент-анализ.

Один из современных подходов к изучению истории становления научной проблемы предполагает выделение социально-педагогических предпосылок, предопределяю-

щих её дальнейшее развитие. Под предпосылками Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева предлагают рассматривать объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о её сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте [168; 169].

Вышеназванные ученые предлагают выделять четыре группы предпосылок, на основании которых можно судить о степени разработанности проблемы на определённом этапе её развития и условиях, этому способствующих или препятствующих: 1) общественно-экономические, отражающие основные характеристики ситуации в обществе; 2) социально-педагогические, позволяющие охарактеризовать социальный заказ на решение исследуемой проблемы; 3) теоретико-методологические, отражающие результаты теоретического изучения проблемы, и 4) опытно-практические, характеризующие способы решения проблемы в образовательной практике.

Со ссылкой на сказанное выше в данной главе представлена в систематизированном виде траектория развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, а именно: указана точка отсчета в становлении проблемы, выделена единица исторического процесса, представлена структура и выделены предпосылки становления проблемы.

1.1. ИСТОРИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Изучение траектории развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста с точки зрения процессного подхода позволяет говорить об этапности в её становлении. При этом «исходной точкой» в развитии проблемы является момент внедрения в теорию и практику российского образования идей компетентностного подхода. В качестве «единицы процесса», относительно которой определялось наступление нового этапа в эволюции исследуемой проблемы, следует выделить её ключевой феномен – «познавательную компетентность».

История становления проблемы включает два этапа: *подготовительный* (античность – 90-е гг. XX в.) и *этап полноценной разработки* – современный этап (с 90-х гг. XX в. до настоящего времени).

Подготовительный этап становления проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе определяется временными рамками – с античности до 90-х гг. XX века.

При характеристике данного этапа возникает задача определения той области педагогической теории и практики, которая легла в основу разработки содержания ключевого понятия исследуемой проблемы – «познавательная компетентность». Решение этой задачи приводит к выводу, что истоки проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в

учебном процессе следует искать в теориях познания, деятельности, учебной деятельности, развития личности в различных видах деятельности, разрабатываемых в XX веке философами, психологами и педагогами: Ю.К. Бабанским [12], В.В. Давыдовым [38–40], В.А. Лекторским [66], А.Н. Леонтьевым [67], С.Л. Рубинштейном [114], В.Н. Сагатовским [116], Д.Б. Элькониным [167], Т.И. Шамовой [159], Г.И. Шукиной [164, 165] и др.

В целом подготовительный этап характеризуется движением от разрозненных мыслей и идей педагогов и теоретиков о формировании познавательной деятельности учащихся, их активности и самостоятельности в ней к систематическому изучению отдельных аспектов исследуемого феномена, возникновению научных концепций и теорий, которые в дальнейшем легли в основу разработки проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В зависимости от появления целостных теорий, повлиявших на решение исследуемой проблемы, в рамках подготовительного этапа её становления следует выделить два периода: *первый период* – античность – 50-е гг. XX века, *второй период* – 50–90-е гг. XX века.

Первый период (с античности до 50-х гг. XX в.) характеризуется тем, что исследуемый феномен, а соответственно и процесс его формирования, не являются объектами целенаправленного, целостного изучения; обращение к явлениям и процессам, которые станут основой для его полноценного изучения, носит стихийный и несистематичный характер.

Этот период представлен идеями педагогов, мыслителей, известных людей данного временного отрезка о значимости деятельностной позиции обучающихся в учении, развития их активности и самостоятельности в этом процессе (Сократ, Платон, Ф. Рабле, Я.А. Коменский, Дж. Локк, А. Дистервег, Н.А. Добролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др.).

В рамках данного периода выделяются некоторые теоретико-педагогические предпосылки, созданные для развития исследуемой проблемы в будущем: а) обозначена необходимость формирования самостоятельности в процессе учения и активного познания; б) предложены пути формирования самостоятельности в познавательной деятельности: возбуждение познавательного интереса обучающихся, изменение в отношениях учителя и учеников с назидательных на доброжелательные, на сотрудничество и др.

Несмотря на то, что в данный период познавательная компетентность не является объектом изучения исследователей, в научно-педагогическом лексиконе отсутствует соответствующая исследуемой проблеме терминология, он в определённой степени значим для её дальнейшего развития, так как достижениями этого периода была подготовлена основа для появления во второй половине XX века теорий и концепций, раскрывающих роль и значение в процессе обучения самостоятельной познавательной деятельности ученика.

Второй период подготовительного этапа (50-е – начало 90-х гг. XX века) отличается систематическим изучением отдельных аспектов исследуемой проблемы, появлением

научных изысканий, которые в будущем создадут основу для представлений о компетентности в познавательной деятельности, помогут определить пути ее формирования у школьников, обучающихся начальных и средних профессиональных учебных заведений и студентов вузов.

Социально-экономическая ситуация второй половины XX века в России характеризуется переходом от динамичного развития советской экономики к упадку и кризису. Усложнение производства и необходимость более высокой профессиональной квалификации, научно-техническая революция и быстрота изменений во всех областях жизни страны предъявили каждому человеку и обществу в целом новые требования – необходимо иметь обязательное общее среднее образование, быть активным и самостоятельным в учении и жизни, стать квалифицированным и компетентным работником.

Данные требования обусловили социальный заказ системе образования на подготовку выпускников – будущих членов социалистического общества – способных самостоятельно, ответственно учиться и трудиться.

На создание теоретико-методологических предпосылок становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе оказали влияние два направления: во-первых, это разработки в области личностного и деятельностного подходов в философии, педагогике и психологии; во-вторых, идеи компетентностного подхода, зарождающегося в различных областях науки и практики.

Относительно *первого направления* можно отметить, что в основу педагогических исследований этого периода

легли идеи разрабатываемых отечественными психологами деятельностного и личностного подходов (Л.С. Выготский [29; 30], В.В. Давыдов [38–40], А.Н. Леонтьев [67], С.Л. Рубинштейн [114], Д.Б. Эльконин [167] и др.). Психологи утверждали, что личностное, социальное, познавательное развитие учащихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной, поэтому «необходимо научить школьников осмысленно организовывать эту деятельность» [38, с. 136].

В данный период разрабатывались следующие направления, повлиявшие на становление исследуемой проблемы:

- раскрытие сущности и содержания познавательной деятельности (Т.И. Шамова [159], Г.И. Щукина [165] и др.), познавательной активности (Ш.И. Ганелин [33], Э.А. Красновский [63], Н.А. Половникова [97], Т.И. Шамова [159] и др.); познавательного интереса (Ю.С. Шаров [161], Г.И. Щукина [164] и др.);

- определение роли самостоятельности и самостоятельной работы в познавательной деятельности учащихся (М.А. Данилов [41, 42], В.П. Есипов [41, 46], И.Я. Лернер [68, 69], М.И. Махмутов [78], П.И. Пидкасистый [96], А.В. Усова [140] и др.);

- изучение вопросов активизации и стимулирования познавательной деятельности (Л.Ю. Гордин [34], Г.М. Муртазин [84], З.И. Равкин [101], Т.И. Шамова [159], Г.И. Щукина [164, 165] и др.).

Публикации данного периода доказывают, что теоретические разработки активно внедрялись в практику работы школ с целью совершенствования учебно-

воспитательного процесса, развития активности и самостоятельности учащихся.

Важную роль для становления исследуемой проблемы сыграла зародившаяся в этот период идея учить школьников учиться. Ее решение многие исследователи (Ю.К. Бабанский [12], Н.А. Лошкарева [70], А.В. Усова [140] и др.) связывали с формированием общеучебных умений и навыков, под которыми рассматривались умения и навыки самоуправляемого процесса познавательной деятельности. В разработанной в 1980 г. Н.А. Лошкаревой по заказу Министерства СССР «Программе развития общих учебных умений и навыков» они классифицировались как учебно-информационные, учебно-организационные, учебно-интеллектуальные и учебно-коммуникативные [70].

Кроме того, в этом периоде следует отметить временной отрезок, явившийся переходным относительно тех изменений в жизни общества и его идеологии, которые начинаются с начала 1990-х гг. XX века. В конце 80-х гг. нарастает неудовлетворенность общества результатами школьного образования, их неадекватностью современным требованиям и ожиданиям, направленностью на узкопредметные показатели и репродуктивный характер педагогического процесса. В то время на Западе приоритетной является ориентация на личность обучаемого, его самоактуализацию, на формирование условий для её самореализации в учебном процессе, а не на простое выучивание материала и накопление багажа знаний, который невозможно применить в жизни, на практике (А. Маслоу [77], К. Роджерс [103] и др.).

В отечественном образовании также зарождаются новаторские идеи, связанные с реализацией в обучении принципов гуманизма и сотрудничества учеников и учителей, которые воплощались их авторами в деятельность отдельных школ (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин). Хотя их новаторский поиск не был одобрен официальной педагогической наукой и чиновниками в министерствах и отделах образования, они всколыхнули учительство и вызвали у педагогов стремление к творчеству и поиску новых подходов в образовании, в том числе, это касалось и вопросов совершенствования учебно-познавательной деятельности школьников. Всё это обусловило переход, явилось «мостиком» к следующему этапу становления исследуемой проблемы.

Итак, к числу наиболее важных выводов, полученных в результате теоретического анализа исследований данного направления, можно отнести следующие утверждения: а) в процессе учения школьник не может выступать только как объект, ученик всецело зависит от его деятельной, активной позиции и развивается как активный субъект, преобразующий мир и свою собственную природу; б) ведущей идеей осуществления познавательной деятельности является становление самостоятельности, которая позволит быть успешным в учении, достичь высоких познавательных результатов; в) учебно-познавательная деятельность зависит от сформированности общеучебных умений и навыков, которые позволяют эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем; г) жизнь и прогрессивное

человечество требуют новых подходов в работе с учащимися, направленных на сотрудничество с ними и создающих условия для самореализации школьников.

Развитие *второго направления* подготовительного этапа становления проблемы связано с зарождением в мире компетентностного подхода. Во второй половине XX века, как утверждает И.А. Зимняя [52; 53], основываясь на анализе работ, осуществлённых в этом направлении, В.И. Байденко [13], Г.Э. Белицкой [18], Л.И. Берестовой [19], Н.А. Гришановой [35], Н.В. Кузьминой [64], А.К. Марковой [72-74], Дж. Равена [100], Н. Хомского [153], А.В. Хуторского [155] и др., к достижениям в разработке компетентностного подхода можно отнести: а) введение в научный аппарат категории «компетенция» и создание предпосылок для разграничения понятий компетенция/компетентность; б) исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность»; в) использование категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; г) разработка содержания понятия «социальные компетенции / компетентности»; д) формулировка понятия через «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль», е) появление классификаций компетентностей и компетенций.

Несмотря на то, что компетентностный подход в данный период в большей степени разрабатывался в сфере профессиональной деятельности, ключевые понятия в своём значении отождествлялись, для исследования проблемы формирования познавательной компетентности

у учащихся подросткового возраста развитие данного направления ценно тем, что наметились теоретические предпосылки для появления ключевого понятия «познавательная компетентность».

Итак, к концу подготовительного периода сложились следующие предпосылки: а) научно-техническая революция порождает всё больший поток научной информации, которую необходимо усвоить, чтобы полноценно функционировать в обществе; внимание к личности и её готовности качественно осуществлять жизнедеятельность; б) выраженная в социальном заказе потребность учить школьников самостоятельности, умению учиться; в) разработка теорий познания, деятельности и развития личности; теории учебно-познавательной деятельности и развития самостоятельности школьников в ней, а также идей компетентностного подхода в различных отраслях науки; г) реализация на практике идей формирования основ учебно-познавательной деятельности.

В целом на подготовительном этапе, где познавательная компетентность не является ещё объектом изучения, создаётся серьёзная теоретико-методологическая база для разработки идей компетентностного подхода в отечественном школьном образовании и, в частности, для решения проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Второй этап развития проблемы (с начала 90-х гг. XX века до настоящего времени) характеризуется полноценным научным изучением понятия «познавательная компетентность», проектированием путей и средств её

развития и формирования у учащихся школ, учреждений профессионального образования, а также студентов вузов.

Социально-экономическая ситуация в стране и в мире в это время характеризуется переходом к постиндустриальному (информационному) этапу развития. Усложнение производства и необходимость более высокой профессиональной квалификации, научно-техническая революция и быстрота изменений во всех областях жизни предъявила к обществу новые требования – необходимость учета «человеческого фактора» в рамках технического прогресса, важность разностороннего развития личности, готовой адекватно реагировать на быстро меняющийся мир. Обществу необходим человек, умеющий ориентироваться в стандартных и нестандартных ситуациях, способный самостоятельно мыслить и действовать.

Социально-экономическая ситуация отразилась в социальном заказе системе образования, отражённом в нормативных документах («Стратегии модернизации содержания общего образования» [132], «Концепции модернизации образования до 2010 года» [60] и др.), – подготовить человека, способного не просто жить в новых условиях, но и быть успешным в своей жизнедеятельности. При этом одной из ключевых способностей человека обозначена способность (умение) учиться на протяжении всей жизни непрерывно (ЮНЕСКО, Совет Европы).

Таким образом, общественно-экономическая ситуация и социальный заказ свидетельствуют об актуальности формирования у современного человека компетентности в познавательной деятельности.

Как отклик на изменившиеся образовательные потребности общества в педагогической науке и практике стали активно разрабатываться идеи компетентностного подхода. С начала XXI века стали появляться исследования, посвящённые поиску ответа на вопрос: «Как формировать познавательную компетентность в школе, вузе, учреждениях начального и среднего профессионального образования?»

Начиная с 2003 года, появилось не менее 14 диссертационных исследований, посвященных изучению различных аспектов проблемы формирования компетентности в познавательной деятельности в учебном процессе. Это работы Е.Р. Антоненко [6], Н.А. Булаковой [24], С.Г. Воровщикова [28], М.Н. Комисаровой [58], С.И. Константиновой [59], А.А. Краснобородовой [62], О.В. Харитоновой [151], В.В. Шаламова [157], Т.В. Шамардиной [158] и других авторов. При этом к числу фундаментальных исследований относятся только две работы: С.Г. Воровщикова «Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников» (2007 г.) [28] и А.М. Митяевой «Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров)» [83]. Кроме того, появляется огромное количество публикаций и методических разработок учителей-практиков в сети Интернет, в которых описывается опыт деятельности по формированию познавательной компетентности на уроках по разным учебным предметам.

Диссертационные исследования данного периода свидетельствуют о том, что:

- наиболее активно осуществляется разработка проблемы в 2006–2007 гг., когда идеи Стратегии и Концепции модернизации образования стали понятны и начали реализовываться в образовании, а также – с 2009 г. и по настоящее время, что связано с внедрением новых образовательных стандартов, основанных на компетентностном (для высшего образования) и системно-деятельностном (для школьного образования) подходах;

- большинство исследований ориентировано на старший школьный возраст (старшекласников), а также студентов и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования;

- практически отсутствуют исследования, направленные на формирование познавательной компетентности у учащихся начальной и основной школы.

В то же время в разработках учёных можно выделить следующие значимые для становления исследуемой проблемы моменты:

- понятия «компетенция» и «компетентность» признаются авторами взаимозависимыми, но не тождественными; они соотносятся как потенциальное и актуальное, как частное и общее и т.п.;

- компетентность в познавательной деятельности формулируется как познавательная, учебно-познавательная, когнитивная, интеллектуально-познавательная, учебно-исследовательская; предпочтение отдаётся формулировке «учебно-познавательная компетентность», особенно если освещаются проблемы учебного процесса в школе, причем наиболее широкими по смыслу признаются

познавательная, когнитивная и интеллектуально-познавательная компетентности;

- формулировка понятия отражает либо его *содержание* (интегративное качество личности [6, 151, 158], характеристика личности [58], уровень учебно-познавательной деятельности [158], личностно-осмысленный опыт учебной деятельности [28], готовность осуществлять учебно-познавательную деятельность [59], способность личности к познавательной деятельности [48]); либо *структуру* (личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты [158]; потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты [6]; совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности [154];

- в качестве базовой составляющей компетентности в познавательной деятельности исследователи чаще всего выделяют общеучебные умения и навыки, которые представляют её деятельностный (операциональный) компонент [28, 158] или фундаментальную грамотность как уровень образованности человека [158];

- выделенные критерии (мотивационно-когнитивный, деятельностный, рефлексивный), показатели (знания в области организации самостоятельной познавательной деятельности, общеучебные умения по ее организации, степень самостоятельности и др.) и уровни (оптимальный, допустимый, критический и т.п.) позволяют оценить эффективность процессов развития и формирования данного вида компетентности.

К основным способам решения проблемы на практике учителя школ и учёные относят:

а) соблюдение организационно-педагогических требований к процессу формирования познавательной компетентности у учащихся: целостное включение учащегося в деятельность, открытость и свобода выбора школьником своих действий, установка на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции к себе как субъекту деятельности;

б) выбор путей формирования познавательной компетентности, которые связаны с «выращиванием» мотивации школьников на познание, конструированием когнитивной образовательной среды, включением учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, обязательным участием в этом процессе большинства педагогов школы, необходимостью координацию деятельности учителей, работающих в одном классе (особенно в старших классах) и преемственностью на различных ступенях образования;

в) соблюдение условий успешного осуществления процесса формирования познавательной компетентности учащихся, которые обеспечивают проектное обучение, педагогические ситуации, инициирующие самостоятельность школьников в определении цели, планировании и осознании своих действий; проблемные, продуктивные методы и методы самоконтроля; активизация учебного процесса посредством применения интерактивных форм обучения (ролевые и дидактические игры) и др.

Таким образом, к настоящему времени: а) частично определены сущность и структура компетентности в

познавательной деятельности; б) представлены различные способы её формирования; в) предложены критерии, показатели оценки и уровни развития данной компетентности у учащихся и студентов.

Данные выводы позволяют составить представление о степени теоретической разработанности проблемы. Вместе с тем можно отметить проблемные зоны в изучении проблемы, связанные с отсутствием: а) ясного, четко структурированного представления о феномене «познавательная компетентность»; б) теоретических разработок по построению стройной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста; в) описания технологического аспекта процесса формирования познавательной компетентности у учащихся разных возрастных категорий в школе.

Отмеченные «проблемные зоны» в теоретическом изучении процесса формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста позволяют сориентироваться в направлениях дальнейшего поиска в решении проблемы.

Таким образом, для современного этапа становления проблемы характерны следующие предпосылки: а) изменившиеся образовательные потребности общества в личности, готовой адекватно реагировать на быстро меняющийся мир и запросы общества, б) выраженная в социальном заказе необходимость в формировании человека, желающего и способного самостоятельно осуществлять познавательную деятельность на протяжении всей жизни; в) обособление проблематики изучаемой проблемы, оперирование основной терминологией и её

проработка в научных исследованиях; г) предложение методов и приемов формирования и развития познавательной компетентности в практике работы школ и вузов в основном ориентированных на уже известные способы и подходы.

Социально-экономическое развитие общества, становление идей компетентностного подхода в отечественном образовании и достижения в области изучения проблемы не только обусловили актуальность исследуемой проблемы, но и создали необходимые предпосылки для её успешного решения. Принципиальный вывод заключается в том, что целью современного этапа её развития является создание целостной теории формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, включающей накопленный теоретический и практический материал и идеи, предложенные в новых школьных стандартах.

1.2. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ ЕЁ РАЗВИТИЯ

Наиболее плодотворным этапом в развитии проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе является так называемый современный этап, на котором с опорой на достижения предшествующего периода осуществляется полноценная разработка ключевого феномена проблемы –

«познавательная компетентность», предлагаются способы её формирования у обучающихся.

Развитие проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на современном этапе обладает рядом особенностей, которые проявились, во-первых, в становлении проблемы и, во-вторых, в характере её теоретического осмысления.

Особенность в становлении проблемы на современном этапе её развития заключается в том, что общественно-экономическая ситуация и обусловленный ею социальный заказ системе образования требуют формирования у современного школьника познавательной компетентности как одного из важных качеств личности, что предопределяет актуальность проблемы формирования данного вида компетентности на социально-педагогическом уровне, а также активизирует научный поиск и способствует её полноценной разработке на научно-теоретическом и научно-методическом уровнях.

Эта особенность связана с изменениями в социально-экономической ситуации в мире и в России, которые начались во второй половине XX века и привели в XXI веке к формированию нового типа общества – информационного (постиндустриального), в котором на передний план социального и экономического развития выдвигаются информация и знание, все чаще выступающие в качестве источника прибыли. Новый тип экономического развития, утверждающийся в информационном обществе, вызывает необходимость для работников несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою

квалификацию. Поэтому способности приобретать новые знания, информацию, умения и навыки, а также ориентироваться на их обновление и развитие становятся фундаментальными характеристиками членов информационного общества, работников в постиндустриальной экономике. Следовательно, главным умением личности определяется умение адекватно реагировать на изменения в жизни.

Умение жить в быстро меняющемся мире связано со способностью к самостоятельному поиску информации, самоорганизации своей деятельности в этом поиске; готовностью продолжать обучение в течение всей жизни, чтобы успешно учиться, быть востребованным квалифицированным работником. То есть современный человек должен быть способен и готов к самостоятельной познавательной деятельности, чтобы отвечать всем этим требованиям. Итак, особенность в становлении проблемы, обусловленная социально-экономической ситуацией, связана с актуальностью проблемы формирования познавательной компетентности у современного человека. При этом способность к познанию признаётся ценной прежде всего для личности, её успешной жизнедеятельности, для самореализации в жизни, учебной и трудовой деятельности.

Обусловленный социально-экономическими изменениями социальный заказ на подготовку нового типа личности выразился в нормативных документах как международного (материалы ЮНЕСКО, Совета Европы и др.), так и российского уровней («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования до 2010 года», «Федераль-

ная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования»).

Старт для разработки теоретических и практических основ процесса формирования познавательной компетентности в школе дали два документа: «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепции модернизации российского образования до 2010 года», в которых обозначается новая ориентация для школьного образования – на подготовку личности, компетентной в различных сферах деятельности (на компетентностный подход). Так, в Стратегии определяются ключевые компетентности, в числе которых в первую очередь называется компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности [132].

В документах последних лет также указано на актуальность формирования познавательной компетентности у учащихся. Например, в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» отмечено: «Школьники должны освоить не только знания, но и умения их применять, <...> компетентности, связанные с идеей опережающего развития; всё то, что понадобится школьникам в дальнейшем образовании и в будущей взрослой жизни» [85, с. 7–8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (2010 г.) определена ориентация на становление личностных характеристик выпускника, умеющего учиться, активно и заинтересованно познавать мир, осознающего важность

образования и самообразования для жизни и деятельности, что обуславливает потребность школы в решении проблемы формирования познавательной компетентности у ученика [142].

Следовательно, одной из особенностей в становлении исследуемой проблемы на современном этапе является обусловленность ее разработки социальным заказом, который, в свою очередь, соответствует жизненным и образовательным потребностям общества и личности.

В то же время анализ нормативно-правовых документов позволяет отметить такую особенность: несмотря на то, что, начиная с 2001 года, со «Стратегии модернизации содержания общего образования» определяется ориентация на компетентностный подход в образовании, указывается на необходимость формирования у школьников ключевых компетентностей, в качестве методологической основы новых школьных стандартов основного общего образования (2010 г.) становится не компетентностный, как в профессиональном образовании, а системно-деятельностный подход, которому, по мнению разработчиков Стандарта, компетентностный подход «не противостоит, а снимается им» [9, с. 21].

Общественно-экономическая ситуация и социальный заказ свидетельствуют об актуальности формирования у современного человека компетентности в познавательной деятельности, особенно это актуально в школьные годы, когда закладываются основы учебно-познавательной деятельности, формируется мотивация и личностное отношение к процессу познания как одному из важных процессов жизнедеятельности человека.

Кроме особенности в становлении проблемы, связанной с социально-экономической ситуацией и социальным заказом, можно отметить и другие специфические факты в её развитии в рамках современного этапа:

1) стартовыми для изучения компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности стали исследования в области компетентностного подхода В.А. Хуторского (2003 г.), который выделяет в своей классификации ключевых компетенций учебно-познавательную [154], и И.А. Зимней (2004 г.), отметившей в числе деятельностных компетентностей компетентность в познавательной деятельности [53];

2) исследования, посвященные изучению сущности компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, стали появляться с 2003 года (Т.В. Шамардина [158]) и наиболее активно осуществлялись в 2006–2007 гг., когда идеи Стратегии и Концепции стали понятны и реализуемы в системе образования, а также с 2009 г. и по настоящее время, что связано с внедрением в образовании новых стандартов, основанных на компетентностном (для высшего образования) и системно-деятельностном (для школьного образования) подходах;

3) значительное количество работ, посвященных изучению процесса формирования познавательной компетентности – это прикладные исследования (Е.Р. Антоненко [6], С.Г. Воровщиков [28], А.И. Забалуева [48], М.Н. Комиссарова [58], С.И. Константинова [59], О.В. Харитонова [151], В.В. Шаламов [157], Т.В. Шамардина [158] и др.) и разработки учителей-практиков, завучей школ и работников других учебных заведений, лишь два исследования –

С.Г. Воровщикова [28], А.М. Митяевой [83] – имеют фундаментальный характер;

4) теоретические исследования, посвященные вопросам формирования и развития познавательной компетентности, носят обособленный характер: современные авторы недостаточно часто ссылаются на своих предшественников и, как следствие, не учитывают их достижения в изучении проблемы, хотя при этом учителя-практики, делящиеся своим опытом работы в сети Интернет, более осведомлены в теоретических исследованиях последних лет и активно их используют в качестве ссылок в представленных материалах при описании результатов своей деятельности.

Итак, к особенностям становления проблемы на современном этапе её развития можно отнести: во-первых, обусловленность интенсивного развития проблемы и её актуальности значимостью для информационного общества и современной экономики, нуждающихся в личности, способной активно самостоятельно познавать на протяжении всей жизни, что нужно и самой личности, чтобы успешно учиться и трудиться; во-вторых, потребности личности и общества полностью совпадают с социальным заказом на формирование в школе способности и готовности к самостоятельной познавательной деятельности; в-третьих, учитывая преимущество существующих прикладных исследований и методических разработок над исследованиями фундаментального характера, а также непродолжительность периода разработки проблемы (чуть меньше десяти лет), на современном этапе своего развития она находится в фазе накопления знания о познавательной компетентности и способах ее решения, что также под-

тверждается разрозненностью исследований и методических разработок.

Главная особенность в теоретическом изучении заключается в накоплении материала относительно ключевого феномена исследования и предложении способов формирования познавательной компетентности у обучающихся, разработанных еще в XX веке для формирования основ учебно-познавательной деятельности. Особенности в теоретическом изучении проблемы необходимо раскрыть через существующие достижения в области теоретической разработки различных аспектов проблемы и выделить слабо разработанные и неразработанные моменты.

В диссертационных исследованиях последних десяти лет [6; 28; 31; 48; 58; 59; 62; 83; 90 и т.д.] относительно познавательной компетентности были сделаны следующие наработки:

1) определен статус познавательной компетентности:
а) ключевая, поскольку ей должен обладать каждый человек; б) деятельностная, так как соотносится с определённым видом деятельности; в) социальная – необходимая для полноценного функционирования в обществе; г) интегративная, поскольку включает мотивационно-волевым, деятельностный и ценностно-личностный компоненты;

2) предложено несколько названий компетентности в познавательной деятельности, отличающихся объёмом содержания: познавательная, учебно-познавательная, когнитивная, интеллектуально-познавательная, учебно-исследовательская; предпочтение отдаётся понятию «учебно-познавательная», при этом более ёмкими по

содержанию признаются понятия «познавательная», «когнитивная» и «интеллектуально-познавательная»;

3) представлено множество определений, которые отражают либо её сущность, связанную с интегративной природой компетентности (Е.Р. Антоненко [6], О.В. Харитоновна [151], Т.В. Шамардина [158]); либо структуру, отражающуюся в совокупности компонентов (М.Н. Комиссарова [58], С.И. Константинова [59], А.В. Хуторской [154], В.В. Шаламов [157]);

4) осуществлены попытки моделирования структуры компетентности как интегративного явления: в виде трехъярусной пирамиды, венцом которой является ценностно-ориентирующий уровень: убеждения, эмоционально-ценностные установки, знание высших образцов познавательной деятельности; «плотью» – теоретико-информационный уровень: знание о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения; основанием – технико-технологический уровень: общеучебные умения, готовность применить различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных ситуациях (С.Г. Воровщиков) [27; 28];

5) в качестве базовой составляющей компетентности выделены общеучебные умения и навыки, которые представляют её деятельностный (операциональный) компонент (С.Г. Воровщиков [27; 28] и др.), или фундаментальная грамотность как уровень образованности человека (Т.В. Шамардина [158] и др.).

Несмотря на названные выше достижения в изучении исследуемого феномена, можно отметить и слабо разработанные моменты:

- не отражена сущность компетентности как специфического феномена, интегративная природа которого выражается не только в наличии и единстве нескольких компонентов, но и в их взаимообусловленности, взаимопроникновении и нераздельном существовании;

- не раскрыты системные и деятельностные характеристики познавательной компетентности.

Процесс формирования познавательной компетентности также представляет большой интерес для исследователей. Однако анализ работ [6; 28; 31; 48; 58; 59; 62; 83; 90 и т.д.] показывает, что данный аспект раскрыт недостаточно. В основном исследователи акцентируют внимание на критериях и показателях, при помощи которых можно оценить степень сформированности познавательной компетентности. Выделенные критерии (мотивационно-когнитивный, деятельностный, рефлексивный), показатели (знания в области организации самостоятельной познавательной деятельности, общеучебные умения по ее организации, степень самостоятельности и др.) и уровни (оптимальный, допустимый, критический и т.п.), безусловно, позволяют оценить эффективность процессов развития и формирования данного вида компетентности, но не раскрывают последовательность процесса её формирования у школьников.

В современных работах [59; 158] встречаются попытки смоделировать процесс, но в основном раскрывается содержание деятельности школьников, целью которой обозначается переход от репродуктивных действий к самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Однако соответствующая ей деятельность учителя не

моделируется, не раскрываются моменты согласования действий педагога и обучающегося. В результате, технологические аспекты исследуемой проблемы представлены в науке слабо.

Кроме того, не считая исследований методической направленности Е.В. Вязовой (математика) [31] и Т.В. Осенчуговой (физика) [90], в работах современного этапа становления проблемы не раскрыты особенности осуществления процесса формирования познавательной компетентности у подростков, на основной ступени школьного образования. Большинство исследований ориентировано на старший школьный возраст (Е.Р. Антоненко [6], С.Г. Воровщиков [28], М.Н. Комиссарова [58], С.И. Константинова [59], О.В. Харитоновна [151], Т.В. Шамардина [158]), а также на студентов и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования (А.И. Забалуева [48], А.М. Митяева [83], В.В. Шаламов [157]).

В диссертационных исследованиях представлено множество способов формирования познавательной компетентности у обучающихся. Исследователи связывают успешность решения проблемы с:

а) соблюдением организационно-педагогических требований к процессу формирования познавательной компетентности у учащихся в учебном процессе: целостное включение учащегося в деятельность, открытость и свобода выбора школьником своих действий, установка на творческое саморазвитие и самореализацию, формирование рефлексивной позиции к себе как субъекту деятельности;

б) «выращиванием» мотивации школьников на познание, конструирование когнитивной образовательной

среды, включением учащихся в самостоятельную познавательную деятельность (Т.В. Шамардина [158]); обязательным участием в этом процессе большинства педагогов школы; необходимостью координации деятельности учителей, работающих в одном классе (особенно в старших классах) и преемственностью на различных ступенях образования (С.Г. Воровщиков [28]);

в) созданием специальных условий для успешного осуществления процесса формирования познавательной компетентности учащихся: реализация проектного обучения, создание педагогических ситуаций, инициирующих самостоятельность школьников в определении цели, планировании и осознании своих действий; использование проблемных, продуктивных методов и методов самоконтроля; активизация учебного процесса посредством применения интерактивных форм обучения: ролевые и дидактические игры (Е.Р. Антоненко [6], С.Г. Воровщиков [28], А.И. Забалуева [48], М.Н. Комиссарова [58], В.В. Шаламов [157], Т.В. Шамардина [158]).

Представленные выше результаты теоретического изучения различных аспектов проблемы свидетельствуют о степени её разработанности и в то же время указывают на слабо разработанные моменты, а именно: а) не до конца выявлена и описана интегративная природа познавательной компетентности, что связано с разработкой в основном её деятельностного компонента; б) не представлены технологии, реализация которых отвечала бы интегративной природе компетентности; в) не разработаны технологии формирования познавательной компетентности для основной ступени школьного образования; г) не представ-

лен процесс формирования познавательной компетентности с позиции системно-деятельностного подхода; д) слабо учитываются личностные (воспитание ценности познания, образования, учения; нравственных и волевых качеств – целеустремленности, ответственности, трудолюбия в познании) и оценочные (обучение школьников адекватному пониманию своих достижений, умению их оценивать и сравнивать со своими прежними достижениями) аспекты познавательной компетентности; е) отсутствует стройная концепция формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе школы.

Таким образом, *особенность в теоретическом изучении проблемы* на современном этапе её развития заключается в активном изучении исследователями сущности и структуры познавательной компетентности, предложении путей и способов решения проблемы, однако решение проблемы «тормозится» по причине слабого учёта интегративной природы познавательной компетентности и отсутствия соответствующих этой природе педагогических технологий её формирования, а также из-за отсутствия целостной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, учитывающей процессуальные и технологические аспекты становления данного вида компетентности.

В заключение можно отметить, что выявленные особенности в становлении и теоретическом изучении исследуемой проблемы помогают оценить степень её актуальности, теоретической разработанности, а также

выявить слабо учтённые аспекты проблемы и сориентироваться в направлении собственного поиска в её решении.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. На какие два этапа можно разделить историю становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

2. Какие предпосылки для дальнейшего исследования проблемы были созданы на подготовительном этапе её развития?

3. Какие учения, идеи, труды XX века стали основой для развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

4. Обоснуйте роль в изучении проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста каждого из направлений подготовительного этапа.

5. Какие нормативно-правовые документы и почему «дали старт» появлению исследований, посвященных проблеме формирования познавательной компетентности?

6. Какие аспекты проблемы формирования познавательной компетентности изучались исследователями XXI века?

7. Назовите способы решения проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся школы, предложенные учёными на современном этапе её становления.

8. Каковы особенности становления и теоретического изучения проблемы формирования познавательной

компетентности у учащихся подросткового возраста на современном этапе её развития?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

2. Бардин, К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К.В. Бардин. – М.: Знание, 1986. – 74 с.

3. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 416 с.

4. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка: психол. очерк / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

5. Ганелин, Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе / Ш.И. Ганелин. – Л.: ЛГУ, 1972. – 250 с.

6. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Ю. Гордин. – М., 1979. – 378 с.

7. Давыдов, В.В. Развитие сознания, способностей и личности школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Давыдов // Образование и воспитание. – 1992. – № 1. – С. 20–27.

8. Давыдов, В.В. Учебная деятельность // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – С. 478–480.
9. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
10. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М.: Просвещение, 1960. – 300 с.
11. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
12. Комиссарова, М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. – Магнитогорск, 2006. – 209 с.
13. Константинова, С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Константинова. – СПб., 2006. – 22 с.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.
15. Красновский, Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 9–15.
16. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–15.
17. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

18. Лернер, И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – № 4. – С. 34–39.

19. Лошкарева, Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников / общ. ред. В.В. Горелова. – М.: Педагогика, 1984. – С. 13–19.

20. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 210 с.

21. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 210 с.

22. Муртазин, Г.М. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся: сб. статей / Г.М. Муртазин. – Уфа, 1972. – С. 3–24.

23. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

24. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры восприятия и творчества / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

25. Половникова, Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С. 45–61.

26. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

27. Равкин, З.И. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 69–79.

28. Раченко, И.П. Научная организация педагогического труда / И.П. Раченко. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.

29. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 216 с.

30. Рослякова, С.В. Решение проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе в педагогической теории и практике / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 80 с.

31. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

32. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

33. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

34. Чирва, А. Учить учиться / А. Чирва. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 92 с.

35. Шаламов, В.В. Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных заведений деонтического типа в процессе самостоятель-

ной работы по истории: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Шаламов. – Екатеринбург, 2007. – 191 с.

36. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.

37. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

38. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.

39. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

ГЛАВА 2

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

В рамках данной главы рассматривается познавательная компетентность как научный феномен. В качестве методологических оснований для исследования познавательной компетентности как явления особенного были выбраны системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы, которые позволили выявить её ключевые и особенные характеристики.

2.1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Компетентность в познавательной деятельности являлась объектом изучения таких исследователей, как Е.Р. Антоненко (2010 г.), С.Г. Воровщиков (2007 г.), Е.В. Вязовая (2007 г.), М.Н. Комиссарова (2006 г.), С.И. Константинова (2006 г.), Н.И. Самойлова (2011 г.), О.В. Харитонова (2006 г.), В.В. Шаламов (2007 г.), Т.В. Шамардина (2003 г.) и многих других. Поскольку процесс формирования познавательной компетентности у школьников находится на стадии разработки, поэтому во всех исследованиях отведено значительное место изучению сущности и структуры самой компетентности, знание которых обуславливает успешность осуществления этого процесса.

Согласно Толковому словарю С.И. Ожегова, содержание – «это то, что составляет сущность кого-чего-нибудь» [88, с. 595]. Следовательно, представляя содержание какого-либо понятия, необходимо раскрыть аспекты, которые помогают увидеть его наполнение, выделить специфические характеристики.

Познавательная компетентность, или компетентность в познавательной деятельности, впервые для отечественного образования была представлена в «Стратегии модернизации содержания общего образования» (2001 г.), где она обозначена достаточно широким понятием «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации» [132].

Она отнесена к разряду ключевых компетентностей, которые, обладая интегративной природой и объединяя знаниевую, навыковую, интеллектуальную составляющие образования, обеспечивают продуктивность различных видов деятельности обучаемых, базируются на когнитивных умениях – умениях самостоятельно приобретать знания.

Данная компетентность, по мнению С.Г. Воровщикова, «занимает особое место в совокупности компетентностей личности, так как обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры. Более того, познавательная составляющая имманентно присутствует в остальных видах ключевых компетентностей» [28, с. 5].

Широкая трактовка данного вида компетентности в Стратегии обусловила появление её разнообразных формулировок. Название данной компетентности варьи-

руется от познавательной, учебно-познавательной до интеллектуально-познавательной, учебно-исследовательской и когнитивной. По мнению Е.В. Вязовой, все указанные компетентности находят своё отражение в одном более широком понятии «когнитивная компетентность», которая, базируясь на когнитивных умениях, относится к самостоятельной познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом [31].

Несмотря на то, что этот вид компетентности называется в работах по-разному, все исследователи имеют в виду компетентность, реализуемую и формируемую в познавательной деятельности.

Область применения и формирования данной компетентности исследователи, как правило, ограничивают двумя видами деятельности – учебной и познавательной, указывая на их соподчиненность: «Для школьников познавательная деятельность специфична – она неотрывна от учебной деятельности, которая служит репродуктивной основой для собственно познавательных действий. Основное отличие учебно-познавательной деятельности от учебной заключается в том, что она направлена на решение реальной социально-актуальной и лично значимой для учащегося познавательной проблемы. При этом возникающие в процессе решения познавательной проблемы учебные цели по овладению тем или иным способом действия, усвоению новой учебной информации носят служебный характер и призваны способствовать более эффективному решению данной проблемы» [28].

Как правило, содержание понятия «познавательная компетентность» раскрывается в сформулированных исследователями определениях. Определения, представленные в работах Е.Р. Антоненко [6], С.Г. Воровщикова [28], Е.В. Вязовой [31], А.И. Забалуевой [48], М.Н. Комиссаровой [58], С.И. Константиновой [59], О.В. Харитоновой [151], А.В. Хуторского [154], В.В. Шаламова [157], Т.В. Шамардиной [158], отражают: во-первых, название явления, через которое передаётся сущность познавательной компетентности; во-вторых, её структурные компоненты; в-третьих, результативную составляющую – то, чему способствует формирование или наличие познавательной компетентности.

Сущность познавательной компетентности исследователи видят в интегративном качестве личности (Е.Р. Антоненко, Е.В. Вязовая, О.В. Харитонова), совокупности знаний, умений, навыков, опыта и смысловых ориентаций (Н.И. Самойлова, М.Н. Комиссарова, С.Г. Воровщиков), способности к познавательной деятельности (А.И. Забалуева, Н.И. Самойлова); во владении знаниями и в готовности осуществлять самостоятельную познавательную деятельность (Е.Р. Антоненко, Е.В. Вязовая, Т.В. Шамардина).

Сущность и специфические признаки этой компетентности, с точки зрения исследователей [6; 28; 31; 48; 51; 58; 59; 90; 118; 157; 158 и др.], определяются совокупностью знаний, умений, навыков, опыта и смысловых ориентаций познавательной деятельности; способностью к ней; готовностью осуществлять её самостоятельно.

По мнению А.В. Хуторского, к явлениям, раскрывающим сущность компетентности в познавательной деятельности, следует отнести элементы логической, методологи-

ческой, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами; теоретическую и практическую готовность к самостоятельной познавательной деятельности и др. [154].

В общем сущность компетентности в познавательной деятельности, с точки зрения исследователей, заключается в знаниях о способах её осуществления, в стремлении и готовности самостоятельно и эффективно данный вид деятельности осуществлять.

Принимая во внимание принцип единства содержания и формы, следует соотнести представления о сущности компетентности с её компетентным составом и выделить составляющие познавательной компетентности на основе предложенных исследователями вариантов структуры компетентности вообще и компетентности в познавательной деятельности.

Понятие «компетентность», согласно «Стратегии модернизации содержания общего образования, «... включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т.д.» [132, с. 14].

С точки зрения Дж. Равена, компетентность включает такие характеристики, как: а) готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект); б) владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компе-

тентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности [100].

И.А. Зимняя отмечает, что все ключевые компетентности, характеризуются пятью компонентами, а именно: а) готовностью к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека; б) знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опытом реализации знаний, умений; г) ценностно-смысловым отношением к содержанию компетенции, его личностной значимостью и д) эмоционально-волевою регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности [52; 53]. При этом данный автор предлагает рассматривать составляющие компетентности в качестве общих ориентировочных критериев оценки её содержания.

В докладе В.И. Загвязинского «О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования» указано, что компетентность в свой состав должна включать следующие компоненты: а) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); б) готовность к проявлению компетентности (мотивационно-деятельностный); в) владение содержанием компетентности (когнитивный аспект); г) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенче-

ский аспект); д) эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности [49, с. 5].

Анализ близких по сути мнений о составе компетентности [49; 52; 53; 100] даёт основание утверждать, что любая компетентность включает: мотивационный компонент как готовность к определённому виду деятельности; когнитивный компонент, включающий знание о способах осуществления именно этого вида деятельности; деятельностный, отражающий опыт осуществления данного вида деятельности; ценностно-смысловой, характеризующий отношение к содержанию деятельности и объекту её приложения, и эмоционально-волевой, регулирующий проявление компетентности.

В настоящее время исследователи, в частности И.А. Зимняя, поднимают проблему ограничения компонентного состава компетентности, увеличение объёма которого затрудняет разработку подходов к их оценке как результату образования [52].

Компонентный состав познавательной компетентности, по мнению исследователей, включает:

- постановку и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальную деятельность [53];

- «совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания,

планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем» [154, с. 67];

- накопленные знания, умения обучающегося в организации данного вида деятельности, владение способами (навыками, приемами, алгоритмами и т.д.) решения учебно-познавательных задач, опыт самостоятельной познавательной деятельности [58];

- общие (интеллектуальные, управленческие и информационные умения, формируемые на базе всех дисциплин) и специальные (умения, которые формируются как в процессе овладения иностранным языком, так и в процессе овладения конкретным элективным курсом) учебно-познавательные умения; а также знания о способах осуществления самостоятельной учебно-познавательной деятельности [59];

- когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты, при этом деятельностный компонент первостепенен при решении компетентностных задач [151];

- основы теоретических знаний и интеллектуальных умений, обусловленную смысло-ценностными ориентациями способность познавать, логически мыслить, анализировать, систематизировать, классифицировать, интерпретировать информацию и творчески подходить к осуществлению различных видов деятельности, накапливая профессиональный опыт, т.е. такие компоненты, как

мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, личностно-преобразующий [118];

- потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, эмоционально-волевой, рефлексивный [6];

- триединство деятельностных характеристик учащихся: а) владение умениями и навыками, обобщёнными способами учебно-познавательной деятельности; б) способность учащихся применять познавательные умения и навыки для получения и создания нового знания, для самообразования и самосовершенствования; в) готовность использовать полученные знания, умения и способы познавательной деятельности в решении профессиональных задач [157];

- единство теоретической и практической готовности старшеклассника к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности [158];

- когнитивный компонент (система представлений, взглядов, знаний, отражающих индивидуально своеобразные активные способы познавательного отношения ученика к происходящему), операционально-деятельностный (система учебно-логических, учебно-информационных и учебно-управленческих умений, а также способов учебно-познавательной деятельности, усвоенных личностью и обеспечивающих возможность присвоения, «сохранения и переработки информации в целостную картину мира») и ценностно-смысловой (сумма мотивов, интересов, ценностей - показателей учебно-познавательной компетентности, обеспечивающих применение знаний) компоненты [158].

Особый интерес представляет образно-концептуальная модель учебно-познавательной компетентности С.Г. Воровщикова [28], представляющая собой трехъярусную пирамиду, венцом которой является ценностно-ориентирующий уровень (убеждения, эмоционально-ценностные установки, знание высших образцов познавательной деятельности); «плотью» – теоретико-информационный уровень (знание о законах, теориях, способах и приемах познания, учения); основанием – технико-технологический уровень (общеучебные умения, готовность применить различные техники и технологии познания в стандартных и нестандартных ситуациях).

В пирамиде С.Г. Воровщикова [28] отводит ключевую роль технико-технологическому уровню, поскольку составляющие его общеучебные умения как универсальные для многих школьных предметов способы получения и применения знаний, с одной стороны, являются компонентом основания пирамиды, а с другой – в них в снятом виде представлены соответствующие требования «венца» и «плоти» учебно-познавательной компетентности.

Оценивая представленные в работах варианты структуры познавательной компетентности, можно выделить несколько подходов в её раскрытии:

1) через теоретическую и практическую готовность к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности;

2) посредством единения мотивационного, ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного, личностно-преобразующего, эмоционально-волевого, рефлексивного в различные комбинации;

3) через знания, умения и опыт самостоятельной познавательной деятельности;

4) через совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

5) посредством уровневого подхода, где компетентность – пирамида, включающая три уровня: технико-технологический уровень, теоретико-информационный и ценностно-ориентирующий.

Кроме того, исследователи на основе компонентного состава отмечают показатели, по которым оценивается сформированность познавательной компетентности у учащихся. К ним относятся: 1) мотивы, интересы, ценности познания (мотивационно-аксиологический компонент); 2) знание образцов познавательной деятельности и знание о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения (когнитивный компонент); 3) управленческие, информационные, логические умения, технологии познания и опыт самостоятельной познавательной деятельности (конативный компонент); самоуправление познавательной деятельностью, саморегуляция (эмоционально-волевой компонент).

Также интересным является подход М.Д. Ильязовой к представлению компетентности как совокупности потенциальной и реализованной структур [54]. Этот подход связан с обоснованием зависимости компетентности от реализованной (потенциальной) и нереализованной (актуальной) активности. Сущность данной точки зрения заключается в том, что понятие «компетенция» исследователи соотносят с потенциальной активностью (готовность и стремление к деятельности), а «компетентность» – с

реальной активностью – качеством, определяющим успешность процесса и результата деятельности.

Компетенции как нереализованная готовность и стремление к познавательной деятельности, входящие в структуру познавательной компетентности, успешно могут быть реализованы лишь при проявлении школьниками познавательной активности, которая «запускает в действие» потенциальную структуру компетентности – познавательные компетенции. Следовательно, познавательную активность необходимо рассматривать как источник формирования и реализации познавательной компетентности, без которого эта компетентность не появится и не проявится.

Итак, говоря о структуре познавательной компетентности, следует отметить, что: 1) её основные компоненты соотносятся с компонентами компетентности вообще, специфика связана с особенностями познавательной деятельности, в которой реализуется и формируется познавательная компетентность; 2) компонентный состав включает мотивы и ценности познавательной деятельности, знание этой деятельности; умения и опыт эту деятельность осуществлять, а также эмоциональные и волевые качества; 3) структура познавательной компетентности может быть представлена потенциальными составляющими – компетенциями, которые могут стать компетентностью только при наличии познавательной активности, являющейся источником превращения потенциальной составляющей структуры в реализованную, т.е. познавательную компетентность.

Обобщая вышесказанное о сущности и структуре познавательной компетентности, следует расставить акценты и решить три взаимосвязанные задачи: 1) обозначить ключевые характеристики (те, что раскрывают содержательное наполнение) изучаемой компетентности; 2) на их основе выделить специфические (отличающие её от других видов) характеристики; 3) в итоге сформулировать определение понятия.

Понятие «познавательная компетентность» является видовым по отношению к компетентности вообще, поэтому, рассматривая его как феномен, следует указать на инвариантные признаки компетентности и выделить особенное для компетентности в познавательной деятельности.

Ссылаясь на представленные к настоящему времени в науке обобщения относительно компетентности как педагогического явления (И.А. Зимняя [53], А.В. Хуторской [154], Е.В. Яковлев [168] и др.), к её инвариантным признакам следует отнести: 1) деятельностьную сущность как способность и готовность к выполнению действий в определенных областях; 2) интегративный характер как совокупность нескольких компонентов, инвариантными из которых выступают знания, умения, личностные качества, опыт, направленность личности, ценностные ориентации, мотивы, отношения; 3) детерминированность свойствами личности, что определяет компетентность как личностное образование; 4) практико-ориентированную направленность как способность к выполнению деятельности, как знание в действии; 5) динамичность – способность развиваться, наращивать степень проявления и др.

Вышеназванные признаки относятся и к познавательной компетентности. Но вместе с тем она имеет своё наименование, сферу применения, назначение, сущность (сущностные характеристики) и формы выражения, структуру и критерии. Названные аспекты необходимо обозначить как ключевые характеристики познавательной компетентности, на основе которых можно создать представление о ней, выделить специфические черты и сформулировать собственное определение. Остановимся на характеристике каждого из них.

Название. Познавательная компетентность берет своё название от вида деятельности, в котором она необходима, реализуется и формируется. В «Стратегии модернизации содержания общего образования» она обозначена как «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации» [132]. Это широкое по содержанию понятие обусловило появление разнообразных названий данной компетентности: «познавательная», «учебно-познавательная», «интеллектуально-познавательная», «учебно-исследовательская», «когнитивная». Разницу в названиях компетентности исследователи [6; 31 и др.] видят в объёме их содержания, при этом указывают на то, что наиболее широкими по содержанию являются «когнитивная» и «интеллектуально-познавательная», так как распространяются не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом.

Компетентность в познавательной деятельности логичнее называть «познавательной», нежели «учебно-познавательной» и т.п., так как: во-первых, это название

наиболее точно отражает сферу формирования и применения компетентности; во-вторых, включает в своё содержание учебную компетентность и тождественно по значению и объёму учебно-познавательной, интеллектуально-познавательной и когнитивной. Название компетентности «познавательная» наиболее точно отражает её целевое назначение – готовность и умение осознанно, самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, строящуюся на мотивированной собственной активности.

Сфера применения. Для школьного образования сферой применения познавательной компетентности являются два вида деятельности – учебная и познавательная. Они тесно связаны и взаимозависимы: учебная деятельность «служит репродуктивной основой для собственно познавательных действий, а учебные цели, возникающие в процессе решения познавательной проблемы, носят служебный характер и призваны способствовать её более эффективному решению» [28, с. 387]. Отличие учебной деятельности от познавательной в том, что она всегда направляема и несамостоятельна.

Виды деятельности, в которых формируется и реализуется познавательная компетентность, не только обуславливают её название, специфику, но и отражают этапы восхождения от репродуктивной (учебной) деятельности к активной самостоятельной (познавательной). Кроме того, как отмечено во многих исследованиях [6; 28; 157 и др.], познавательная компетентность является целью, средством и результатом познавательной деятельности.

Назначение. Познавательная компетентность занимает особое место в совокупности компетентностей личности, так как, во-первых, обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры, во-вторых, имманентно присутствует в остальных видах ключевых компетентностей [28]. Она является:

- в широком (социальном) смысле: а) фактором адекватного и оперативного реагирования на запросы личности и общества; б) фактором, повышающим эффективность работы школы как социального института;

- в узком (личностном) смысле: а) фактором учебной успешности и готовности продолжать обучение в течение всей жизни; б) фактором профессиональной мобильности, позволяющей менять сферы профессиональной деятельности, повышать квалификацию.

Познавательная компетентность как ключевая компетентность является одной из приоритетных в процессе получения образования и в целом для жизнедеятельности человека.

Сущность познавательной компетентности заключена в её интегративной природе. Её сущность заключается в единстве следующих составляющих: желания познать (мотивационной), признания ценности этой деятельности (ценностной), знания того, как осуществлять процесс познания эффективнее (когнитивной); умений и навыков познавательной деятельности, опыта в ней (деятельностной); способности доводить познавательную деятельность до логического завершения (волевой); умения адекватно оценивать её результаты (рефлексивной).

Если сгруппировать все составляющие компетентности, то её сущность можно представить как единство личностного (мотивационная, ценностная, волевая, рефлексивная), деятельностного и когнитивного компонентов. Причём специфика познавательной компетентности заключается в знаниях о процессе и способах познания и выражается в когнитивном компоненте, основанием служит деятельностный компонент, который является приоритетным в данном виде компетентности и его отсутствие свидетельствует о несформированности компетентности.

Кроме того, в познавательной компетентности можно выделить две *сущностные характеристики*, которые лежат в основе её формирования. К ним относятся: активная самостоятельная деятельность в познании, характеризующаяся внутренней потребностью, и взаимодействие личности с предметом деятельности – знанием, а также с субъектами образовательного процесса – педагогом и учащимися. Выделение данных сущностных характеристик позволяет отметить в познавательной компетентности две стороны, или *формы*, проявления: внутреннюю (личностную) и внешнюю (деятельностную и когнитивную). Внутренняя сторона познавательной компетентности характеризуется мотивами, ценностными установками и волевыми качествами личности; внешняя – умениями и навыками, опытом познавательной деятельности, а также знанием о том, как эту деятельность осуществлять эффективно. Внутренняя – это качества личности, детерминированные активной самостоятельной познавательной деятельностью.

Внешняя – реализуемая во взаимодействии осознанная ценная для личности познавательная деятельность.

Структура. Сущность компетентности обуславливает её структуру. Учитывая уже ставший традиционным подход к представлению состава компетентности через знания, умения, опыт, владение и др. [53; 154 и др.], а также мнение исследователей познавательной компетентности относительно её структуры [6; 28; 157; 158 и др.], можно сделать вывод, что познавательная компетентность включает: 1) мотивы, интересы, ценности познания (мотивационно-аксиологический компонент); 2) знание образцов познавательной деятельности и знание о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения (когнитивный компонент); 3) управленческие, информационные, логические (общеучебные) умения, технологии познания и опыт самостоятельной познавательной деятельности (конативный компонент); 4) самоуправление познавательной деятельностью, саморегуляцию (рефлексивно-волевой компонент).

Эти же компоненты познавательной компетентности можно считать *критериями*, по которым следует оценивать её наличие и степень (уровень) сформированности у учащихся.

Особенности развития в разные возрастные периоды. Следует указать на то, что познавательная компетентность как интегративное образование и любое качество, присущее личности, например, активность, ответственность, может являться её характеристикой в любом возрасте. При этом стоит отметить, что каждый возраст в определённой степени важен в процессе формирования познавательной

компетентности: дошкольный оптимален для пробуждения интереса к познанию мира и самого себя, младший школьный – для становления основ учебной деятельности как первой ступени деятельности познавательной, юношеский возраст важен для самореализации в познавательной деятельности. Оптимальным возрастом для формирования данной компетентности является подростковый, поскольку в этот период ребёнок, проявляя чувство взрослости, стремится к самостоятельности в любом виде деятельности, в том числе и познавательной; растёт его самосознание, проявляется стремление к саморазвитию и самообразованию, что очень значимо для формирования компетентности.

В то же время смена ведущей деятельности – с деятельности учения на общение со сверстниками – является нередко в подростковом возрасте причиной отчуждения от школы, поскольку учебная деятельность отодвигается на второй план. Этот факт обуславливает важность целенаправленного формирования компетентности в познавательной деятельности, что позволит избежать или уменьшить снижение успеваемости, познавательной мотивации, интереса к процессу учения и познания.

Из сказанного выше можно выделить *специфические черты познавательной компетентности*, а именно: 1) направлена не просто на получение новых знаний, умений и опыта в учебно-познавательной деятельности, а, главным образом, на процесс их получения; 2) является целью, средством и результатом учебно-познавательной деятельности; 3) сущность, структура, формы проявления и критерии зависят от особенностей учебной и познавательной деятельности, в которых она формируется и

реализуется; 4) представляет высший уровень учебно-познавательной деятельности – готовность и умение осознанно, самостоятельно её осуществлять на основе познавательных мотивов и активности; 5) не имеет специфических характеристик в разные возрастные периоды, но каждый этап возрастного развития играет свою роль в процессе её формирования; 6) является решающим фактором процесса обучения, так как позволяет успешно учиться в течение всей жизни, а также адекватного реагирования на изменения в социуме.

Принимая во внимание отмеченные ранее ключевые и особенные характеристики исследуемого феномена, под *познавательной компетентностью* следует понимать интегративное образование личности, представляющее собой знания о способах познавательной деятельности и ценностное отношение к ней; выражающееся в стремлении, готовности и способности самостоятельно и эффективно, на основе познавательной активности и волевых усилий этот вид деятельности осуществлять.

2.2. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Изучение существующих точек зрения исследователей относительно структуры компетентности [49; 52; 53; 100 и др.] и компетентности в познавательной деятельности [28; 58; 59; 157; 158 и др.], анализ сущности и содержания познавательной компетентности позволяют говорить том, что в её состав логичнее включить три компонента:

– *личностный*, характеризующийся ценностями, мотивами познавательной деятельности, волевыми и рефлексивными моментами этой деятельности;

– *когнитивный*, включающий знания о содержании познавательной компетентности, т.е. деятельности, лежащей в основе её формирования и реализации;

– *деятельностный*, представляющий технологическую сторону компетентности, – способность самостоятельно и эффективно осуществлять познавательную деятельность.

Учитывая, что сущность любой компетентности проявляется в неделимости компонентов, в интегративной природе, попытаемся рассмотреть сущность каждого из названных компонентов, отмечая их тесную взаимосвязь, а также представить познавательную компетентность в качестве системы.

Личностный компонент

Личностный компонент – самый неоднозначный по содержанию и структуре компонент, относительно которого нет четкого представления у учёных.

Название компонента. Его название связывают с ценностями, смыслами, потребностями, мотивами, целями, эмоционально-волевыми проявлениями. В исследованиях, посвященных компетентности в познавательной деятельности, чаще всего этот компонент назван ценностно-смысловым [6; 158]. Кроме того его называют: потребностно-мотивационный, эмоционально-волевой [6], ценностно-мотивационный [151], качества личности [90]. Причем в ряде исследований, где основной акцент смещен в сторону деятельностного компонента, компоненту, связанному с

ориентацией в деятельности, не уделяется должного внимания [27; 28; 157] и др.

Поскольку компетентность определяет сферу отношений между знанием и действием, а степень её сформированности детерминируется прежде всего параметрами личности, одно из значимых мест в составе познавательной компетентности необходимо отвести ценностной составляющей, которая вместе с мотивами и волевыми качествами личности относится к структуре личностного компонента познавательной компетентности.

Ключевое понятие компонента. В структуре этого компонента ключевым понятием являются *ценности*, поскольку именно они актуализируют познавательные потребности личности школьника, обеспечивают мотивацию к познанию и инновациям, формируют личностную позицию по отношению к процессу образования, лежат в основе познавательной компетентности.

Ценности, согласно В.П. Тугаринову, – это не только предметы, явления и их свойства, которые нужны людям определённого общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала [Цит. по: 123]. Ценности обладают рядом свойств: а) связаны с деятельностью и субъективны; б) изменяемы во времени и имеют социально-исторический характер; в) детерминируют свойства личности; г) имеют надситуативный характер; д) могут иметь различную значимость для разных субъектов.

Ценности познания влияют на формирование образовательных и профессиональных планов, становятся достоянием личности школьника, его ценностными

ориентациями, отражающими содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к учебной и познавательной деятельности.

Содержание компонента. В рамках учебной и познавательной деятельности, в которых формируется и реализуется познавательная компетентность, следует иметь в виду свой набор ценностей. Именно они регулируют процессы познания и учения и позволяют говорить о сформированности познавательной компетентности.

Прежде всего в состав компетентности должны быть включены *ценности познания*. Вообще к ценностям познания, или познавательным (когнитивным), прежде всего, относят истину, истинное знание. Биологическое основание ценности истины заключается в необходимости адекватной информации об окружающем мире для выживания любого живого существа. Ценность истины для человека базируется ещё и на многообразном и вместе с тем немалом значении информации для функционирования в обществе [76].

Кроме того, выделяют «вспомогательные» познавательные ценности, такие как: рациональность, доказательность, полезность. К числу познавательных ценностей, важных для научного познания, относятся также критичность (по отношению к информации) и самокритичность (способность критически подойти к собственному мнению).

Ценности, лежащие в основе компетентности в познавательной деятельности, можно представить как личностную *систему ценностей*. По аналогии с классификацией ценностей, представленной В.А. Слостениным [123], она включает:

- ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и школьной среде (общественная значимость учебной и познавательной деятельности, престижность успехов в учебно-познавательной деятельности и др.);

- ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможность развития когнитивных, творческих способностей; знакомство с общечеловеческой культурой; занятие любимым школьным предметом, постоянное самосовершенствование);

- ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий характер познавательной деятельности, возможность проявить творческие способности);

- ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможность получения высокой отметки и оценки со стороны педагога или жюри конкурса, возможность удовлетворить свои учебные и будущие профессиональные потребности).

Среди названных ценностей познавательной деятельности, лежащих в основе познавательной компетентности, следует выделить, ссылаясь на В.А. Сластенина, ценности *самодостаточного* и *инструментального* типов. Самодостаточные ценности – это *ценности-цели*, включающие достижение высокого уровня сформированности познавательной компетентности, что, в свою очередь, позволяет достичь успехов в жизни, учёбе, трудовой деятельности. Ценности-цели являются доминирующими в системе других ценностей учебной и познавательной деятельности, поскольку в них отражён основной смысл этих видов деятельности. Цели познавательной деятельности опреде-

ляются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Этим объясняется их главенствующее положение в иерархии потребностей, к которым относятся: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании.

Ценности-цели отражают требования государственной образовательной политики к школьному образованию и влияют на инструментальные ценности, к которым относятся ценности-средства, формирующиеся в результате овладения знаниями, способами и опытом познавательной деятельности.

Ценности-средства подразделяются на три группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания. *Ценности-отношения* позволяют учащемуся целесообразно и адекватно построить процесс познавательной деятельности и взаимодействовать в нём. При этом в ценностных отношениях значимым является самоотношение, т.е. отношение к себе как к субъекту деятельности.

В иерархии ценностей наиболее высокий ранг имеют *ценности-качества*, так как именно в них проявляются и существуют характеристики учащегося как субъекта познавательной деятельности. К их числу относятся многообразные взаимосвязанные индивидуальные, личностные, деятельностные качества. Эти качества оказываются производными от уровня развития целого ряда способностей: прогностических, когнитивных, коммуникативных, креативных, рефлексивных, интерактивных.

Ценности-отношения и ценности-качества могут не обеспечить необходимый уровень осуществления познава-

тельной деятельности, если не будет сформирована подсистема *ценностей-знаний*, в которую входят не только знания о способах осуществления познавательной деятельности, но и степень их осознания, умения осуществлять их отбор и оценку. Овладение учащимся этими знаниями создает условия для полноценной и успешной познавательной деятельности, творчества.

Вышеназванные группы ценностей, порождая друг друга, образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер. Он проявляется в том, что ценности-цели определяют ценности-средства, а ценности-отношения зависят от ценностей-целей и ценностей-качеств, т.е. они функционируют как единое целое.

Так как познавательные ценности влияют на формирование образовательных и профессиональных планов, они должны стать достоянием личности школьника, его ценностными ориентациями, отражающими содержательную сторону направленности личности, характер её отношения к учебной и познавательной деятельности. И поскольку результатом познавательной деятельности является определенный уровень её сформированности, компетентности в ней, следовательно, от системы ценностей и ценностных ориентаций ученика зависит успешность в этой деятельности, отношение к ней, желание достичь высокого уровня компетентности.

Ценностные ориентации учащегося в познавательной деятельности находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к этому виду деятельности. Это отношение является основной для избирательной направленности ученика на познаватель-

ные ценности, стимулирующие общее и интеллектуальное саморазвитие личности, и выступает фактором его познавательной и социальной активности.

При описании содержания личностного компонента познавательной компетентности прежде всего необходимо обратить внимание на следующие моменты: во-первых, постараться избежать перекоса акцента в учебном процессе на интеллектуальное развитие ребёнка в ущерб социальному и личностному развитию; во-вторых, разработать механизмы становления человека как субъекта познания, воспринимающего процесс получения знаний как сугубо личностный процесс; в-третьих, необходимо создать целостную теорию воспитания познавательной компетентности, ориентированную на: а) формирование у учащихся таких ценностей познавательной деятельности, как готовность к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; сознательные отношения к познанию; б) воспитание у учащихся отношения к знаниям не просто как способу получения специальности или достижению материальных благ, а как к себя образующему началу.

Итак, о личностном компоненте познавательной компетентности следует сделать несколько выводов: 1) поскольку система ценностей, представляющая содержание личностного компонента, определяют потребности, мотивы, волевые качества личности, т.е. все личностные проявления, отношения, знания и др., необходимо выбрать название для компонента «личностный»; 2) взаимосвязь с когнитивным и деятельностным компонентом прослеживается в ценностях инструментального типа – ценностях-

знаниях, ценностях-отношениях, ценностях-качествах; 3) аксиологическое богатство ученика определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия.

Когнитивный компонент

Анализ научных источников говорит о том, что большинство исследователей указывают на необходимость включения в структуру компетентности знаниевой составляющей. Эта составляющая выделяется в компетентности вообще (В.И. Загвязинский [49], И.А. Зимняя [52; 53] и др.), в коммуникативной (Л.Г. Антропова [7], Н.В. Петрова [94], М.А. Холодная [152] и др.), в социальной (И.А. Зимняя [53], Е.А. Шумилова [166] и др.); в профессиональной (Н.И. Запрудский [50], Е.В. Коточитова [61] и др.) и в других видах компетентностей. Учёными выделяется этот компонент и в компетентности в познавательной деятельности (Н.И. Самойлова [118], Т.В. Осенчугова [90], О.В. Харитоновна [151], П.И. Фролова [150], Т.В. Шамардина [158] и др.).

Название компонента. В исследованиях этот компонент имеет разные названия «теоретический», «знаниевый», «когнитивный», «содержательный» и др. По мнению исследователей, он включает «знания о системе объектов действительности и познания, относящихся к определенной компетентности» [154], «владение знанием содержания компетентности» [49; 54] и др.

Необходимость выделения когнитивного компонента в познавательной компетентности связана: 1) с пониманием компетентности как «знания в действии» [8; 9], что

предполагает наличие знаниевой составляющей; 2) с утверждением психологов и педагогов о том, что любое умение, практическое действие основано на знании, а поскольку компетентность прежде всего является показателем качества деятельности, характеризуется через умения, владение, опыт, для её формирования необходимо знание.

Название компонента, отражающего знание содержания познавательной компетентности, следует связать с термином «когнитивный», который в психологии и педагогике рассматривается как «имеющий отношение к познанию, мышлению» [129, с. 150], связывается с трансляцией и овладением знаниями, процессами восприятия, внимания, памяти, мышления и речи [93, с. 61]. Так как данное понятие связано с познанием и его результатом – знанием, когнитивными процессами и речью, именно оно наиболее полно отражает содержание знаниевой составляющей познавательной компетентности и подходит для её названия.

Ключевое понятие компонента. Содержание когнитивного компонента характеризуется через понятия «знание». По утверждению Л.М. Фридмана, знание есть результат нашей познавательной деятельности, познания человека, оно противоположно незнанию, неосведомленности, отсутствию представлений о чем или о ком-нибудь [148].

В словаре С.И. Ожегова «знание» трактуется как «постижение действительности сознанием; наука», как «совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области» [88, с. 198]. В Российской педагогической энциклопедии «знания» определяются как «проверенный

общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий» [113].

Ссылаясь на представленные определения, знание можно рассматривать в трех значениях, как: 1) отражение действительности в сознании человека, 2) совокупность познаний в определенной области и 3) результат познавательной деятельности. Для нашего исследования особенно значимыми являются две последние характеристики, поскольку мы рассматриваем знания, касающиеся только компетентности в познавательной деятельности.

Знание, в том числе и учебное, субъективно по форме своего существования, и поэтому его нельзя механически передать из головы в голову. Знания в большой мере определяют отношение человека к действительности, его моральные взгляды и убеждения, волевые черты личности и служат одним из источников склонностей и интересов человека, необходимым условием развития его способностей, т.е. являются составной частью его мировоззрения. Знания имеют воспитательное значение, т.к. не только формируют новый взгляд на мир, но и меняют отношение к нему.

Знания, составляющие когнитивный компонент познавательной компетентности, являются основой ее личностного компонента, определяемого ценностями познавательной деятельности. Кроме того, так как на основе знаний вырабатываются умения и навыки, когнитивная составляющая связана с деятельностным компонентом компетентности.

Содержание компонента. Какие именно знания входят в состав компетентности? По мнению И.А. Зимней, это знания средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм [54]. В рамках коммуникативной компетентности выделяют знания языка, способов взаимодействия с людьми. А.В. Хуторской в структуре учебно-познавательной компетенции отмечает знания организации целеполагания, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности [154].

В результате анализа разных точек зрения на знаниевую составляющую компетентности, можно утверждать, что она должна включать знания, касающиеся её деятельностной составляющей. При этом учитывая, что в основе некоторых компетентностей лежит определенный вид деятельности, необходимо знать содержание этой деятельности, чтобы овладеть компетентностью.

Какие знания определяют содержание компетентности в познавательной деятельности? По мнению Т.В. Шамардиной, в структуру когнитивного компонента учебно-познавательной компетентности должна быть включена система представлений, взглядов, знаний, отражающих индивидуально-своеобразные активные способы познавательного отношения ученика к происходящему [158]. С.Г. Воровщиков отметил, что в круг объектов познания в учебно-познавательной компетентности входит сама учебно-познавательная деятельность, а именно: умения и техники, повышающие её эффективность; ценности познания, учения; общие принципы гносеологии как теории познания; категориальный строй науки в целом;

общенаучные принципы, подходы к отражению реальной действительности; методы научного исследования [28].

Представления исследователей о знаниях в структуре компетентности в познавательной деятельности позволяют сделать несколько выводов:

- познавательная компетентность характеризуется не столько наличием новых знаний, сколько знанием способов их получения и овладением процедурами и опытом их присвоения личностью; направленностью «на сам процесс их получения» (С.Г. Воровщиков [28]);

- знание в составе познавательной компетентности специфично, поскольку объектом познания является деятельность, при помощи которой и осуществляется процесс познания, т.е. сама познавательная деятельность;

- поскольку познавательная компетентность – это качественный показатель познавательной деятельности и в то же время фактор, влияющий на эффективность её реализации, а познавательная деятельность – это та сфера, где формируется и реализуется познавательная компетентность, содержание знания о познавательной компетентности включает, во-первых, знание основ познавательной деятельности; во-вторых, способов (техник и технологий) её эффективного осуществления.

Что должен знать компетентный в познании человек? Что включает знание познавательной деятельности и, соответственно, содержание когнитивного компонента познавательной компетентности? По мнению С.Г. Воровщикова [28] в состав учебно-познавательной компетентности должны входить знания высших образцов познавательной деятельности, включённые в ее ценностно-

ориентирующий уровень; знания о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения, составляющие теоретико-информационный уровень. С.Г. Воровщиков, вслед за А.В. Хуторским [154], предлагает выделять в структуре компетентности два вида знания – декларативного (что?) и процедурного (как?) характера.

Ссылаясь на мнение С.Г. Воровщикова и А.В. Хуторского относительно наличия в рамках компетентности знаний разного плана, необходимо в когнитивный компонент познавательной компетентности включить несколько уровней знания, а именно:

- ценностно-ориентационный – знание ценности и ценностей, целей познавательной деятельности;

- информационно-теоретический – знание содержания теоретических основ вида деятельности, который лежит в основе формирования и реализации этой компетентности;

- информационно-деятельностный (как познавать?) – знание того, как познавательную деятельность осуществлять;

- информационно-деятельностный (как познавать эффективнее?) – знание того, как познавательную деятельность осуществлять эффективно.

Эти уровни знания следует соотнести с декларативным и процедурным видами знания и представить структуру когнитивного компонента познавательной компетентности следующим образом.

*Декларативное знание:
теоретический уровень:*

- представление о науке как о системе знаний, которая структурируется и обобщается в фундаментальных и частных научных теориях; генезисе научного знания; практике как факторе становления и развития научного знания, критерии его истинности;

- знание принципов, уровней (эмпирического и теоретического), методов, форм научного познания;

- знания о системе объектов познания: фактов, законов, теорий, понятий, необходимых для осуществления познавательной деятельности;

- знания о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения;

ценностно-ориентационный уровень:

- знание образцов учебной и познавательной деятельности;

- знание ценности учебной и познавательной деятельности для общества и для себя;

- знание целей познавательной деятельности вообще и конкретной выполняемой деятельности.

Процедурное знание:

информационно-деятельностный уровень «как познавать»:

- знание общенаучных и частнопредметных способов познавательной деятельности (методы научного исследования, организации проектной деятельности и др.);

- знание технологии учебной и познавательной деятельности (знания организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности);

информационно-деятельностный уровень «как познавать эффективнее»:

- знание мыслительных операций;
- знание обобщённых способов учебной деятельности (общеучебные умения, познавательные универсальные учебные действия);
- знание алгоритмических и эвристических приёмов умственной деятельности;
- знание приёмов мнемонической деятельности;
- знание приёмов управления учебно-познавательной деятельностью;
- знание приемов контрольно-оценочной деятельности.

Подводя итог сказанному, следует отметить особенности когнитивного компонента познавательной компетентности. Во-первых, этот компонент специфичен, так как знание, лежащее в основе познавательной компетентности, представляет деятельность, в результате которой это знание формируется, т.е. познавательная деятельность является и объектом, и способом познания. Во-вторых, он имеет сложную структуру, так как включает знания разных видов (декларативное и процедурное) и уровней. В-третьих, декларативное знание отражает содержание личностного компонента компетентности, является теоретической и ориентационной основой для осуществления познавательной деятельности. В-четвертых, знание процедурного характера связано с деятельностным компонентом познавательной компетентности; включает знание основ познавательной деятельности, способов и технологий её эффективного осуществления; позволяет овладеть декларативным знанием и вести самостоятельную осознанную познавательную деятельность. В-пятых, знание

процедурного характера и декларативного тесно связаны и взаимозависимы: чем лучше человек овладеет процедурным знанием, тем выше его результаты в усвоении знания декларативного, но в то же время без глубокого декларативного знания не может быть полноценного и эффективного усвоения знания процедурного.

Деятельностный компонент

Приоритетным в структуре компетентности авторы, как правило, называют деятельностный компонент.

Название компонента. Как показало знакомство с работами учёных, изучающих компетентность в познавательной деятельности, компонент, отражающий умение личности реализовать её в своей деятельности, именуется по-разному: деятельностный (С.Г. Воровщиков, 2007 г.; О.В. Харитонов, 2006 г.), операционально-деятельностный (Т.В. Шамардина, 2003 г.), содержательно-операциональный (Т.В. Захарова, 2012 г.; Е.Р. Антоненко, 2010 г.), когнитивно-деятельностный (Н.И. Самойлова, 2011 г.), триединство деятельностных характеристик (В.В. Шаламов, 2007 г.).

Анализ представленных названий позволяет отметить: компонент компетентности, связанный с реализацией соответствующей ей деятельности, характеризуется либо через более широкое понятие «деятельность», либо через более узкое – «операция», причём название может включать и другие понятия, которые, как нам кажется, расширяют содержание компонента и усложняют представление о нём.

Компонент компетентности, характеризующий её с точки зрения реализации на практике, логичнее именовать посредством более ёмкого понятия «деятельность» –

деятельностный. Это обусловлено, во-первых, пониманием сущности компетентности как знания в действии (А.Г. Асмолов [9]); а во-вторых, намерением выразить название компонента через ключевую категорию в структуре компетентности.

Ключевое понятие компонента. Деятельность в общефилософском плане «представляет собой специфический для человека способ отношения к внешнему миру, состоящий в преобразовании и подчинении его человеческим целям» [123]. Познавательная деятельность школьника – учение. Оно имеет целью сбор и переработку информации об окружающем мире, что выражается в знаниях, умениях и навыках, системе отношений и общем развитии [93, с. 135].

Чтобы описать деятельностный компонент познавательной компетентности недостаточно оперировать только понятием «деятельность». Для описания структуры деятельностного компонента компетентности исследователями (Е.Р. Антоненко, С.Г. Воровщиков, О.В. Харитонова, В.В. Шаламов, Т.В. Шамардина и др.) чаще всего употребляются такие понятия, как «операция», «действие», «умение», «навык», «владение», «приём», «способ деятельности», «способ учебной работы», «техники и технологии познания», «способность», «готовность», «опыт» и др.

Данные понятия тесно связаны, но имеют разный уровень обобщения. На это указывают исследования Ю.К. Бабанского [12], А.К. Марковой [75] и других исследователей. В этой связи следует разобраться в сущности и взаимосвязи основных понятий, включённых исследователями в структуру познавательной компетентности.

Правомерным будет остановиться на мнении Ю.К. Бабанского, который видит взаимосвязь понятий следующим образом: «Деятельность осуществляется посредством совокупности определенных действий; способы осуществления действий называются операциями; совокупность определенных операций можно назвать приёмом деятельности; сознательное владение каким-либо приёмом деятельности называется умением; умение, доведенное до реально возможного автоматизма, характеризуется как навык (при этом умение и навык отражают уровень сформированности системы определённых действий); на базе сформированных определённых навыков развиваются более широкие обобщённые умения, где навыки становятся уже их элементами» [12, с. 91].

Следует придерживаться именно этого представления о взаимосвязи основных понятий деятельностного компонента, учитывая, что наиболее ёмкими по отношению к остальным являются «умение», «владение», «способ и приём учебной работы (деятельности)».

Учитывая сущность рассмотренных выше понятий, и то, что «умение, а также возможность производить какие-нибудь действия» – это способность [88, с. 607], а представленные понятия в совокупности позволяют говорить о способности к осуществлению познавательной деятельности, необходимо структурные единицы деятельностного компонента определять при помощи данного понятия. «Способность» является по содержанию более ёмким понятием, вбирающим в себя ранее названные понятия, может использоваться для характеристики умения осуществлять познавательную деятельность. Кроме того,

именно это понятие позволяет охарактеризовать компетентность как явление специфическое, научный феномен.

Практическим результатом применения сформированных знаний, умений и навыков, является опыт, под которым понимается «совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков» [88]. С точки зрения марксистской философии, опыт есть процесс и результат взаимодействия человека с объективным миром. В педагогике его рассматривают как совокупность ориентаций, знаний, умений, навыков, накопленных в результате практики. С точки зрения компетентного подхода, опыт применительно к познавательной деятельности следует рассматривать как результат учения и познания: накопленные в процессе этой деятельности знания, умения и навыки, выражающиеся в способности и готовности эту деятельность осуществлять [93].

Содержание компонента. Сущность деятельностного компонента определяется содержанием деятельности, в которой компетентность формируется и реализуется, а именно – познавательной деятельностью.

В структуру деятельностного компонента компетентности в познавательной деятельности учёные включают:

– совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности: умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности; креативные навыки продуктивной деятельности (добывание знаний непосредственно из реальности; владение приёмами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем; умения

отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания, отражающих требования функциональной грамотности) (А.В. Хуторской [154]);

- умения и способы учебной работы, владение умениями умственной деятельности, приёмами постановки специальной цели учения, смыслового анализа, планирования деятельности; умения ей управлять; владение метазнаниями, приёмами самоконтроля, рефлексии, самокоррекции (Т.В. Шамардина [158]);

- общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности; общеобразовательные способы учебной деятельности (прежде всего, общеучебные умения: учебно-управленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения), направленные не на достижение научных открытий, а на образовательные результаты ученика (С.Г. Воровщиков [27; 28]).

При всей научной значимости исследований названных выше авторов, в то же время следует отметить ряд недостатков в представлении интересующего нас компонента. Во-первых (это касается более ранних работ), часто составляющие этого компонента (деятельность, действия, умения, навыки, операции, способность, готовность, опыт) представлены лишь в назывном порядке и встречаются в совершенно разных комбинациях (без объяснения их сущности, причин включения; выявления их соотношения и роли в структуре компонента). Во-вторых, кроме фундаментального исследования С.Г. Воровщикова [28], в работах не прослеживается связь между деятельностным и остальными компонентами познавательной компетентно-

сти и, как следствие, не учитывается природа компетентности как интегративного явления.

Принимая во внимание отмеченные недостатки, а также осознавая, что для полноценного представления компонента необходимо обоснование этих моментов, следует создать более полное представление о структуре и содержании деятельностного компонента познавательной компетентности. При этом необходимо учесть два момента: 1) данный компонент тесным образом связан с двумя другими – личностным, включающим ценности и цели познавательной деятельности, и когнитивным, содержащим знания декларативного и процедурного характера, компонентами; 2) содержание личностного компонента уже заложено в структуру компонента когнитивного (о чём уже было сказано выше) – см. табл. 1.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить следующее: 1) название деятельностного компонента следует связать с ключевым для категории «компетентность» понятием «деятельность»; 2) содержание компонента определяется видом деятельности, в котором компетентность формируется и реализуется; 3) интегративная природа компетентности, а также представление о ней как о «знании в действии» обусловили рассмотрение деятельностного компонента во взаимосвязи с личностным и когнитивным и его описание посредством таких понятий, как умение, владение, способность осуществлять познавательную деятельность целенаправленно и эффективно на основе ценностных ориентаций.

**Структура и содержание познавательной
компетентности как интегративного явления**

Вид знания	Уровень представления знания	Содержание когнитивного компонента познавательной компетентности	Содержание деятельностного компонента познавательной компетентности
Знание декларативное	<i>теоретический уровень</i>	<ul style="list-style-type: none"> - представление о науке как о системе знаний, которая структурируется и обобщается в фундаментальных и частных научных теориях; генезисе научного знания; практике как факторе становления и развития научного знания, критерии его истинности; - знание принципов, уровней (эмпирического и теоретического), методов, форм научного познания; - знания о системе объектов познания: фактов, законов, теорий, понятий, необходимых для осуществления познавательной деятельности; - знания о законах, теориях, способах и приемах учебной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - умение видеть науку как систему знаний, которая структурируется и обобщается в фундаментальных и частных научных теориях; генезисе научного знания; практике как факторе становления и развития научного знания, критерии его истинности; - умение учитывать и реализовать принципы, уровни (эмпирического и теоретического), методы, формы научного познания; - умение оперировать системой объектов познания: фактами, законами, теориями, понятиями, необходимыми для осуществления познавательной деятельности; - умение оперировать законами, теориями, способами и приемами учебной деятельности;

	ценностно-ориентационный уровень	<ul style="list-style-type: none"> - знание образцов учебной и познавательной деятельности; - знание ценности учебной и познавательной деятельности для общества и для себя; - знание целей познавательной деятельности вообще и конкретной выполняемой деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - владение образцами учебной и познавательной деятельности; - признание и реализация ценностей учебной и познавательной деятельности; - принятие и реализация целей познавательной деятельности вообще и конкретной выполняемой учебной или познавательной деятельности
Знание процедурное	информационно-деятельностный уровень «как познавать»	<ul style="list-style-type: none"> - знание общенаучных и частнопредметных способов познавательной деятельности (методы научного исследования, организации проектной деятельности и др.); - знание технологии учебной и познавательной деятельности (знания организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности) 	<ul style="list-style-type: none"> - способность использовать общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности (методы научного исследования, организации проектной деятельности и др.); - способность реализовать технологии учебной и познавательной деятельности (знания организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности)
	информационно-деятельностный уровень «как познать эффективнее»	<ul style="list-style-type: none"> - знание мыслительных операций; - знание обобщенных способов учебной деятельности (общеучебные умения, познавательные универсальные учебные действия); - знание алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности; - знание приемов мнемонической деятельности; - знание приемов управления учебно-познавательной деятельностью; - знание приёмов контрольно-оценочной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - способность к мыслительным операциям; - способность использовать обобщенные способы учебной деятельности (общеучебные умения, познавательные универсальные учебные действия); - способность осуществлять алгоритмические и эвристические приемы умственной деятельности; - владение приемами мнемонической деятельности; - способность использовать приемы управления учебно-познавательной деятельностью; - способность реализовать приёмы контрольно-оценочной деятельности

Познавательная компетентность как система

Познавательную компетентность можно рассматривать в качестве *системы с ключевым деятельностным компонентом*.

В исследованиях ученых [6; 28; 31; 48; 51; 58; 59; 62; 90; и др.], посвящённых изучению компетентности в познавательной деятельности, не встречается её описания с системных позиций, но указывается на интегративную природу, что позволяет осуществить попытку рассмотрения познавательной компетентности в качестве системы, представить её системные характеристики.

Прежде чем рассматривать системные характеристики познавательной компетентности, следует доказать, что исследуемую компетентность можно рассматривать в качестве системы. Принимая во внимание тот факт, что под системой понимают «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» [117, с. 173] и выделяют в ней такие сущностные признаки, как: совокупность компонентов, их взаимодействие, целостность, интегративность; наличие связей между компонентами (В.Г. Афанасьев [11], И.В. Блауберг [21], В.Н. Садовский [117] и др.), а также то, что родовое понятие «компетентность» и компетентность в познавательной деятельности исследователи (С.Г. Воровщиков [28], В.И. Загвязинский [49], И.А. Зимняя [54], Дж. Равен [100], Т.В. Шамардина [158] и др.) называют целостным образованием, состоящим из нескольких компонентов и имеющим интегративную природу, можно заключить, что познавательную компе-

тентность правомерно рассматривать как системное образование.

Представление системных характеристик познавательной компетентности подразумевает, с точки зрения методологии системного подхода, выделение её состава (компонентов), структуры, системообразующих факторов, связей [30].

Опираясь на мнение ученых о составе компетентности вообще (В.И. Загвязинский [49], И.А. Зимняя [54], Дж. Равен [100] и др.), а также на представления исследователей о составе компетентности в познавательной деятельности (С.Г. Воровщиков [28], В.В. Шаламов [157], Т.В. Шармардина [158] и др.), в *состав познавательной компетентности как системы* следует включить следующие компоненты: 1) мотивационно-аксиологический (мотивы, интересы, ценности познания); 2) когнитивный (знание образцов познавательной деятельности и знание о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения); 3) конативный (управленческие, информационные, логические (общеучебные) умения, технологии познания и опыт самостоятельной познавательной деятельности); 4) волевой (самоуправление познавательной деятельностью, саморегуляция).

При этом, принимая во внимание тот факт, что любая система характеризуется не только по «горизонтали», когда называется перечень однотипных компонентов, но и по «вертикали», когда рассматриваются компоненты в определенной иерархической зависимости, в *структуре познавательной компетентности* следует выделить три уровня-компонента, характеризующие значимость и зависимость названных выше компонентов:

- высший уровень – личностный, включающий мотивационно-аксиологический, волевой компоненты (ценности, мотивы познавательной деятельности, умения ей управлять и оценивать);

- средний уровень – когнитивный, составляющий специфику данного вида компетентности (знания о ценностях и целях познавательной деятельности, знание о законах, теориях, способах познания; знание технологий познавательной деятельности и способов её эффективного осуществления);

- базовый уровень – деятельностный, включающий конативный компонент, который является приоритетным в структуре компетентности (умения осуществлять познавательную деятельность эффективно, успешно).

Эти уровни-компоненты (личностный, когнитивный и деятельностный) следует рассматривать в качестве структурных неделимых компонентов познавательной компетентности, при этом признавая ключевое значение за деятельностным компонентом, на который надстраиваются личностный и когнитивный.

Поскольку целостность и системность любого явления зависят от наличия определённых связей между компонентами, следует выделить в познавательной компетентности, согласно типологии связей И.И. Новинского [86], *связи параллельного направления*, выражающиеся в одновременном движении составляющих её вышеназванных компонентов к общей цели – достижению высокого уровня познавательной компетентности.

Познавательная компетентность как система имеет несколько *системообразующих факторов*: а) цель – достиже-

ние высокого уровня проявления, б) управление со стороны педагога, в) самоуправление и активность учащегося в достижении цели. Благодаря этим факторам она не только движется, но и отграничивается от внешней среды и противостоит ей как единое целое.

При этом, согласно классификации системообразующих факторов на внутренние и внешние [122; 123; 170], к внутренним следует отнести самоуправление и активность учащегося, а к внешним – цель и управление со стороны педагога.

Познавательную компетентность относительно деления систем на статичные и динамические, с одной стороны, можно рассматривать как отвлечённое понятие в качестве статичной системы, которая характеризуется тем, что её состояние с течением времени не меняется, а именно: остаётся постоянным набор компонентов (личностный, деятельностный, когнитивный) и связи (параллельного направления) между ними.

С другой стороны, как личностное образование познавательная компетентность может меняться со временем (например, повышаться), и это позволяет говорить о ней как о системе динамической. Положительная динамика прослеживается в движении с низкого уровня сформированности познавательной компетентности к высокому.

Таким образом, осуществлена попытка доказать, что познавательная компетентность, во-первых, может быть рассмотрена как система; во-вторых, является системой, так как имеет свой состав, структуру, связи и системообразующие факторы.

Познавательную компетентность можно назвать «деятельностной системой», поскольку ее содержание обусловлено видом деятельности, в которой она формируется и реализуется; приоритетным компонентом является деятельностный; внутренними системообразующими факторами – деятельность учащегося и учителя. С одной стороны, она представляет целостное образование, характеризующееся своими системными свойствами. С другой стороны, она формируется и реализуется только в деятельности, выражается в умениях и техниках эффективного осуществления познавательной деятельности, что доказывает правомерность выбора её названия.

Представление о познавательной компетентности как о деятельностной системе, основанной на знаниях и ценностях познавательной деятельности, позволило сформулировать определение этого понятия, представленное выше.

Итак, познавательная компетентность – это специфический научный феномен, сущность которого заключается в совокупном и нераздельном существовании трёх разных компонентов, которое свидетельствует о её интегративной природе и возможности рассмотрения компетентности в качестве системы.

2.3. УМЕНИЕ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ КАК ОДНО ИЗ КЛЮЧЕВЫХ УМЕНИЙ КОМПЕТЕНТНОЙ В ПОЗНАНИИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время актуализируется проблема поиска интегральных показателей для оценки сформированности компетентности. В этой связи исследователи в качестве

показателей познавательной компетентности предлагают рассматривать следующие: индивидуальный стиль познавательной деятельности, интеллектуальную самореализацию, внутреннюю мотивацию самосовершенствования в познавательной деятельности (Е.Р. Антоненко). Но вместе с тем, большинство исследователей выделяют огромное количество критериев и показателей, которые в совокупности не гарантируют наличие познавательной компетентности у обучающегося. К ним относят: мотивацию учебно-познавательной деятельности, полноту выполнения задания, наличие учебно-важных качеств (Т.В. Осенчугова), знания в области организации самостоятельной познавательной деятельности, решение учебно-познавательных задач, общеучебные умения по организации познавательной деятельности, степень самостоятельности старшеклассников (М.Н. Комиссарова) и т.п.

Учитывая продуктивность идеи выделения интегральных показателей оценки сформированности познавательной компетентности, а также принимая во внимание рост объёма информации, которую необходимо охватить современным школьникам, присвоить и использовать в своей жизнедеятельности, в качестве интегрального показателя следует рассматривать умение работать с информацией.

Данное умение синтезирует в себе и деятельностные характеристики познавательной компетентности (умение анализировать, сравнивать, классифицировать и т.п.), и когнитивные (использование приобретенных знаний и умений для переработки информации), и личностные, связанные с отношением к содержанию материала,

волевыми проявлениями в его усвоении, с желанием или его отсутствием в работе с данной информацией.

Современный человек живет в информационном обществе, в котором при глобальном расширении потока информации, её усложнении, усилении влияния на подрастающее поколение усложняется проблема определения цели, сущности, структурно-содержательной организации процесса образования. Связано это с тем, что параллельно с задачей обучения учению, формирования познавательной компетентности у современных школьников появляется попутная проблема – проблема обучения выбору информации, поиску возможностей и путей маневрирования в её потоках.

Современный школьник должен не просто уметь находить информацию, а более того, уметь эту информацию преобразовывать для самостоятельного использования, трансформировать для решения учебных задач и жизненных проблем, оценивать её с точки зрения полезности, полноты, возможности использования в личных и общественных целях, ценности для собственной жизнедеятельности. Следовательно, к числу наиболее актуальных умений для современного школьника, по которым оценивается сформированность познавательной компетентности, следует отнести умение работать с информацией.

Умения работать с информацией чаще всего в педагогике называются исследователями учебно-информационными и относятся к общеучебным умениям, или умениям учиться, вместе с учебно-интеллектуальными, учебно-коммуникативными и учебно-организационными.

Вопросами их сущности и классификации занимались Ю.К. Бабанский [12], Н.А. Лошкарева [70], А.В. Усова [140] и многие другие исследователи. Еще во второй половине XX века в связи с увеличением потока информации и, как следствие, объёма учебного материала, который должны усвоить школьники, учёными была осознана необходимость формирования у школьников умений рационально и эффективно работать с информацией (Ю.К. Бабанский [12], Н.А. Лошкарева [70], В.Ф. Паламарчук [91] и др.), умений научной организации труда (К.В. Бардин [14; 15], И.П. Раченко [102] и др.).

В настоящее время, когда определена ориентация в образовании на компетентностный подход и выделена такая ключевая компетентность школьников, как учебно-познавательная (познавательная), общеучебные умения, в том числе и умения действовать с информацией, или учебно-информационные, относятся к деятельностной составляющей этой компетентности и считаются ее приоритетным компонентом.

Что понимают исследователи под учебно-информационными умениями?

В конце XX – в первое десятилетие XXI вв. учебно-информационные умения чаще всего связывали только с работой с различными источниками информации. Как правило, к ним относили умения пользоваться различными источниками информации, способствующими пополнению знаний: учебниками, книгами, энциклопедиями, справочниками, словарями, а также умения быстрого нахождения, эффективной переработки и грамотного хранения информации. Так, В.А. Слостенин учебно-

информационные умения и навыки рассматривал как результат овладения методами и приемами самостоятельного приобретения знаний, новой дополнительной информации, её хранения [123]. По мнению С.Г. Воровщикова [28] и Т.В. Шамардиной [158], под учебно-информационными умениями следует понимать общеучебные умения, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения учебных задач.

Во втором десятилетии XXI века учебно-информационные умения стали рассматривать шире, включая умения использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Это связано с появлением понятия «информационная компетентность» и осознанием значимости этой компетентности для жизнедеятельности человека. Данная компетентность предполагает не только готовность школьника работать с различными источниками информации, но и способность использовать ИКТ; характеризуется уровнем знаний, умений и навыков, позволяющим оперативно ориентироваться в информационном пространстве, опытом поиска, оценки, использования и хранения информации, полученной с помощью технических средств, компьютерных технологий.

В учебно-информационных умениях в рамках информационной компетентности/компетенции исследователи даже стараются сместить акцент на использование технических средств и ИКТ: умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и

передавать её формируются при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) [154].

С позиции информационной компетентности Л.Л. Босова учебно-информационные умения рассматривает как умения работать с книгой, справочной и другой литературой, с цифровыми информационными источниками; умение осуществлять наблюдения; умение составлять план, конспект, тезисы; умение готовить доклад (выступление) с помощью средств ИКТ [23].

Кроме того, нередко информационная компетентность, в том числе и информационные умения, рассматриваются исследователями только как умение использовать технические средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации (В.Л. Акуленко [2], Е.Г. Пьяных [99], Л.В. Сергеева [119], А.А. Темербекова [136]).

Какие умения относят к умениям работать с информацией? Как их классифицируют?

Ю.К. Бабанский в 80-е гг. XX века их делил на: умения осуществлять библиографический поиск, работать с книгами, справочниками; работать с техническими источниками информации, осуществлять наблюдение [12].

Следует отметить, что прежде всего умения делятся в зависимости от источника информации. Традиционно к источникам информации относят: рассказ учителя, текст учебника, наблюдение, эксперимент, технические источники информации. В настоящее время в качестве источников информации называют: Интернет, телевидение, радио,

прессу (газеты, журналы), книги; реальное общение с друзьями, родственниками, знакомыми/незнакомыми людьми, учителями.

Кроме того, по информативности содержания их классифицируют на:

- источники с необходимой, но недостаточной информацией;

- с недостаточной информацией;

- с избыточной информацией.

В научной литературе *в зависимости от основного источника информации* учебно-информационные умения делятся на:

- умения работать с письменными текстами (темп чтения соответственно норме, использование в соответствии с учебной задачей таких видов чтения, как сплошное, выборочное, беглое, аналитическое, сканирование, комментированное, по ролям, предварительное, повторное; составление плана, таблицы, схемы, графика, тезисов, конспекта, реферата; темп письма соответственно норме; владение различными видами изложения текста; библиографические навыки);

- умение работать с устными текстами (владение различными видами пересказа; составление на основе устного текста плана, таблицы, схемы, графика, тезисов, конспекта и т.д.; составление доклада; ведение дискуссии и полемики);

- умение работать с реальными объектами (осуществление наблюдения объекта, качественное и количественное описание наблюдаемого объекта; формирование программы эксперимента и самостоятельное оформление

отчета; использование различных видов моделирования) [135; 158, с. 23–24].

Учебно-информационные умения классифицируются по различным видам деятельности с информацией:

а) умения работать с аудиовизуальными источниками, осуществлять наблюдения, работать с книгой; работать со справочным материалом; работать с компьютером; проводить эксперимент (Т.Ф. Ивашко);

б) работа с основными компонентами учебника; использование справочной и дополнительной литературы; различение и правильное использование разных литературных стилей; подбор и группировка материалов по определенной теме; составление планов различных видов; создание текстов различных типов; владение разными формами изложения текста; составление на основе текста таблицы, схемы, графика; составление тезисов, конспектирование; подготовка рецензии; владение цитированием и различными видами комментариев; подготовка доклада, реферата; использование различных видов наблюдения; качественное и количественное описание изучаемого объекта; проведение эксперимента; использование разных видов моделирования (О.Н. Игнатова, А.Е. Шевченко);

в) планирование информационного поиска (указывать какая информация требуется для решения поставленной задачи; в источниках какого типа следует искать заданную информацию); извлечение информации (извлекать информацию по заданному вопросу из статистического, исторического источников, художественной литературы); обработка информации (систематизировать извлечённую информацию в рамках сложной структуры);

г) *приём информации*: уметь слушать, читать, получать числовую и графическую информацию; читать жесты и позы, мимику лица и моторику тела, различать интонацию; *передача информации*: уметь говорить, писать, передавать числовую и графическую информацию; передавать информацию посредством жестов, мимики и пантомимики, интонацией; *обработка информации*: поиск в традиционных источниках: в алфавитном, предметном каталоге, в каталоге вторичных источников, в словарях, энциклопедиях; поиск при помощи компьютера: в сети Интернет, в электронных книгах, в электронных каталогах, архивах, с помощью поисковых программ, в базах данных; поиск в других источниках: в социуме, по радио и телевидению, в аудио-, видеоисточниках; *переработка*: на основе анализа и синтеза.

В большинстве классификаций наблюдается смешение, объединение учебно-информационных, учебно-коммуникативных и учебно-логических (интеллектуальных) общеучебных умений. По мнению С.Г. Воровщикова, учебно-информационные умения необходимо рассматривать совокупно с коммуникативными, поскольку с позиции информационного подхода информация представляет собой сведения, включённые непосредственно в коммуникативный процесс: *источник информации* (т.е. подсистема генерирующая, собирающая и передающая сведения); *сведения* (т.е. собственно информация, закодированная с помощью определенных знаков); *канал* (т.е. средство передачи сведений); *приемник* (т.е. подсистема, получающая, декодирующая и интерпретирующая сведения). Поэтому, с точки зрения С.Г. Воровщикова, целесообразно

данной группе умений дать название «учебно-информационные» в силу примата категории «информация» [28].

Следует согласиться, что умение работать с информацией включает коммуникативную и интеллектуальную деятельность, поэтому его можно рассматривать как интегративное умение, включающее не только поиск информации, но и ее переработку, в которой участвуют логические умения, и использование с помощью интеллектуальных умений.

Какую деятельность школьника необходимо считать как работу с информацией?

В рамках познавательной компетентности, формируемой у школьников в учебном процессе, правильнее называть умения работать с информацией именно так, а не «информационные умения» («учебно-информационные умения»), чтобы исключить такую составляющую, как умения пользоваться ИКТ, которые являются средством переработки информации.

Как считает вице-президент Российской академии образования Д.И. Фельдштейн, современный школьник должен научиться добывать, владеть, программировать знания, «инъектировать» их в поиск и решение проблем [144]. Поэтому в настоящее время в связи с увеличением количества источников информации, её объёма и сложности, упрощением доступа к ней, появлением некачественной информации и не всегда доступной для детского восприятия, такое направление деятельности, как работа с информацией предполагает формирование у школьников нескольких групп умений: поиска, переработки и структу-

рирования, передачи, приема, использования и представления информации.

К умениям работать с информацией следует отнести:

умение добывать информацию:

- искать и находить информацию;
- выбирать нужную информацию (знания);

умение перерабатывать и структурировать информацию:

- осваивать информацию – улавливать её суть, смысл;
- ранжировать;
- интегрировать информацию из разных источников;
- обобщать;
- усваивать понятия;
- вырабатывать соответствующее отношение к информации;

умение владеть информацией:

- критически воспринимать и использовать информацию;

- «инъецировать» получаемые знания в поиск решение лично и социально значимых проблем;

- быть готовым познавать мир;

умение принимать информацию:

- уметь слушать, читать, получать числовую и графическую информацию;

- умение читать жесты и позы, мимику лица и мотику тела, различать интонацию;

умение передавать информацию:

- умение говорить, писать, читать, передавать числовую и графическую информацию;

- умение передавать информацию посредством жестов, мимики и пантомимики, интонацией;

умение презентовать информацию:

- умение создавать устное выступление, письменное сообщение, реферат, проект и др.;

- умение создавать презентацию с помощью Microsoft Office PowerPoint.

Зачем формировать умения действовать с информацией? Что они дадут современному школьнику?

Безусловно, *цель* формирования умений работать с информацией связана с развитием и воспитанием личности. Их формирование позволит:

- развить логическое мышление (обобщение, абстрагирование, анализ, сравнение и др.); воображение, различные виды памяти (слуховую, зрительную, логическую, ассоциативную, эмоциональную); качества ума (пытливость, гибкость, критичность, креативность, глубину, широту, самостоятельность), речи (словарный запас, образность, ясность, точность выражения мысли); познавательный интерес и потребность;

- помочь осознанию учеником своей учебной деятельности как социально значимой, сформировать ценностно-нравственные ориентиры в процессе овладения знаниями, нравственные качества личности; положительные мотивы учения, опыт общения между учащимися и сотрудничества с учителями в учебном процессе.

Овладевая информацией об окружающей действительности и о себе, учащийся приобретёт способность принимать решения, регулирующие его отношение к действительности. Он познает моральные, социальные,

эстетические ценности, сформирует своё отношение к ним и создаст систему ценностей, которой будет руководствоваться в практической деятельности. При этом в учебном процессе следует ориентироваться не только на расширение объема знаний, их структурное усложнение, но и формирование отношений, которые, в итоге, выразятся во взглядах, идеалах, убеждениях, моральных качествах личности.

Следовательно, в процессе формирования умений работать с информацией, нужно опираться на аксиологический подход, реализация которого позволит учащемуся освоить информационное пространство в соответствии с общечеловеческими и познавательными ценностями.

В настоящее время можно выделить ряд *задач*, стоящих перед учителем в процессе формирования у школьников умений работать с информацией:

- выявление объема познавательного пространства современного школьника;

- выявление путей и средств формирования у учащихся умений действовать с информацией:

- а) выявление возможностей индивидуальных и коллективных форм присвоения знаний, их сочетания в образовательном процессе;

- б) определение возможностей использования сетевых ресурсов Интернета, взаимодополняющего использования учебной книги и средств массовой информации и минимизация рисков воздействия Интернета, телевидения, радио на личность учащегося;

в) особое структурирование процесса познания с целью формирования условий реального усвоения информации;

- использование психологических, методических оснований организации процесса обучения, позволяющих раскрыть пути, механизмы выработки у школьников избирательного отношения к информации, сформировать умения её ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний;

- использование методических принципов подачи информации, ориентированных на выработку у детей личностного отношения к ней;

- реализация возрастосообразной педагогической деятельности, учитывающей уровень сложности используемой информации и особенности её усвоения учащимися конкретного возраста;

- использование нового инструментария для мониторинга индивидуального прогресса школьника в понимании усваиваемой информации;

- поиск путей формирования информационной культуры школьников.

Умения работать с информацией имеют огромное значение для учебной и профессиональной деятельности, для существования и функционирования человека в современном мире. По мнению В.А. Сластенина, учебно-информационные умения обеспечивают эффективное усвоение учебного материала по всем предметам и создают условия для самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем [123]. Их следует рассматривать: в широком (социальном) смысле – как способы жизнедеятельности.

тельности, как умение оперативного реагирования на изменения в обществе и адекватного функционирования в нём; в узком (учебном) смысле – как условие эффективности и успешности в учебной деятельности, проявляющееся в способности искать, перерабатывать, хранить, применять информацию.

Как отмечают ученые, работа по формированию умений работать с информацией актуализирует проблемы поиска новых технологий и способов обучения им, таких как организация индивидуального и коллективного поиска, реализация активного типа обучения, основанного на поисково-творческой деятельности, включающей проектирование, прогнозирование, ориентированной на креативность; организация совместной и самостоятельной деятельности на уроке; использование нетрадиционных методов и форм (проектов, дискуссий, игромоделирования, видео-уроки, микро-преподавание); включение в учебный процесс заданий со специфической компоновкой учебного материала, позволяющего создать систему смыслов.

Безусловно, современному обществу нужен человек не просто обладающий определенным набором знаний, усвоивший огромное количество информации, а человек, получающий удовольствие от процесса освоения новых знаний, с развитой ценностно-смысловой сферой, способный к самореализации и самосовершенствованию, готовый к непрерывному образованию, чему в первую очередь способствуют сформированные умения работать с информацией в частности и познавательная компетентность в целом.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. В чём заключается сущность познавательной компетентности?
2. Как связаны сущность и структура компетентности в познавательной деятельности?
3. Почему познавательная компетентность относится к ключевым образовательным компетентностям?
4. Какие виды деятельности лежат в основе исследуемой компетентности и как сказываются на её названии?
5. Какие компоненты исследователи включают в состав познавательной компетентности? Почему?
6. Охарактеризуйте системные признаки познавательной компетентности?
7. Дайте характеристику личностному, когнитивному и деятельностному компонентам познавательной компетентности. В чём прослеживается их взаимосвязь?
8. Докажите, что познавательная компетентность имеет интегративную сущность.
9. В чём заключается сущность умений работать с информацией?
10. Какие конкретно умения можно классифицировать как умения работать с информацией?
11. Охарактеризуйте предлагаемые в науке способы формирования у школьников умения работать с информацией.

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Акуленко, В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации / В.Л. Акуленко // Применение новых

технологий в образовании: мат-лы Междунар. конф. 29–30 июня 2004 г. – Троицк: Тровант, 2004. – С. 344–346.

2. Антоненко, Е.Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Антоненко. – Владикавказ, 2010. – 176 с.

3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

5. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

6. Босова, Л.Л. Формирование общеучебных навыков на пропедевтической ступени обучения информатике [Электронный ресурс] / Л.Л. Босова. – Режим доступа: [http:// www.ito.edu.ru](http://www.ito.edu.ru).

7. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 416 с.

8. Вязовая, Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий: на примере обучения математике: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Вязовая. – Екатеринбург, 2007. – 141 с.

9. Загвязинский, В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования.

Доклад на Ученом совете ТГУ 18.01. 2010 [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский. – Режим доступа: <http://www.wtmn.ru> / – Загл. с экрана.

10. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

11. Лошкарева, Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников / общ. ред. В.В. Горелова. – М.: Педагогика, 1984. – С. 13–19.

12. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

13. Маслов, Е.С. Основные категории и проблемы теории ценностей: учебно-методическое пособие / Е.С. Маслов. – Казань: Казанский государственный университет, 2010. – 38 с.

14. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.И. Новинский. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.

15. Осенчугова, Т.В. Обучение физике на основе системы занятий как средство формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Осенчугова. – Н. Новгород, 2006. – 167 с.

16. Пьяных, Е.Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Пьяных. – Томск, 2007. – 24 с.

17. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
18. Рослякова, С.В. Познавательная компетентность как педагогический феномен / С.В. Рослякова // Научное мнение: научный журнал. – СПб., 2012. – № 6–7. – С. 56–63.
19. Рослякова, С.В. О сущности и структуре познавательной компетентности / С.В. Рослякова // Вестник Университета. – М., 2012. – № 10. – С. 300–305.
20. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
21. Самойлова, Н.И. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности будущих специалистов в области физической культуры в процессе самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Самойлова. – Чита, 2011. – 197 с.
22. Сергеева, Л.В. Формирование информационно-технологической компетентности учащихся гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сергеева. – Самара, 2005. – 24 с.
23. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Сластенина. – М.: «ВЛАДОС», 2003. – Ч 1. – 288 с.
24. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
25. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Темербекова. – М., 2009. – 51 с.

26. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. – 156 с.

27. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

28. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования, 2011. – № 6. – С. 8–22.

29. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М., 1997. – 288 с.

30. Харитоновна, О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Харитоновна. – СПб., 2006. – 22 с.

31. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

32. Шаламов, В.В. Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных заведений деонтического типа в процессе самостоятельной работы по истории: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Шаламов. – Екатеринбург, 2007. – 191 с.

33. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.

ГЛАВА 3 ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

3.1. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Обращение к проблеме формирования у современных подростков познавательной компетентности требует рассмотрения ряда вопросов, касающихся особенностей современных детей, изменений в их ценностных ориентациях, отношении к учебной деятельности, мотивации к ней, изменений в самой учебно-познавательной деятельности и познавательной сфере. Ответы на данные вопросы позволят найти верный и оптимальный путь в решении проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков.

Современные дети растут в условиях *изменившейся социокультурной среды*, которая характеризуется принципиально новыми чертами. К изменениям в социуме и культуре относят:

- увеличение скорости изменений в жизни;
- быстрое освоение новыми поколениями социального опыта;
- стремительное развитие процессов интеграции и глобализации современного мира;
- смещение ценностных ориентаций в индустриально развитых странах (переход от «материалистических»

ценностей, для которых характерен акцент на материальной обеспеченности и экономической надёжности, к «постматериалистическим», ориентированным на внеэкономические и духовные приоритеты: сохранение природы, создание духовного общества, в котором идеи будут иметь большую ценность, чем деньги, глубокое осознание своего социума и др.);

- углубление социальных и культурных противоречий, локальных конфликтов и других факторов, угрожающих человеку, его жизни, здоровью и др. [125].

Учеными отмечены характеристики *нового типа культуры*, который начал складываться к концу XX века (В. Гам, 2007 г.). Культура характеризуется тем, что:

- ориентирована на настоящее, что отличает её от культуры нового времени, ориентированной на прогресс; ориентирована на человека, «использует» его уникальность как единственный источник продуктивного деяния;

- это культура «мозаичная», которая складывается из множества соприкасающихся, но образующих конструкций фрагментов, где нет строгих границ между одним содержанием и другим;

- это культура диалога, а не монолога: содержание такой культуры формируется из многообразия личностно ориентированных мыслей, которые имеют смысл только в отношении к другим таким же мыслям, т.е. через диалог;

- ключевым параметром организации культуры становится интеграция, охватывающая науки и производство (научно-техническая революция), искусство (синтетические искусства), типы и стили жизни и т.д.;

- рациональность мышления уступает место ассоциативности, метафоричности; всё большую роль начинает играть случай, прецедент;

- особенность типа мышления современной культуры составляют: а) умение «ухватить» новое, появившееся здесь и сейчас, умение вписать это новое в свою деятельность, сразу отказавшись от уже существующего стереотипа; б) способность не только видеть типичное в явлениях и событиях, но и замечать и понимать особенное и индивидуальное, не отбрасывая его в процессе познания [32].

В. Гам считает, что отмеченные особенности указывают на формирование новой современной культуры, ориентированной на мысль, что отличает её от культуры просвещенского типа, ориентированной на знание-информацию.

Изменения в архитектонике культуры закономерно должны привести к *трансформациям и в системе образования*. Их связывают с выделением ряда принципов [32]:

- интеграция дополняет (или заменяет) дифференциацию знаний и ориентацию на науку (предмет-урок);

- мысль имеет большую ценность, чем знание-информация (ученик конструирует собственное знание в определенном контексте);

- тьюторство (диалог) – вместо доминантности учителя (монологизма);

- становление личности (ориентация на человека, обучение через всю жизнь) – вместо утилитарности (одно образование на всю жизнь).

Современное школьное образование как социокультурный феномен необходимо рассматривать, как считает

О.Б. Даутова, в контексте принципа социокультурной динамики образования (П. Сорокин), который раскрывает зависимость характеристик современного образования от изменения социокультурных факторов и позволяет определить зависимости и связи в системе: культура – образование – обучение – учение.

На основе принципа социокультурной динамики О.Б. Даутова выделяет три группы *макрофакторов, влияющих на изменения в образовательном процессе школы* [42]:

- динамичного изменения жизни,
- множественности культур,
- появления новых технологий и средств связи.

По мнению вышеназванного автора, влияние этих факторов на образование как основной источник развития личности школьника необходимо рассматривать через характеристику их позитивного потенциала и рисков.

Первая группа факторов связана с неопределённостью будущего, быстрыми изменениями современной жизни («динамичное изменение жизни» и «потребность в осознанном жизненном самоопределении»). Возрастание скорости жизни связано и со скоростью изменения самого человека: человек не способен выжить в мире изменений, если он не будет готов к постоянному изменению и преобразению самого себя. *Позитивный* потенциал данных факторов выражается в стимулировании потребности и готовности к изменениям, мобильности, ориентации на проектирование жизненного пути; *риски* связаны с размытостью и неструктурированностью жизненных целей личности.

Вторая группа факторов отражает изменения в культурном пространстве. Культура является значимым фактором влияния на развитие подрастающего поколения, она не только выполняет социализирующую функцию (создает социокультурный контекст общества), но и образовательную. Культура в целом развивается по пути многообразия стилей («культуры утратили свою замкнутость» [42]), что создаёт *позитивный* потенциал данного фактора и позволяет человеку быть гибким и динамичным, обладать свободой суждений и свободой презентации себя, быть толерантным и отвергать стереотипы, множественность и многообразие «социальных миров» способствует развитию толерантности и коммуникабельности, гражданской позиции.

Однако мозаичность культур, отсутствие культурных канонов, отвержение правил, абсурд и безобразное в культуре, манипуляция сознанием являются прямой угрозой нравственному развитию личности современного школьника. Мозаичность культур создает *риски* мозаичности образования, в конечном итоге и «мозаичности мышления», формирования негативной идентичности школьника. Отсутствие канонов в культуре, искусстве, поведении, т.е. отсутствие всякого канона, создаёт значительные риски для отвержения всяких правил, появления абсурда, безобразного в культуре и в поведении современных школьников.

Третья группа факторов – новые технологии и средства связи, появлением которых характеризуется современность. Особенностью современного мира является революция средств масс-медиа, появление «второй действительности»

сти», развитие Интернета, постмодернистская эстетика. *Позитивный* потенциал этого фактора – быстрота и частота выстраивания разнообразных связей. Революция средств масс-медиа способствует вовлечённости каждого в жизнь общества, мира, своей страны, осознанию своей гражданской идентичности, что связано с открытостью практически любой информации, а также создаётся возможность выстраивания множественных связей и мгновенных коммуникаций.

Однако интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий, переход средств массовой информации на цифровую основу, широкое распространение глобальных компьютерных сетей приводит к тому, что современный человек погружается в качественно новую и семиотически неоднородную информационную среду. При этом информация носит «калейдоскопный» характер, состоящий из разнородных сведений, которые включают человека в единый информационный континуум, составляющий социокультурный контекст общества. *Риски* тоже достаточно велики, они связаны с нелинейностью и оборванностью синтаксиса, так называемым «потокосознанием», когда избыточность привлекательной разнообразной информации не позволяют школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя [42].

Кроме того, *позитивный потенциал* этой группы факторов связан с возможностью развития новых информационно-коммуникационных технологий с целью создания новых образовательных средств, ресурсов, коммуникаций, с созданием образовательной среды нового типа, с открытостью школы как системы. *Риски* связаны с трансляцией

педагогами устаревающих способов деятельности, всё увеличивающимся информационным потоком; отсутствием ориентиров, позволяющих школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя.

Как считает О.Б. Даутова, необходимо учитывать позитивный потенциал указанных факторов, стратегии его использования, риски и существующие в инновационной образовательной практике стратегии их преодоления в процессе обучения [42].

Изменения в социуме и культуре влияют не только на систему образования, но и на растущего человека. С точки зрения Д.И. Фельдштейна, в числе многих *факторов, определяющих изменения современного ребенка* можно назвать: 1) маркетизацию, этику рынка, усиливающие ориентацию детей на потребление; адопцию, отрывающую ребенка от культурных традиций общества и его истории; 2) маргинализацию, т.е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничить активность и самостоятельность ребенка [145, с. 6].

Начиная с начала XXI века учёные-исследователи озадачены проблемой изучения изменений в растущем человеке, человеке нового информационного общества. Ссылаясь на работы Т.П. Авдуловой [1], С.Г. Вершловского [26], К. Ефремова [47], И.С. Илюшина [55], А.В. Кирьяковой [56], С.А. Лысиченковой [71], В.С. Собкина [125], С.В. Тарсова [134], Е.М. Торшиловой [137], Д.И. Фельдштейна [144–146] и др., можно выделить *ряд особенностей, характеризующих современного ребенка, школьника.*

Прежде всего к реальным изменениям современного ребенка следует отнести *изменения во внешнем облике*: выявлена тенденция к прогрессивному снижению темпов продольного роста детей, нарастаюнию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной массы [145].

Исследователи, в частности И.С. Илюшин, С.Г. Вершловский, Д.И. Фельдштейн, отмечают, что *изменились ценностные ориентации* подрастающего поколения. По мнению Д.И. Фельдштейна, в настоящее время отмечается «актуализация потребительства, рост безразличия к базовым ценностям» [144, с. 9].

В работе И.С. Илюшина [55] отмечается, что ценностные ориентации формируются в новых условиях жизнедеятельности и адекватны ей. Наиболее значимой, по результатам исследования данного автора, является потребность подростка в любви. Второе место в структуре ценностных ориентаций занимает социальная ориентация на труд: современные школьники желали бы работать и зарабатывать, но они предпочитают труд интенсивный, непродолжительный, рациональный, результативный. Школьники желают «иметь любимую профессию», предпочтение отдают таким профессиям, как юрист, экономист, программист. Далее по степени значимости в структуре ценностных ориентаций подростков следует ориентация на материальную обеспеченность («иметь достаточное количество денег»).

Как отмечает Л.С. Илюшин, в структуре ценностей современного подростка отступают на задний план и становятся менее престижными социально-культурные потребности, приобщение к достижениям культуры

(посещение выставок, музеев и т.д.). Многие подростки проявляют неверие в традиционные ценности, считают, что они относительны и необязательно все их соблюдать. При этом имеет место абсолютизация индивидуальных ценностей [55].

По мнению Д.И. Фельдштейна, велика скорость изменений в детях: серьезные изменения в ценностных ориентациях детей, подростков, юношества произошли не только в сравнении с 90-ми гг. XX века, но и с началом нового столетия. Как утверждает учёный, начиная с 2007 года на первый план у подрастающего поколения вышли интеллектуальные (1 место), волевые (2 место) и соматические (3 место) ценностные ориентации. Особенно значимыми качествами, с точки зрения детей, становятся настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, образование в их понимании. Для них важны хорошее здоровье, презентабельная внешность. Но при этом такие эмоциональные и нравственные ценности, как чуткость, терпимость, умение сопереживать занимают последние места в иерархии ценностей. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций [145, с. 9].

Изучением ценностных ориентаций выпускников школы занимался С.Г. Вершловский. В его исследовании «Выпускник – 2007» отмечено, что к числу важных особенностей школьников относятся [26]:

– повышение роли материальных, гедонистических ценностей и снижение статуса ценностей духовных, общественных, нравственных;

- ориентация на себя, озабоченность проблемами, связанными со вступлением во взрослую жизнь, с одной стороны, и социально-политическая и материальная нестабильность, с другой, объясняют гражданскую индифферентность молодых людей;

- стабильно высоко оценивается роль образования как условия жизненного успеха, но одновременно прагматизируется отношение к образованию; в итоге более значим не процесс приобретения знаний, а результат обучения;

- только каждый третий выпускник считает, что жизненный успех зависит от качества образовательной подготовки, которая достигается целеустремленностью и наличием определенных личностных качеств, при этом каждый пятый выпускник рассматривает в качестве синонимов понятию «успешность» везучесть и удачливость.

Подводя итоги, С.Г. Вершловский заключает: «Проблема формирования духовного лица молодого человека становится одной из самых востребованных» [26].

К *реальным изменениям современного ребенка* Д.И. Фельдштейн относит [145, с. 7-9]:

- снижение энергичности детей, их желания активно действовать при росте эмоционального дискомфорта;

- экранную зависимость, потребность в экранной стимуляции, что приводит к отсутствию интересов, гиперактивности, повышенной рассеянности;

- обеднение и ограничение общения детей, в том числе подросткового возраста; рост явлений одиночества, отвержения; низкая коммуникативная компетентность;

- наличие эмоциональных проблем: состояние аффективной напряженности из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности, – которые ведут к накоплению негативного эмоционального опыта и закреплению тревожности как устойчивого образования.

Исследователями выделены *основные характеристики современных школьников, тенденции в изменении их личностных качеств*. Отмечено, что они:

- становятся более свободными и независимыми по отношению к авторитетам вообще и авторитету школы и учителя в частности;

- отличаются ярко выраженным скептицизмом: происходит падение доверия к авторитетам (учителя, родителей и т.д.) и традиционным источникам знаний;

- стремятся к реальной самостоятельности, которая представляется как свобода в самопознании, желание занять благоприятное положение в школьном коллективе, закрепить свои позиции в детской субкультуре;

- стремятся к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я»;

- имеют более свободное и независимое поведение, чем у детей в прошедшие годы; желание высвободиться из-под чрезмерной опеки со стороны взрослых [1];

- отличаются возросшими амбициями и самооценкой, при этом способностью понять свои слабости, недостатки, сравнить себя с другими, самих себя в настоящем и прошлом, т.е. способны к самоанализу, рефлексии;

- при всем своём стремлении к реальной самостоятельности, к самопознанию, сильном ощущении своего «Я»

в мире, инфантильны по сравнению с предшествующими поколениями детей;

- более эрудированны, прекрасно ориентируются в новых технологиях; обширно, но бессистемно информированы практически по любым вопросам; умеют хорошо ориентироваться в постоянно меняющемся информационном пространстве;

- ценят умение добиваться успеха, общий оптимизм, умение не вешать голову, не унывать в любых обстоятельствах; ценят это качество в других и стремятся воспитать в себе [134].

Итак, портрет современного школьника выглядит следующим образом: это ребенок со сниженной двигательной активностью, с большой привязанностью к телевизору и компьютеру, имеющий проблемы в общении, с чувством незащищенности; обладающий информированностью практически во всех вопросах, но с отсутствием системы в своих знаниях; с возросшими амбициями и самооценкой, со стремлением к самостоятельности и индивидуализации; с ценностными ориентациями гедонистического плана и низкими духовными и нравственными потребностями и т.д.

В науке отмечают несколько феноменов, которыми характеризуется современное детство: а) «медикализация», которая выражается в том, что детям ставят диагнозы, которые ранее ставили взрослым; происходит в результате использования антидепрессантов для агрессивных детей; б) «милитаризация»: у современных детей наблюдается повышенная агрессия под действием компьютерных игр, снижающих контроль детей за собственным поведением и формирующим зависимость; в) «мобилизация» – отмечает-

ся в сфере отношений и заключается в том, что подростки, выражающие уже свой взгляд на мир, свой голос, позиционируют себя по отношению к миру детей и взрослых, создавая разнообразные неформальные объединения, удовлетворяющие их потребность в самовыражении, эпатаже, вызове и демонстрации своего отношения к миру [145, с. 6].

Исследователи также отмечают, что современные дети не такие как раньше не только по причине влияния социокультурных изменений, но и таких факторов, как низкий уровень родительской мотивации, слабое владение родителями навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима.

В исследованиях последних лет отмечаются изменения, произошедшие у современных школьников в мотивации учебной деятельности.

Прежде всего отмечается проблема отчуждения от учебной деятельности. Учёными (Е.П. Ильин, М.Н. Дудина, К.И. Подбужкая) выявлено, что тенденция отчуждения нарастает у учащихся по мере продвижения к старшим классам, причем наблюдается снижение мотивации учения у учащихся младших классов и даже при поступлении в школу от 8 до 20% будущих первоклассников проявляют нежелание учиться.

Вторая проблема связана с прагматической ориентацией в учебной деятельности – получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы. Проблема заключается в том, что само получение образования рассматривается подростками как «лифт», обеспечивающий возможность социального продвижения. Но

достаточно высокая значимость мотивации учебы для «будущей жизни», реализация намеченных жизненных перспектив не соответствуют месту, которое отводится учению в «реальном» микросоциальном окружении подростка.

По мнению исследователей, практически малоощутимы для подростка как мотивирующие факторы стремление «получить уважение сверстников» и «положительная оценка со стороны взрослых окружающих, родителей и учителей». Это говорит о наличии конфликта между будущим и настоящим: учебная деятельность весьма значима для будущего, но мало значима для реального микросоциального контекста отношений [126].

Трансформациям, произошедшим в мотивации учебной деятельности у современных школьников, посвящены исследования В.С. Собкина [125]. Интерес представляют результаты исследований, раскрывающие особенности возрастных изменений мотивации учёбы. В.С. Собкиным (2006 г.) выделены две тенденции, одна из которых связана с тем, что на рубеже 9-го класса по сравнению с 7-м существенно снижается значимость такого мотива, как «желание получить новые знания», но заметно повышается значимость мотивации, связанной с получением в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы. Подобные структурные сдвиги, когда внутренняя стимуляция учебной деятельности («получение новых знаний») явно теряет доминирующую роль и возрастает (актуализируется) прагматическая мотивация, с точки зрения автора, можно интерпретировать в логике динамики целей и средств: учёба становится не целью, а средством для

реализации будущих планов – для дальнейшей успешной профессиональной деятельности и карьеры.

Вторая тенденция связана с последовательным увеличением от 7 к 11 классу значимости такого мотива, как «совместная деятельность и общение в процессе учёбы»: по мере взросления увеличивается значимость коммуникативного аспекта как мотивирующей учебную деятельность, что характерно для подросткового возраста.

В.С. Собкиным [125] выявлены различия в мотивации учебной деятельности у учащихся с разной академической успеваемостью. Статистически значимые различия получены относительно трёх мотивов: «желание получить новые знания», «совместная деятельность и общение в процессе учебы», «получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы».

Исследование показало, что учащиеся с высокой академической успеваемостью («отличники») гораздо чаще по сравнению с низкоуспевающими («троечники») фиксируют значимость для них таких мотивов, как «совместная деятельность» и «возможность получения в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы». Мотивация, связанная с желанием получения новых знаний, оказывается у «отличников» также явно выше.

На первый взгляд, по мнению учёного, это противоречит возрастной динамике изменения значимости этой мотивации, поскольку с возрастом она отмечается всё реже, однако следует подчеркнуть, что данная мотивация является собственно внутренней мотивацией учения. Интерес к новым знаниям является крайне значимым мотивом на том возрастном этапе, когда учебная деятель-

ность является ведущей. И именно этот мотив оказывается более значим для отличников, что, в свою очередь, и свидетельствует о том, что учебная деятельность остаётся для них ведущей.

Наряду с мотивацией, побуждающей подростков к учебной деятельности, не меньший интерес представляют для исследователей цели, которые ставят перед собой школьники в процессе получения образования. Как показывают результаты исследований, на протяжении десяти лет практически не изменилось мнение подростков лишь относительно двух позиций: «школа в первую очередь должна дать достаточный культурный уровень» и «школа должна дать опыт социального общения и взаимодействия».

Однако от 7-го к 11-му классу последовательно снижается значимость целей «прочные знания» и «хорошая предпрофессиональная подготовка». С возрастом увеличивается число школьников, указывающих на важность «подготовки в вуз» и приобретения «опыта социального общения и взаимодействия».

По сравнению с началом 1990-х годов у учащихся произошли весьма существенные трансформации как в оценке значимости приобретения прочных знаний для школьников, так и целого ряда личностных образцов, которые задают ценностно-целевые ориентиры образовательного процесса («хороший семьянин», «защитник своей страны» и др.). Как отмечают исследователи, произошла переориентация на такие личностно значимые модели, как «человек, способный обеспечить свое благосостояние», «человек, добивающийся в жизни своего» [125].

Таким образом, изменения в мотивации учебной деятельности связаны прежде всего с ориентацией на получение в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы, при этом учебная деятельность не рассматривается как лично значимая, как «важное для человека настоящее», которое ценно каждым днём и каждым приращением в этой деятельности. Мотивация в учебно-познавательной деятельности меняется с годами: чем взрослее становится ребенок, тем значимость содержания деятельности уступает место значимости её результата. Кроме того, наблюдаются различия в мотивации у учащихся с разной академической успеваемостью: у учеников с высокой академической успеваемостью выше мотивы как получения новых знаний, так и престижной работы в будущем.

Изменениям в самой учебно-познавательной деятельности школьников посвящены исследования О.Б. Даутовой [42], опросившей учащихся школ № 319, 529, 411, 51, гимназий № 209, 278 г. Санкт-Петербурга, школы № 2 г. Пикалево Ленинградской области, гимназии № 44 г. Иркутска (в исследовании участвовали 2420 школьников, 528 учителей) и получившей следующие результаты.

1. *Отношение к учебной деятельности.* С одной стороны, отношение к школе, к учению меняется в худшую сторону, что порождает отчуждение обучающихся от школы и от знаний: в общественном сознании школа по-прежнему выполняет функцию подготовки к будущему, а не пространства жизнедеятельности и самоопределения ученика. С другой стороны, по данным исследования мнений выпускников 2005 года, привлекательность школы

продолжает оставаться высокой. По сравнению с 1991 и 1993 годами, в 2005 году привлекательность школы как места, где учиться интересно, возросла с 21% в 1993 году до 42%. Ответ, что ученик любит ходить в школу в 1993 году дали 19%, а в 2005 году – 38,2% респондентов.

Однако при этом подчеркивается, что у школьников преобладают прагматические мотивы с узко утилитарной направленностью на сдачу экзаменов в старшей школе. Современные подростки рассматривают любую сферу жизни как сферу не только самореализации, но и как сферу удовлетворения своих актуальных потребностей, в том числе и на уроке, но школа как образовательный институт, построенный в целом на когнитивной парадигме, не в полной мере удовлетворяет эти потребности.

О.Б. Даутова заключает, что учение не является лично значимой деятельностью школьника, оно не направлено на решение значимых для него проблем: развитие способности выстраивать конструктивное общение, преодолевать конфликты, воспитание чувства уверенности в себе, воспитание воли – умение довести начатое дело до конца, воспитание самостоятельности при решении своих жизненных проблем, развитие мышления, внимания, памяти и др. [42, с. 24].

2. Проблемы каждого из этапов учебно-познавательной деятельности.

На 1 этапе – *целеполагания* – зафиксировано, что различные информационные потоки (учеников, учителей, СМИ) создают затруднения в понимании целей учебных задач. Уже на этом этапе наблюдается искажение смысла задачи, применение бытовых, мифологических и др.

ложных знаний учениками (т.е. фиксируется иллюзорное отражение действительности), рассогласование ценностных ориентаций школьников, отсутствие мотивации к учению в целом.

На 2 этапе – *решения учебной задачи* – выявлены значительные трудности в построении коммуникации между учащимися, в понимании учебных текстов (устных, письменных), в организации учеником собственной деятельности как осознанной последовательности учебных действий.

На 3 этапе – *оценивания результата учебно-познавательной деятельности* – зафиксирован недостаточно развитый уровень рефлексии школьников, который не позволяет провести адекватную оценку своих и чужих действий.

4 этап – *оценивания себя как субъекта учебно-познавательной деятельности* – характеризуется отсутствием или низким уровнем владения приёмами и способами самооценивания и самоконтроля.

В результате исследования О.Б. Даутова сделала несколько выводов относительно учебно-познавательной деятельности [42, с. 24–25]:

- наблюдается явление аномии ценностей, в том числе и ценности познания за счет увеличения количества каналов влияния на сознание школьников (СМИ, Интернет, молодежные субкультуры и др.);
- снижается влияние школьного образования на удовлетворение потребности, увлечений и интересов школьников (в том числе, познавательных) за счёт роста привле-

кательности внешкольных социальных институтов, учреждений дополнительного образования;

- процесс учения интеллектуализируется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени: зафиксировано снижение показателя «учёба в школе дает любовь к людям, доброту, милосердие» с 31% до 19%, и показателя «учёба в школе дает мне представление о чести и достоинстве» с 36% до 19,8%. (по сравнению с 1993 г.); многие школьники основной и старшей ступени не осваивают умений планирования собственных действий, выстраивания коммуникации и работы в группе, не получают опыта применения собственных знаний, опыта решения реальных проблем, требующих использования знаний из разных областей;

- причины проблем в учении связаны с сохранением традиционного урока в его худшем варианте: большинство времени учащиеся вовлечены в репродуктивную деятельность: наиболее часто ученики запоминают и воспроизводят материал учебника – 60%; ученики запоминают и воспроизводят объяснение учителя – 36%; слушают – 40%; «валяют дурака» – 34%; более 40% выпускников отмечают, что на уроках скучно и неинтересно; более 20% считают, что мешает учиться обстановка в классе; более 30% – мешает учиться сильная усталость.

Выявленные недостатки и трудности осуществления детьми учебно-познавательной деятельности зафиксированы в традиционной системе обучения. В её содержании О.Б. Даутова отметила факторы, изменяющие суть истинной учебно-познавательной деятельности школьника [42, с. 25]:

- учебно-познавательной деятельностью управляет только педагог, соответственно отношения между учениками и учителем выстраиваются как отношения подчиненности: взрослый – ребенок;

- единицей взаимодействия выступает «шаг урока» или этап технологии, порождённые задачей, которую выдвигает учитель;

- содержанием урока выступает предметное знание и соответственно основным результатом урока являются знания, умения, навыки;

- субъектами взаимодействия являются: педагог – класс;

- основная культура урока – монологическая, учитель в основном использует фронтальные формы обучения; роль учителя – доминантная, роль ученика, его позиция колеблется от пассивной до активной в зависимости от степени его включённости в деятельность [42].

Итак, изменения в учебно-познавательной деятельности школьников касаются всех её этапов – от целеполагания до рефлексии; связаны с тем, что эта деятельность не является лично значимой, ценной для современного подростка, а школьник – субъектом учебно-познавательной деятельности; обусловлены традиционной системой обучения, которая не отвечает запросам изменившегося общества и человека, его целям и потребностям.

Как утверждает Д.И. Фельдштейн, *изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразившими общество, но и с интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющимся в морфологических изменениях, так называемых*

«секулярных трендах» – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков: большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления [145, с. 9].

Учитывая наличие морфологических изменений, эволюции в развитии самого ребенка, многие современные исследования направлены на изучение сдвигов в его развитии, прежде всего изменений в познавательной сфере, интеллектуальном развитии.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что у современных детей наблюдаются регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности (особенно у детей подросткового возраста), ухудшаются механизмы произвольного внимания, возможности избирательного внимания, снижается возможность избирательной оценки значимости информации, уменьшается объём рабочей памяти; образуется несоответствие механизмов мозгового обеспечения когнитивных процессов и самосознания подростком своей взрослости и независимости [145].

Существуют ли специфические, характерные для сегодняшних школьников особенности в развитии их интеллектуальных способностей, и каковы эти особенности? Ответ на этот вопрос принципиально важен как для современной науки, так и для практики организации образовательного процесса.

В связи с этим интерес представляют результаты лонгитюдного (продольного) исследования познавательных

способностей, которое осуществлялось в течение восьми лет (испытуемыми были школьники с 3 по 11 класс двух параллелей) в городах Благодарный, Зеленокумск, Изобильный, Михайловск и в селе Киевка Северо-Кавказской научно-исследовательской лабораторией диагностики и формирования способностей учащейся молодежи Ставропольского государственного университета.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что:

1. В структуре познавательных способностей современных школьников наблюдается асимметрия, т.е. несовпадение уровней отдельных качеств внимания, сенсорно-перцептивных, мнемических, мыслительных и других компонентов способностей.

2. Обнаружены различные паттерны, имеющие разнонаправленное развитие и выраженные разной степенью интенсивности подъёмами, плато и понижениями одних и тех же процессов в отдельные возрастные периоды; наибольшее число чередований положительных сдвигов (повышение уровня) и отрицательных сдвигов (моменты понижения) наблюдается в структуре мнемических способностей школьников;

3. Чрезвычайная изменчивость и разновременность в развитии отдельных компонентов познавательных способностей выражена микросдвигами их уровневых показателей в сторону как повышения, так и понижения, наряду с периодами стабилизации в разные возрастные отрезки [127, с. 32].

4. Интенсивный рост одних компонентов познавательных способностей осуществляется, как правило, за счет

замедления развития других и стабилизации уровней развития третьих. Данное явление наиболее ярко выражено в подвижной структуре мнемических и мыслительных способностей. Полученные данные позволили запечатлеть характер и возрастную специфику гетерохронного развития познавательных способностей школьников.

5. При сопоставлении динамики интегрального показателя познавательных способностей школьников 9-17 лет наблюдается их прогрессивное развитие с выраженными периодами интенсивного роста в 11 лет до 11,5% ($p < 0,05$), в 15 лет до 8,6% ($K < 0,05$) и относительной приостановки в 12 лет (-0,68%).

6. При рассмотрении траектории и динамики роста интегрального показателя познавательных способностей от 3 к 11 классу обнаружен пологий профиль возрастных различий, выраженный подъемом с малым ускорением в среднем диапазоне до 20 %.

7. Характер «кривых» развития познавательных способностей городских и сельских школьников идентичен, что подтверждает выявленную общую закономерность в развитии. Однако исходя из интегральных тестовых значений, уровень развития сельских школьников ниже в сравнении с городскими в среднем на 13%. Предположительными причинами данного явления могут выступать различные социокультурные условия, в частности дефицитность и деформированность образовательных процессов в селе, выраженных слабой научно-технической и информационной базой [127].

Результаты исследования позволили сделать ряд заключений, касающихся организации учебно-познавательной деятельности школьников:

- поскольку в 5 и 6 классах мыслительные способности учащихся весомо прогрессируют, следует данный возрастной промежуток считать наиболее сензитивным для развития мыслительных способностей;

- целесообразно подросткам в 12–13 лет несколько облегчить учебный труд, снизив интеллектуальные и умственные нагрузки, так как наблюдается своеобразное замедление их познавательных функций; именно в этот возрастной период следует уделить пристальное внимание стабилизации познавательных способностей, не увеличивать учебные нагрузки, а психологическими средствами и приёмами целенаправленно формировать технику интеллектуального труда, развивать все свойства внимания подростков, учить применять разнообразные мнемические приёмы и др.;

- учет гетерохронности психических изменений должен стать основой для дифференцированного управления процессом развития школьников.

Кроме вышеназванных особенностей в интеллектуальном развитии учащихся, в эпоху Интернета детей отличает «клиповое мышление», снижающее способность к анализу. При клиповом мышлении окружающий мир превращается в мозаику разрозненных, мало связанных между собой фактов. Школьники с клиповым мышлением требуют динамичной и дозированной подачи материала в форме гипертекста (Р.Н. Бунеев [25]), настроены на восприятие материала «с большим количеством коротких

фраз, отражающих эмоциональное состояние человека; текста, состоящего из фрагментов, слабо связанных между собой; разбитого на перемежающиеся смысловые блоки небольшого (два-три абзаца) объема, образующие своего рода мозаичное изображение с частично утраченными элементами; построенного по принципу «описание действия» [137].

В то же время в работе Д.И. Фельдштейна упоминается о таком феномене, как геймеровское мышление, являющимся следствием влияния компьютерных игр на развитие ребенка, снижающем его творческий потенциал [144, с. 11].

Изменения в когнитивной сфере школьников, особенности развития их познавательных способностей в разные возрастные периоды в рамках школьного обучения говорят о том, что ребенок меняется, однако, как утверждает Д.И. Фельдштейн, современных исследований недостаточно, чтобы создать его целостный портрет, отражающий не отдельные факты в развитии ребенка, а тенденции в его изменениях.

Новый тип общества – информационный и новый тип культуры – мозаичный, диалоговый, ориентированный на человека и его уникальность – обусловили появление нового типа личности, который воплощают в себе представители подрастающего поколения – дети, школьники.

Изменения в современном ребенке, его познавательной сфере, сознании, ценностных ориентациях, отношении к учебной деятельности, обусловленные во многом социокультурными изменениями, предполагают изменения в образовательном процессе школы, требуют поиска новых моделей обучения-учения современного школьни-

ка, выстраивания новой коммуникации в образовании, основанной на признании субъектности школьников, уважении их позиций и мнений.

Для решения проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста необходимо учитывать:

1) преобладание низкой учебной мотивации и прагматической ориентации в учении, выражающиеся в отчуждении от учебной деятельности и оценке её школьниками в качестве «лифта» в будущую жизнь;

2) особенности развития познавательных способностей школьников (гетерохронности в их развитии, периодов интенсивного роста, наличие клипового и геймеровского мышления и др.) и особенности, обусловленные влиянием на них социокультурной ситуации, выражающиеся в росте индивидуализма, самостоятельности-инфантильности, в ориентации на потребление и во многом другом

3.2. ПРИНЦИПЫ И СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Одной из первоочередных задач школы является воспитание личности, способной жить в быстро меняющемся мире и продолжать своё образование в течение всей жизни. В этой связи возникает необходимость в формировании у школьников компетентности в самостоятельной познавательной деятельности как совокупности сформированных

у них мотивов и ценностей этой деятельности, умений и опыта самостоятельного её осуществления.

Безусловно, ведущая роль в процессе формирования компетентности в познавательной деятельности принадлежит школьнику, поскольку без его желания, активной позиции в учении и познании, осознанного их осуществления не может быть сформирована познавательная компетентность. Но вместе с тем и без целенаправленной деятельности учителя, управления с его стороны познанием учеников этот процесс трудно представить.

Основной для деятельности учителя в организации процесса формирования познавательной компетентности должны стать принципы, соблюдение которых позволит достичь максимально возможного результата.

В Толковом словаре С.И. Ожегова принцип трактуется как «основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки и т.п.» [88, с. 482]. В педагогике принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности положение, отражающее выявленные закономерности и выполняющее роль исходного ориентира для организации учебного процесса (В.И. Загвязинский). Принципы, по В.В. Краевскому, указывают, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих условиях обучения [Цит. по: 123, с. 146].

Принципы всегда связаны с закономерностями, представляющими объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [168, с. 126]. Закономерности являются теоретической основой для конструирования принципов [123, с. 146].

Под принципами организации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует понимать основные положения, отражающие устройство этого процесса; требования к деятельности учителя в нём; регулятивные нормы для реализации его на практике.

Формулируя принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, логично следовать научной теории о необходимости их выделения на основе закономерностей и выбранных методологических подходов [123; 168].

Согласно предложенной Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой классификации принципов на общие и специфические [168, с. 120], в первую очередь, следует выделить группу общих принципов. Они имеют универсальный характер, отражают «пересечение» выявленных закономерностей, обусловлены отношением процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста к процессу обучения, который имеет свои принципы организации.

К **общим принципам** процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста относятся:

Принцип научности: предполагает в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста использование знаний, соответствующих современному уровню развития науки и практики; предъявление учащимся объективных научных знаний; ориентацию в реализуемом процессе на формиро-

вание у подростков концептуального видения мира и создание адекватного представления о нём.

Принцип гуманистической направленности: основывается на идеях философии гуманизма, гуманистической психологии, на приоритете общечеловеческих ценностей и свободного развития личности; его реализация в исследуемом процессе заключается в формировании у школьников гуманистических ценностей, эмпатии; в создании отношений сотрудничества и условий для саморазвития, самопознания, самореализации учащихся.

Принцип воспитывающего обучения: базируется на закономерности единства обучения и воспитания; предполагает ориентацию в процессе формирования познавательной компетентности на воспитание у подростков ценностного отношения к знаниям, формирование у них умений видеть в знаниях значимое для своей жизнедеятельности, а также установки на продолжение обучения в течение всей жизни.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся подразумевает соответствие используемых учителем содержания и способов формирования познавательной компетентности психофизиологическим характеристикам учащихся подросткового возраста, их индивидуальным особенностям, познавательным потребностям и интересам.

Реализация процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста должна опираться на **специфические принципы**. Они выражают требования, без которых невозможно осуществление реализуемого процесса, и требования, связанные с

повышением его эффективности. Их выбор обусловлен также закономерностями и методологическими подходами.

К принципам, которые обуславливают протекание процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, относятся следующие.

Принцип взаимодействия: предусматривает обязательную согласованность и взаимообусловленность действий участников процесса формирования познавательной компетентности, при которой они выполняют не только присущие им функции, но и дополняют друг друга, оказывают взаимопомощь, реализуют идею «встречных усилий» (А.С. Белкин).

Принцип целенаправленности: предполагает совместное движение учителя и учащихся к цели – достижению высокого уровня познавательной компетентности. Деятельность учителя направлена на становление у учеников субъектности, выражающейся в инициативном приобретении учащимися умений, навыков и опыта познавательной деятельности; формирование самостоятельности и активности в ней. От деятельности учителя требуется создание условий для позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности учеников, в ценностном отношении к ней, в знаниях об её эффективном осуществлении. В результате ученики должны приобрести способность продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме.

Принцип практико-ориентированной направленности деятельности: характеризуется целевой установкой на деятельностьную составляющую образовательного процес-

са, на принцип связи теории с практикой; предполагает организацию образовательного пространства, в котором преобладают прикладной аспект, практические методы обучения, обеспечивающие развитие учащегося посредством разнообразной продуктивной практической деятельности. От учителя требуется разработка специальной системы практико-ориентированных заданий; моделирование деятельностных форм, методов, технологий обучения; использование в сочетании коллективных и индивидуальных форм практической деятельности учащихся, направленных на формирование умений учиться и опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Перечисленные принципы обусловлены реализацией деятельного подхода в процессе формирования познавательной компетентности. Они соответствуют следующей закономерности: возможность процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста обеспечивается согласованностью действий его участников, практико-ориентированной направленностью деятельности учителя и ориентированностью ученика на становление самостоятельной осознанной познавательной деятельности.

С целью повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста педагогу необходимо использовать нижеперечисленные принципы:

Принцип идейной направленности: согласно идее строить процесс с учетом произошедших значительных изменений в ребенке и ситуации его развития, а также обусловленной этим идее «учить учиться всю жизнь»,

совместная деятельность учителя и учеников направлена на приобретение школьниками умений учиться, на развитие личности учащегося и перевод его в позицию субъекта учения, способного осуществлять познавательную деятельность осознанно и успешно и на этой основе строить себя как личность в условиях информационного общества, аксиологического кризиса, отсутствия истинной учебной и образовательной мотивации.

Принцип развития ценностных ориентаций: направлен на формирование такой ценности познавательной деятельности, как готовность к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни. Реализация принципа требует воспитания у подростков ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, способствующей приращению и интериоризации ценностей. При этом аксиологическое богатство ученика определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия.

Принцип реализации индивидуального педагогического сопровождения: предполагает использование учителем методического и диагностического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, включающих комплекс методик индивидуальной работы с учащимися и мониторинг личных достижений учеников в познавательной деятельности, учёт степени приращения в личностных (ценностных ориентациях и мотивах) и деятельностных (умениях и опыте познавательной деятельности) ресурсах обучающихся.

Данные принципы обусловлены системно-деятельностным и аксиологическим подходами. Они характеризуют следующую закономерность: эффективность процесса формирования познавательной компетентности зависит от ориентации на идею учить школьников учиться, ценностных ориентаций учащихся в познавательной деятельности и реализации индивидуального педагогического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у подростков.

Реализация обозначенных выше принципов позволит сделать процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста целенаправленным, а деятельность учителя – результативной и эффективной.

Методологические подходы и обусловленные ими закономерности и принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе позволяют создать представление о сущности исследуемого процесса.

Процессуальные характеристики формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста (содержание этапов, их согласование с основными свойствами собственно педагогической деятельности, обоснование очередности и последовательности действий, характеристика результата формирования) исследовались большинством учёных, занимающихся этой проблемой. Среди них: С.Г. Воровщиков [28], М.Н. Комиссарова [58], С.И. Константинова [59], Т.В. Шамардина [158] и др.

Анализ исследований данных авторов показал, что данный процесс не был рассмотрен как двуединый,

основанный на согласованности действий учителя и учащихся. Кроме того, исследователями в основном рассматривалась реализация процесса на уровне образовательного учреждения (С.Г. Воровщиков), с учётом особенностей типа учреждения (Т.В. Шамардина), обучающихся (А.Р. Антоненко В.В. Шаламов и др.) или предмета (Т.В. Осенчугова, О.В. Харитонова), на основе которого осуществляется процесс. К сожалению, исследователями не брались в расчёт те серьезные изменения, которые произошли в информационном обществе с самим учеником и влияют на процесс обучения, его мотивы и потребности, способности и возможности, отношение к познавательной деятельности.

Учитывая отмеченные недостатки, следует рассмотреть процесс формирования познавательной компетентности с опорой на выделенные походы и принципы, актуализируя и оптимизируя тем самым подход к решению проблемы.

В самом общем виде процессом называют ход развития какого-нибудь явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо [88, с. 507]. Процесс носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. При этом исследователями отмечено, что педагогический процесс, наряду с указанными характеристиками, обладает ещё свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием [169].

В результате анализа научной литературы [28; 123; 169 и др.] можно выделить ряд положений, позволяющих

изучить и представить исследуемый педагогический процесс:

1) изучать педагогическое явление как процесс можно, если оно обладает процессуальными характеристиками;

2) исследовать развитие процесса (переход из одного состояния в другое) возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой, характеризовать их направление, природу и тенденции;

3) в качестве единицы педагогического процесса лучше выбирать постановку и решение оперативной педагогической задачи, под которой понимается «материализованная ситуация воспитания и обучения (педагогическая ситуация), характеризующаяся взаимодействием с определённой целью педагогов и воспитанников» [123, с. 28]; именно изменения в постановке и решении оперативной педагогической задачи определяют стадию развития педагогического процесса;

4) представление педагогического процесса осуществляется, как правило, через демонстрацию его структуры. Структура включает серию поперечных сечений, которые являются в некотором смысле переломными моментами, этапами, последовательными состояниями. Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими. В то же время для педагогического процесса, как отмечает Н.О. Яковлева, характерны устойчивость, сохранение

сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: закономерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д. [169].

Согласно выделенным выше положениям можно констатировать: исследуемое педагогическое явление обладает процессуальными характеристиками и его можно рассматривать в качестве процесса по трем причинам: во-первых, познавательная деятельность, в результате которой происходит формирование исследуемой компетентности, как и любой другой вид деятельности, – это процесс, включающий последовательную смену этапов, направленный от цели к результату; во-вторых, познавательная компетентность имеет уровневую структуру, что предполагает движение с более низкого уровня на более высокий; и, в-третьих, формирование познавательной компетентности является неотъемлемой частью учебного процесса и процесса развития личности.

В качестве единицы процесса формирования познавательной компетентности следует выбрать педагогическую ситуацию, обусловленную целью и ограниченную промежуточным результатом, достижение которого предполагается на данном этапе.

Процесс формирования познавательной компетентности включает три этапа (погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный, закрепляюще-инициативный), последовательное прохождение которых позволит достигнуть генеральной цели – высокого уровня сформированности познавательной компетентности.

Согласно правилу единства формы и содержания, следует остановиться на обосновании сущности процесса формирования познавательной компетентности и формулировке понятия данного процесса. Для этого сначала необходимо разобраться с содержанием понятий «формирование» и «познавательная компетентность». В Толковом словаре С.И. Ожегова понятие «формировать» определяется как «придавать чему-нибудь определённую форму, законченность», а понятие «формироваться» обозначает «слагаться, приобретать законченность, зрелость» [88, с. 685]. Формирование в педагогике и психологии связано с приобретением личностью определённых качеств и свойств. Данное понятие тесно связано с понятием «развитие», представляющим в самом общем виде «закономерное изменение, переход от старого качественного состояния к новому...» [88]. Развитие личности предполагает «изменение её мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психологических процессов, накопленного опыта» [123].

Ссылаясь на точку зрения А.С. Белкина [17], определяющего «формирование» как процесс развития личностных качеств, данные понятия следует рассматривать как сопряжённые: развитие как процесс перехода из одного качественного состояния в другое – процесс роста познавательной компетентности – приводит к её формированию, т.е. формирование базируется на развитии. При этом различие этих процессов заключается в целевом назначении: развитие имеет целью изменение уровня познавательной компетентности, а формирование нацелено на

законченность процесса – достижение высокого уровня её развития.

Тот факт, что любой педагогический процесс – это процесс двуединый, результат которого зависит от деятельности двух субъектов – учителя и ученика, предполагает раскрытие сущности формирования познавательной компетентности с позиции каждого участника процесса.

Под формированием познавательной компетентности с точки зрения ученика следует понимать *процесс позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности, обусловленный ростом ценностного отношения к ней, волевой регуляцией, знаний об её эффективном осуществлении; основанный на инициативном приобретении умений, навыков и опыта познавательной деятельности; ориентированный на повышение самостоятельности и активности в ней.* Динамика этого процесса заключается в продвижении учащегося с низкого уровня познавательной компетентности к высокому.

С другой стороны – деятельность учителя, которая создает условия для достижения учеником более высокого уровня сформированности познавательной компетентности. Для этого учитель использует необходимые инструменты не только для управления процессом (методы, средства, формы обучения и способы организации учения и познания), но и для выявления изменений в развитии исследуемого личностно-деятельностного образования (методы диагностики), т.е., согласно принципу реализации индивидуального педагогического сопровождения,

педагогическое методико-диагностическое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности.

С точки зрения деятельности учителя формирование познавательной компетентности представляет собой процесс создания условий для достижения высокого уровня познавательной компетентности учащегося при помощи специально подобранных инструментов активизации и оптимизации познавательной деятельности, основанный на диагностике – инструменте отслеживания изменений в уровне сформированности познавательной компетентности и выявления их динамики.

В то же время во всех исследованиях, посвященных проблеме формирования познавательной компетентности школьников [28; 58; 59; 158 и др.], отмечается зависимость решения проблемы от взаимодействия учителя и ученика. По мнению В.А. Слостенина, взаимодействие является сущностной характеристикой педагогического процесса, осуществляется участниками на содержательной основе с использованием разнообразных средств, построено на педагогическом воздействии и ответной реакции школьника [123]. В этой связи сущность процесса формирования познавательной компетентности заключается во взаимодействии его участников, направленном на повышение уровня познавательной компетентности. Данное положение согласуется и с обозначенным ранее специфическим принципом взаимодействия, лежащим в основе организации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Логика описания процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового

возраста предполагает рассмотрение его структуры. При характеристике каждого этапа необходимо учитывать следующее: указать на отличия данного этапа от предыдущего и последующего на основе описания цели, содержания и результата деятельности учителя и учащихся. Вместе с тем следует отметить, что процесс основывается на реализации в рамках каждого этапа двух групп принципов – общих и специфических, определяющих цель процесса, характер взаимоотношений его участников, содержательные характеристики каждого этапа.

Кроме того, учитывая интегративную природу компетентности, в процессе ее формирования необходимо обращать внимание на то, что в единстве должны отразиться личностный, когнитивный и деятельностный компоненты. При этом, согласно принципу идейной направленности, идейным стержнем является ценностная составляющая компетентности, поскольку без принятия подростком значимости знаний, процесса учения, познавательной деятельности не может идти и речи о наличии или сформированности познавательной компетентности.

В представлении процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста важную роль играет аксиологический подход, который позволяет сформулировать генеральную цель процесса, согласующуюся с общим принципом воспитывающего обучения и специфическим принципом целенаправленности.

Она определяется с позиции аксиологического подхода усилением воспитательной функции в процессе обучения, составной частью которого является и процесс

формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Это связано с тем, что в современной школе превалирует установка на приоритет обучения, которая определила ориентированность в деятельности учащихся в основном на познание, восприятие, усвоение знаний, в ущерб отношению учеников к самим знаниям, к деятельности по их усвоению и применению, к людям, участвующим в этой деятельности.

В этой связи в процессе формирования компетентности в познавательной деятельности необходимо уделить внимание воспитанию у подростков ценностного отношения к знаниям, формированию умений видеть в знаниях значимое для своей жизнедеятельности; воспитанию в процессе познавательной деятельности нравственных ценностей – ответственности, честности и др. – и установок – на сотрудничество, продолжение обучения в течение всей жизни.

Итак, согласно принципу целенаправленности, цель процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста с позиции аксиологического подхода и обусловленного им принципа воспитывающего обучения заключается в воспитании у учащихся подросткового возраста на основе освоения эффективных технологий познавательной деятельности ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, способствующей приращению и интериоризации ценностей.

Процесс включает три этапа, реализация которых в общем определяется универсальными для него принципами: научности, гуманистической направленности, воспи-

тывающего обучения и учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся подросткового возраста. При этом каждый этап строится на основе применения специфических принципов: взаимодействия, целенаправленности, практико-ориентированной и идейной направленности, реализации индивидуального педагогического сопровождения.

Первый этап – погружающе-адаптационный. Цель этапа – знакомство учеников с умениями учиться, вовлечение их в мир учения и познания, стимулирование познавательной активности на основе определения степени миропонимания и мировосприятия подростка, осознания им ценностей познания, пробуждения у учащихся сознательного отношения к учебно-познавательной деятельности.

Знакомство учеников с рациональными способами познавательной деятельности сопровождается формированием ценностных установок на внимательное отношение к выбору информации, к индивидуальной и совместной деятельности в процессе познания.

Со стороны учителя преобладает деятельность «научения» (не дать ученикам знания, а помочь, научить, как эти знания добывать), направленная на понимание школьниками ценностной составляющей содержания усваиваемой информации, соблюдение при этом этических норм и правил организации деятельности. В соответствии с требованиями принципа научности учитель представляет многоплановую информацию, усвоение которой позволяет сформировать новые формы, уровни, характеристики, отношения подростка к миру и своему

положению в нём. Он организует, в соответствии с принципом практико-ориентированной направленности, работу над заданиями, формирующими систему смыслов; совместную и самостоятельную классно-урочную деятельность, ориентирующую учащихся на саморазвитие и на помощь друг другу в учебной деятельности.

При этом деятельность учителя строится на основе личной заинтересованности в результатах познавательной деятельности каждого ученика, отслеживании этапов роста ценностных ориентаций в познавательной деятельности, выявлении истинных ценностей (не желания достичь высокой отметки, а иметь интерес к познанию; не достижения результата любой ценой, а ответственности за свой результат и результат совместной деятельности).

В результате, к концу первого этапа у учеников подросткового возраста должно сложиться представление об умениях учиться, появиться познавательная мотивация и интерес к учению на основе включения «ценностного фильтра» по отношению к информации и самому процессу познавательной деятельности.

Второй этап – раскрывающе-ориентационный. Его цель – создать условия для закрепления и перевода в план инициативных действий приобретенных школьниками умений учиться на основе усвоенных ценностей познания и отношения к процессу познавательной деятельности.

Учащиеся продолжают осваивать умения учиться, их деятельность приобретает более самостоятельный характер. При этом познавательное поведение подростков, их успешность в учебно-познавательной деятельности зависят от того,

как ученики приняли ценности познавательной деятельности, какое место отвели им в своей жизни.

На данном этапе деятельность учителя приобретает организационно-стимулирующий характер. Он предлагает задания на осознанный выбор способов деятельности, вовлекает учащихся в поисковую деятельность, организует инициативную самостоятельную работу учащихся. Учитель всё чаще привлекает подростков к коллективным формам познавательной деятельности, где формируются такие качества, как ответственность, уважение, честность и такие умения, как соучастие, взаимопомощь. Он, согласно принципу учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, реализует механизмы, способствующие становлению подростка как субъекта познания, воспринимающего процесс получения знаний как сугубо личностный процесс.

Результатом данного этапа должны стать реализуемые в заинтересованной учебно-познавательной деятельности ценности, мотивы, потребности; частично представлен опыт познавательной деятельности, более высокий, по сравнению с предыдущим этапом, уровень самостоятельности в выполнении работы. Ценностные ориентации учащегося в познавательной деятельности находят своё обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к этому виду деятельности. Это отношение проявляется в избирательной направленности ученика на познавательные ценности, стимулирующие общее и интеллектуальное саморазвитие, и выступает фактором проявляемой им познавательной и социальной активности.

Третий этап – закрепляюще-инициативный. Главная цель – создать условия для проявления творческих способностей учащихся, реализации умения учиться, которое позволит продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме, а главное – строить себя как личность, демонстрировать культуру познания.

Умения учиться развиваются на фоне постоянной рефлексии, которая проявляется в многообразии и частоте рефлексивных действий: размышлении, уточнении, предположении, постановке себе вопросов, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения и др. Сформированные умения учиться становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в осознанной самоуправляемой познавательной деятельности.

Учитель выступает в роли тьютера. Управление деятельностью учащихся представляет дифференцированную помощь в зависимости от уровня сформированности умений учиться. При этом учитель, следуя принципу гуманистической направленности, является авторитетом, глубоким нравственным примером; не просто «садовником, выращивающим цветок» (К. Роджерс), а человеком, воздействующим на развитие ребенка, направляющим его на социокультурные изменения, в том числе и на отношения к себе, к другим людям, в целом к миру, к жизни, к знаниям и процессу их получения. Он является «человекоделателем» [143; с. 19], что обеспечивает саморазвитие, «самостроительство» учеников в процессе познавательной деятельности.

В результате на данном этапе ценности, влияющие на формирование образовательных и профессиональных планов, становятся достоянием личности подростка, его ценностными ориентациями, отражающими содержательную сторону направленности личности, характер её отношения к знаниям и познавательной деятельности и являющимися для подростков себя образующим началом.

Итак, процесс формирования познавательной компетентности, построенный на основе идей аксиологического подхода, общих (научности, гуманистической направленности, воспитывающего обучения, учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся) и специфических (взаимодействия, целенаправленности, практико-ориентированной и идейной направленности, реализации индивидуального педагогического сопровождения) принципов его организации, представляет собой совместное прохождение учителем и учеником этапов становления компетентности в познавательной деятельности. На каждом этапе уровень ценностного отношения к познавательной деятельности и уровень сформированности других социальных и духовных ценностей возрастает в зависимости от сформированности умений учиться. Их осознанное применение выражается в строительстве себя как личности, отношении и активном участии в познавательной деятельности, в достижении в ней высокого уровня компетентности.

В заявленной последовательности этапов отразились такие свойства процесса, как целенаправленность, поступательность и управляемость. В то же время организованный процесс создаёт условия для подражательной,

частично-инициативной и творческой деятельности, что говорит о движении учащегося с низкого уровня сформированности компетентности к высокому.

Процесс формирования познавательной компетентности предусматривает коррекцию, которая выполняет функцию обратной связи, так как на её основе осуществляется анализ и устранение недостатков деятельности участников процесса. Организованная оперативная обратная связь позволяет гарантировать запланированный результат. От своевременной «обратной связи», под которой подразумевается процесс получения учителем и учащимися информации о результатах своих действий, зависит эффективность процесса формирования познавательной компетентности.

В схематичном виде процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста выглядит следующим образом (рис. 1):



Рис. 1. Этапы процесса формирования познавательной компетентности

Такое определение этапов, во-первых, соответствует логике педагогического процесса, во-вторых, отвечает представлению о процессе как о смене этапов, каждый из

которых качественно отличается от других решаемыми задачами, содержанием и получаемым результатом; в-третьих, обеспечивает достижение адекватного результата, соответствующего поставленной цели.

Кроме того, целостность процесса, связи между этапами обеспечиваются за счёт реализации общих и специфических принципов, которые определяют общие правила организации учебного процесса и правила осуществления учителем практической деятельности на каждом из этапов процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста на протяжении всего процесса в целом.

Таким образом, представление формирования познавательной компетентности у учащихся в качестве процесса, позволяет выделить его сущностные и структурные характеристики, а также сформулировать важные для исследования понятия, отражающие содержание этого процесса с позиции его участников – учителя и учащихся.

3.3. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста при всей своей целеустремленности, последовательности требует соблюдения ряда условий, необходимых и достаточных для эффективного его осуществления. Причем случайно выбранные условия не могут повлиять на эффективность функциони-

рования процесса, поэтому необходимо осознанно и обдуманно отнестись к их выбору.

В общеупотребительном смысле под условием понимают «обстоятельство, от которого что-либо зависит», «обстановку, в которой что-либо происходит» [88, с. 671]. С точки зрения философии условие выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Условие – это среда, в которой предмет возникает, существует и развивается [3; 130]. В педагогике под условиями понимают совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности [169, с 123].

Исходя из определения понятия «условие», можно заключить, что оно: а) является внешним, дополняющим фактором по отношению к явлению или процессу; б) должно специально создаваться для их существования и развития; в) призвано создать оптимальную среду для развития педагогического процесса, не усложняя при этом сам процесс.

Продуктивным в науке считается подход к подбору условий для реализации педагогического процесса (системы), сущность которого выражается в необходимости предложения нескольких взаимосвязанных условий, соответствующих выбранной методологии исследования, особенностям изучаемого явления, характеристикам реализуемого процесса или предпочтениям исследователя [169, с. 158].

По мнению Е.В. Яковлева, педагогические условия являются выражением закономерности эффективности, так как вскрывают объективные связи между различными

сторонами изучаемого объекта и факторами, влияющими на результативность его функционирования [168].

Условия следует выбирать согласно определенной логике: сначала изучить сущность самого процесса, каждого его компонента; затем выделить те мероприятия, которые усилят его эффективность, в итоге исключить лишние.

При этом под эффективностью понимается соотношение затрат различного вида ресурсов и реальных результатов деятельности [16; 133]. Эффективность педагогического процесса определяется исходя из оценки степени достижения цели и затрат на её достижение [168, с. 189].

Учитывая сказанное, для процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует выбрать три условия: 1) создание развивающей практико-ориентированной образовательной среды; 2) реализацию нелинейной модели учебного процесса; 3) реализацию методико-диагностического сопровождения реализуемого процесса.

Одним из условий, при которых формирование у учащихся компетентности в познавательной деятельности будет осуществляться эффективнее, является создание специальной образовательной среды, направленной на развитие субъектности подростка на основе включения его в практико-ориентированную деятельность.

Определяющими принципами для реализации данного условия являются принципы взаимодействия участников процесса и практико-ориентированной направленности.

В самом общем смысле под *средой* понимают окружающие социально-бытовые условия, обстановку, а также

совокупность людей, связанных общностью этих условий [88, с. 608–609]. Среда – это то, среди чего находится субъект, его окружение. Систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении, называют *образовательной средой* [171, с. 11].

К настоящему времени представлено множество научных изысканий относительно сущности и структуры, характеристик образовательной среды, выработаны подходы к её конструированию (Г.А. Ковалев [57], В.А. Орлов [89], В.И. Панов [92], В.В. Рубцов [115], В.И. Слободчиков [124], В.А. Ясвин [171] и др.).

Ссылаясь на достигнутое в изучении образовательной среды, следует рассмотреть особенности среды, способствующей формированию познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, повышению эффективности этого процесса. В соответствии с данной целевой установкой, а также представлением о познавательной компетентности как об интегративном образовании личности, включающем знания о способах познавательной деятельности, ценностное отношение к ней, готовность и способность самостоятельно её осуществлять, данная среда должна иметь развивающую и практико-ориентированную направленность.

Развивающей, как правило, называют образовательную среду, являющуюся источником развития личности [57; 92; 171 и др.]. Её отличительным признаком является приоритет ценности самой личности и ориентация на

пробуждение субъектности, становление внутренних факторов развития.

Чтобы образовательная среда обладала развивающим эффектом, она должна представлять комплекс возможностей для саморазвития субъектов образовательного процесса – учащихся и педагогов, а также для развития системы их отношений и взаимодействий. При этом она должна иметь два направления действия – «духовно-пространственное», ориентированное на внутренние процессы развития личности, и «предметно-пространственное», включающее внешние условия, которые способствуют динамике развития и новым качественным образованиям (Л.И. Божович). В совокупности эти направления обеспечивают не только отношение личности к среде, но и активность в ней.

В процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста создание развивающей среды предполагает развитие личностного, деятельностного и когнитивного компонентов познавательной компетентности, содействие движению с низкого уровня сформированности познавательной компетентности к высокому, а также учёт возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

Придать развивающий характер среде, способствующей реализации и повышению эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, позволят следующие моменты: а) ориентация на развитие способности и готовности к познавательной деятельности (в соответствии с присущими ей природными задатками и требованиями возрастной

периодизации), мотивации и ценностного отношения к ней; б) реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, способного обеспечить саморазвитие и самостроительство личности подростка на основе собственной активности и взаимодействия с учителем; в) включение в учебный процесс мониторинга личных достижений учеников в познавательной деятельности, учёт степени приращения в личностных (ценностных ориентациях и мотивах) и деятельностных (умениях и опыте познавательной деятельности) ресурса обучающихся.

При этом к основным механизмам создания развивающей направленности среды следует отнести использование *индивидуализации* и *дифференциации* в учебном процессе, что позволит раскрыть внутренние ресурсы личности, развить познавательную мотивацию, пробудить стремление к самореализации в познавательной деятельности.

Развивающий характер среды обеспечивается созданием учителем *ситуаций доверия и успеха*, которые позволят ученикам утвердиться в собственных силах, изменить отношение к учению и себе как субъекту познавательной деятельности.

В современных условиях существования школьного образования развивающий характер среды создаётся за счёт практико-ориентированной направленности учебного процесса.

Практико-ориентированная образовательная среда характеризуется целевой установкой на деятельностную составляющую образовательного процесса, на реализацию принципа связи теории с практикой [128]. В школе

практико-ориентированное обучение связывается со специально организованным образовательным пространством, в котором преобладают прикладной аспект, практические методы обучения, обеспечивающие развитие учащегося посредством разнообразной продуктивной практической деятельности.

Практико-ориентированная среда в процессе формирования познавательной компетентности характеризуется нацеленностью на становление осознанной инициативной самостоятельной познавательной деятельности подростков. Предоставляя максимум возможностей для практического приложения сил, она создаёт возможности для формирования у подростков умений и навыков, опыта познавательной деятельности, рефлексивно-оценочных приёмов её сопровождения, ценностно-мотивационного отношения к ней и знанию как предмету деятельности. Кроме того, практико-ориентированная среда предполагает учёт полезности приобретаемых знаний для жизнедеятельности человека.

Создание среды, ориентированной на практическую составляющую учебного процесса, зависит от учителя и требует от него разработки специальной системы практико-ориентированных заданий; моделирования новых деятельностных форм, методов, технологий обучения; использования в сочетании коллективных и индивидуальных форм практической деятельности учащихся, направленных на формирование умений учиться и опыта самостоятельной познавательной деятельности.

Остановимся на приоритетных способах формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, позволяющих создать развивающую практико-ориентированную среду. К числу наиболее эффективных относятся лично ориентированные задания по поиску и переработке информации, игра, индивидуальная и коллективная исследовательская деятельность учащихся, групповые и парные проекты, уроки-практикумы по овладению способами работы с информацией, закреплению знаний и умений подростков; информационные тренинги, конференции и др.

Одним из действенных способов формирования познавательной компетентности является работа с *комплексом индивидуальных заданий*. Данные комплексы содержат информационный блок, включающий материал, описывающий в сжатой форме (таблицы, схемы, алгоритмы) основной перечень знаний; сопроводительный блок – инструкции по выполнению заданий определённой темы, класса (на сравнение, анализ, классификацию); контролирующий блок – серии вопросов, тесты, творческие задания и др. Данные комплексы предлагаются для учащихся на выбор, разрабатываются на трех уровнях сложности.

Игра является для подростков особой коллективной формой освоения знаний, упрощающей процессы их понимания и применения на практике. С точки зрения педагогической науки, игра – это «форма организации деятельности, которая осуществляется в условных ситуациях и направлена на освоение социального опыта» [93]. Являясь практической формой обучения, она не только способствует сокращению времени на приобретение

учебно-познавательного навыка, но и воздействует на эмоциональную сферу учащегося, влияет на развитие сознания, мышления, воображения; способствует присвоению новой информации школьником не только о мире, но и о себе; позволяет осознать и самооценить себя, приобрести уверенность в собственной значимости, адекватно относиться к оценкам других.

Сродни игре *дидактические ситуации*. Их организация в учебном процессе создает условия, приближенные к непосредственной жизнедеятельности подростков и позволяет им понять значимость изучаемого материала для реальной жизни. Например, в процессе обучения родному языку это могут быть проблемные ситуации, возникающие ежедневно и требующие развития коммуникативных, языковых навыков. При формировании познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста включение дидактических ситуаций будет способствовать становлению опыта познавательной деятельности, созданию оптимальных условий для реализации компетентного поведения подростка в учении и познании.

Исследовательская деятельность, определённая новыми школьными стандартами как одна из ключевых форм в становлении школьника как субъекта деятельности, представляет собой оптимальный вариант в реализации умений в самостоятельной познавательной деятельности, демонстрации сформированной познавательной компетентности. Эта деятельность формируется при реализации исследовательского метода обучения, сущность которого заключается в организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых проблем. Он

используется главным образом для того, чтобы ученик научился приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы и применять добытые знания и навыки в жизни.

Включение исследовательской деятельности в процесс формирования познавательной компетентности у подростков позволит им творчески освоить знания, а главное, приобрести опыт самостоятельной познавательной деятельности. При этом особенность организации исследовательской деятельности в подростковом возрасте заключается в том, что роль учителя по мере взросления ребенка уменьшается, приобретая характеристики консультационной помощи.

Одной из эффективных коллективно-индивидуальных форм обучения, способствующих созданию развивающей практико-ориентированной среды для формирования познавательной компетентности, является *проектная деятельность*. В процессе проектной деятельности формируется умение получать необходимую информацию из максимально большого числа источников, анализировать, выдвигать гипотезы, строить модели, экспериментировать и делать выводы; происходит развитие личности, способной продолжать обучение на протяжении всей жизни, свободно и комфортно жить в условиях информационного общества.

Организация деятельности «в подростковой школе», согласно точке зрения В.В. Рубцова, должна осуществляться на основе принципа поэтапного освоения [115]. В этой связи и становление проектной деятельности подростков должно осуществляться в разных формах, которые

постепенно преобразовываются от младшей к старшей подростковой школе.

Так, по утверждению В.В. Рубцова, в 10-11-летнем возрасте проект в большей степени предопределен взрослыми (педагогами, может быть, и родителями, старшими учениками), поскольку младшие подростки только ещё научились самостоятельной постановке учебных задач, выдвижению и построению гипотез. Поэтому и определиться с собственным замыслом, а главное, с его реализацией им легче в соавторстве с педагогами и сверстниками [115]. По объему – это мини-проект, по тематике – учебно-предметный, по способу построения – «квазиисследовательский».

В проектировании с младшими подростками очень важно соблюдать три условия: 1) предлагать предметную тематику учебных проектов и помогать подросткам в их выборе (а не распределять темы докладов и рефератов); 2) предлагать помощь на этапе обнаружения противоречий, анализа позиций и отражения их в тексте проекта (то есть на этапе объективации содержательного, социально-когнитивного конфликта), так как подросткам сделать это самостоятельно, без поддержки сверстников и педагогов невозможно; 3) организовывать работу в «команде» (что благоприятно для младшего подросткового возраста) и осуществлять психологически грамотную помощь в её организации.

При этом для организации проектной деятельности с младшими подростками имеют принципиальное значение отношения со взрослыми. От того, как, в какой форме подростку будет предъявлена поддержка, зависит возмож-

ность его дальнейшего развития. Доверие является базовой характеристикой для организации сотрудничества, без которого невозможно обеспечить полноту становления индивидуальных способностей самостоятельно действовать.

Младшему подростку в основном доступен кратковременный, узкотематический, учебно-предметный проект, который отличается от учебного доклада или мини-реферата тем, что является частью настоящего, разрабатываемого совместно с другими учащимися и педагогами образовательного проекта. Работа над проектом для младших подростков особенно ценна тем, что через совместное проектирование им представляется перспектива основной школы, а также, что устанавливаются доверительные отношения со многими его участниками.

Подросткам VII-VIII классов в большей мере доступен учебно-исследовательский проект с элементами научно-практического эксперимента. При этом изменяется характер взаимодействия участников исследования: происходит постепенный переход от классно-урочной формы работы к консультационным, семинарским и зачетным формам, что создаёт больше возможностей для диалогов и представлений замыслов учащихся, порождаемых совместно или индивидуально, а также условий для защиты своих идей. Учитывая возросшую потребность 12-13-летних подростков в признании и апробации взрослого поведения, необходимо, с одной стороны, предоставлять возможность для публичных форм защиты проектов, способствующих реализации этой возрастной потребности; с другой стороны, необходимо учитывать, что открытая защита должна быть «мягкой» формой экспертирования,

диалогичной, дискуссионной, способствующей продвижению, развитию проекта и, по ходу его исполнения, развитию его авторов и исполнителей.

Сотрудничество, соавторство на этом возрастном этапе также имеет свою специфику, которая выражается в стремлении взаимодействовать со старшекласниками, даже если им в проектах старших школьников отводится роль ассистентов. Следует учитывать, что через регулирование взаимоотношений со старшими школьниками и при поддержке с их стороны и со стороны педагогов подростки быстрее овладевают способами построения взрослого поведения. Проектная деятельность в этом отношении является наиболее адекватной не только для целей становления субъекта познавательной деятельности, но возрастного развития подростков.

При организации образования подростков в проектной форме создаются уникальные условия отражения в самой структуре проекта проблемы и способа ее решения (объективация поиска решения, «снятия» противоречия), а также проявления собственной позиции, своего отношения к совместно выполняемой деятельности, то есть способ действия, порождённый совместно, становится индивидуальной способностью действовать самостоятельно (то есть происходит субъективация).

Таким образом, в условиях проектной деятельности подросток продолжает формироваться как субъект образования, он становится способным построить свой путь в образовании себя сначала с консультантом, а затем самостоятельно определить свою траекторию образования, индивидуальную образовательную программу. По мнению

В.В. Рубцова, с психологической точки зрения индивидуальный образовательный проект (предметный или тематический) и все этапы его составления и коррекции выполняют принципиально важную функцию – помогают ученику соединить различные проявления своего «учебного Я» в единый, целостный, образовательный «образ Я» [115]. Таким образом, проектная деятельность и есть тот механизм, который способствует становлению целостности «образовательного Я», познавательной самостоятельности.

Кроме того, проектная деятельность: 1) способствует успешной социализации школьников за счёт создания адекватной информационной среды, в которой школьники учатся ориентироваться самостоятельно; 2) заставляет обучающихся обращаться не только к справочной литературе, но и к Интернет-ресурсам и к электронным источникам, что приводит к формированию личности, обладающей информационной культурой в целом; 3) позволяет осваивать технологию проведения исследования, которая включает в себя такие этапы работы с информацией, как сбор информации; аналитическая работа; презентация информации; корректировка материала и дальнейший поиск информации; анализ и обобщение новых фактов и др.; 4) способствует формированию умений осуществлять коллективный поиск, переработку и представление информации; работать в команде.

Вообще работа по созданию развивающей практико-ориентированной образовательной среды, способствующей формированию познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, актуализирует проблему поиска новых способов и технологий работы с подрост-

ками, учитывающих их интересы и потребности, изменения в их познавательной деятельности и мире, окружающем учеников, таких как: организация индивидуального и коллективного поиска, реализация активного типа обучения, основанного на поисково-творческой деятельности, включающей проектирование, прогнозирование, ориентированной на креативность; организация совместной и самостоятельной деятельности на уроке; использование нетрадиционных методов и форм (проектов, дискуссий, игромоделирования, видео-уроки, микропреподавание); включение в учебный процесс заданий со специфической компоновкой учебного материала, позволяющего создать систему смыслов.

Практико-ориентированная образовательная среда в процессе формирования познавательной компетентности у подростков позволит: а) актуализировать познавательную потребность; б) способствовать становлению опыта самостоятельной познавательной деятельности, личностной позиции по отношению к данному виду деятельности; в) обеспечить возможность для формирования как индивидуального стиля познавательной деятельности, так и умения работать в команде; способности участвовать в создании коллективного продукта и отвечать за результаты общего труда.

Итак, для достижения результативности и эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста необходимо придать образовательной среде развивающую и практико-ориентированную направленность. Это позволит повысить уровень мотивации подростка к познанию, изменить его

ценностное отношение к познавательной деятельности, сформировать опыт её успешного осуществления и готовность к дальнейшему непрерывному образованию.

В качестве **второго условия** повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует выделить необходимость реализации нелинейного процесса обучения.

Выбор данного условия связан с противоречием, характеризующим нашу образовательную действительность и её результаты. В настоящее время, обеспечивая учащихся значительным багажом предметных знаний, российская система школьного образования не способствует развитию у них умения выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания, что, зафиксировано в исследованиях PISA (2000, 2003, 2006 гг.). Невысокие результаты свидетельствуют о том, что выпускники российской школы в большинстве своём не готовы к свободному использованию полученных в школе знаний в повседневной жизни, во всяком случае – на уровне тех требований, которые предъявляются с позиций современного понимания качества школьного образования.

Но, с другой стороны, победы российских школьников на международных предметных олимпиадах, в различных конкурсах мирового уровня говорят о сохранении высокого уровня элитарного образования, образования, которое «выходит за пределы урока, возможностей отдельного школьного учителя», поскольку ученики осваивают компетенции на дополнительных занятиях, факультативах, с репетиторами, в системе дополнительно-

го образования и др. Именно поэтому второе условие реализации процесса формирования познавательной компетентности на оптимальном уровне следует связать с нелинейной моделью процесса обучения.

В основе реализации данного условия лежат принципы идейной направленности, учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, целенаправленности.

Нелинейные явления традиционно исследуются математикой, естественными науками, в настоящее время они стали объектом изучения и гуманитарных наук, в том числе и педагогики.

Вообще идея нелинейности в мировоззренческом плане связана с идеей многовариантности, альтернативности и наличием выбора из имеющихся альтернатив.

О нелинейности в образовании заговорили в связи с актуализацией идеи синергетического подхода, с позиций которого система характеризуется наличием множества вариантов и возможных путей развития, а также способов ответных реакций системы на воздействия извне.

Идеи о нелинейном процессе обучения стали появляться в работах ученых в XXI веке. Его противопоставили линейности в обучении, характеристики которой связываются с классно-урочной системой, воздействием учителя на ученика, чёткими временными рамками урока и т.п.

В настоящее время нелинейное обучение признается продуктивным в решении проблем организации и оптимизации познавательной деятельности школьников. Его описывают через следующую совокупность признаков (О.Б. Даутова [42]):

- ведущую роль играет учение: ученик самостоятельно формулирует цель деятельности как согласование личностных и предметных задач, отбирает учебный материал, используя различные информационные ресурсы; сам выдвигает параметры оценивания своей работы и проводит это оценивание;

- основными субъектами взаимодействия являются: ученик – ученик, ученик – учитель, ученики – учителя;

- основная культура урока – диалогическая (учащиеся работают в парах, группе);

- учитель является проектировщиком образовательной среды, разработчиком информационного ресурса, консультантом;

- основная функция учителя – поддержка и сопровождение учебно-познавательной деятельности учеников;

- организационно-временной единицей выступает не урок, а временной отрезок, необходимый для решения задачи. При этом ученик может выполнять поставленную задачу в библиотеке, в компьютерном классе, дома и даже на производстве. Следовательно, учебное время – это время, необходимое на выполнение задачи;

- учебное пространство – не учебный кабинет, а пространство, которое необходимо обучающемуся для решения учебной задачи: индивидуальный стол, библиотека, компьютер, университетская лаборатория, учебная фирма, производство и т.д.;

- информационный ресурс включает в себя не только учебник и другие виды учебной литературы, но и доступ к библиотеке, включая электронную библиотеку, доступ в

Интернет, возможность консультирования у других учителей и специалистов;

- коммуникативный ресурс – это, во-первых, возрастание роли личностного коммуникативного ресурса ученика, его способность работать в команде; во-вторых, возможность привлечения к решению учебной задачи или проблемы учеников данного возраста, учащихся других возрастов, школ; это расширение социального партнёрства в области образования; в-третьих, меняется характер коммуникации в системе «учитель–ученик», где сталкиваются разные «картины мира» – взрослого и ребенка; людей с разным жизненным миром, опытом (сегодня учителя часто сталкиваются с ситуацией, когда ученик знает, пережил больше, чем учитель: например, ученик профессионально владеет компьютером, родился в двуязычной семье, знает обычаи и обряды другого народа, является носителем другой религии, путешествовал за границей, лучше знает природу, так как каждое лето с родителями совершает экспедиции);

- результат – компетенции в решении предметных и личностных задач на основе развития опыта учебной и метапознавательной деятельности.

Такие характеристики нелинейного процесса обучения, как признание субъектности и учителя, и ученика; симметричность коммуникации; возможность обращения к образовательному ресурсу и педагога и обучающегося; необходимость целеполагания и конструирования учебно-познавательной деятельности; продуктивность деятельности; наличие открытой образовательной развивающей среды

существенны для процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Конкретно в рамках данного процесса нелинейность следует рассматривать в нескольких направлениях:

- изменение специфики процесса обучения;
- максимальное использование возможностей основных, дополнительных и вспомогательных форм организации учебного процесса;
- согласование и координация деятельности школы (учителя) с учреждениями дополнительного образования по формированию познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Реализация первого направления предполагает работу со школьниками по индивидуальным планам развития (подготовки по предмету), ориентированным на познавательное движение подростка по собственному пути (по своей образовательной траектории). Данное положение обязывает педагога работать с учениками в свободном режиме, который не ограничен рамками урока, а включает общение по предмету в школе после занятий, в сети Интернет.

Педагог выступает в роли тьютера, который помогает подростку в познании окружающего мира и себя. Учение в таком учебном процессе должно осознаваться школьниками не как «отбывание времени на занятии», а возможность продемонстрировать личные достижения в процессе познания предмета, как личностно значимая деятельность, ценность которой, благодаря учителю, осознаётся подростком.

При нелинейной модели обучения ощущается необходимость активного использования вспомогательных и дополнительных форм организации учебного процесса – домашних заданий, факультативов, экскурсий, семинаров, олимпиад, конференций и др. Использование этих форм, во-первых, снимает нагрузку с урока как единственного места встречи учителя и учащихся и проверки знаний последних; во-вторых, позволяет в действительности реализовать практико-ориентированное обучение; в-третьих, создаёт условия для диалога, расширенной познавательной практики. В рамках реализации этого направления есть условия для перехода от преобладающей роли преподавания в учебном процессе к осуществлению различных форм взаимодействия так важных для учеников подросткового возраста.

Кроме того, реализация нелинейного процесса обучения, позволяет смоделировать процесс учения, позволяющий ученику проявить свою субъектность, реализовать свои потребности и интересы в основных сферах самоопределения – «я – сам», «я – деятельность», «я – Другой», «я – культура» (О.Б. Даутова); овладеть способами действий, связанных с пониманием, проектированием, коммуникацией, рефлексией в процессе учебного познания [42].

В рамках третьего направления в реализации модели нелинейного обучения предполагается создание союза школы и учреждений дополнительного образования в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Специфика этого направления связана не с соперничеством школы и

учреждений дополнительного образования за ученика и его достижения, а в стремлении к согласованным действиям в работе по выявлению, развитию и формированию компетенций в познавательной деятельности. При этом необходимо ориентироваться не только на тех учеников, которые уже исследуют, пишут проекты, защищают свои работы, а на подростков, не имеющих учебной мотивации, интереса к познанию.

Нелинейность процесса обучения должна заключаться во взаимосвязи и взаимодополнении деятельности педагогов школы и учреждения дополнительного образования, в выходе обучения за пределы урока, школы, в получении помощи от разных образовательных систем, в первую очередь – от системы дополнительного образования.

Реализация условия, связанного с организацией нелинейной модели обучения в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, позволит получить новый качественный результат в этом процессе, обусловленный сменой позиции учителя в нём, положением ученика в качестве субъекта познавательной деятельности, возможностью избежания навязываемых классно-урочной системой ограничений по времени в выполнении заданий, форм работы и др.; привлечением возможностей дополнительного образования и согласования деятельности с ним в интересах подростка.

В качестве **третьего условия** эффективного протекания процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует выбрать *создание и реализацию методико-диагностического сопровожде-*

ния исследуемого процесса. Данное условие связано с разработкой специального инструментария для целенаправленного осуществления процесса формирования познавательной компетентности у подростков и диагностического инструментария для изучения его результативности. В качестве определяющего принципа выступает принцип реализации индивидуального педагогического сопровождения процесса.

В общеупотребительном смысле «сопровождение» – это, то, что сопровождает какое-либо явление, действие [88, с. 600]. В педагогике сложилось такое явление, как сопровождение педагогического процесса. Как правило, оно связано с выбором методов, форм, средств обучения и/или воспитания, согласующихся с этим процессом, а чаще – способствующих его успешному протеканию.

В процессе формирования познавательной компетентности у учеников подросткового возраста эти методические средства должны быть подобраны в соответствии с выдвигаемыми в исследовании общими (принципом научности, гуманистической направленности, воспитывающего обучения, учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся) и специфическими принципами (принцип взаимодействия, целенаправленности, практико-ориентированной направленности деятельности), которые отражают устройство этого процесса; требования к деятельности учителя в нём; являются регулятивными нормами для реализации процесса на практике.

Создание методического обеспечения связано с двумя предыдущими условиями реализации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся

подросткового возраста – созданием развивающей практико-ориентированной среды и реализацией нелинейного процесса обучения.

Согласно первому условию методическое обеспечение должно включать: практические методы обучения, обеспечивающие развитие учащегося посредством разнообразной продуктивной практической деятельности; специальную систему практико-ориентированных заданий; деятельностные формы, методы, технологии обучения, позволяющие приобрести опыт самостоятельной познавательной деятельности и ценностное отношение к ней. При этом, учитывая возрастные особенности подростков, в процессе формирования познавательной компетентности необходимо сочетать коллективные и индивидуальные формы обучения.

Выбор методов, форм и средств формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста осуществлялся в зависимости от цели реализации процесса – становление подростка как субъекта познавательной деятельности, идеи, связанной с реализацией процесса в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития, возрастных особенностей учеников.

В этой связи в систему методов обучения были включены активные, практические, личностно ориентированные методы формирования познавательной компетентности (рис. 2).

Наиболее продуктивными в рамках реализуемой системы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста являются метод упраж-

нений, проектов, дидактических игр, проблемный и исследовательский методы, рефлексивный метод и др.

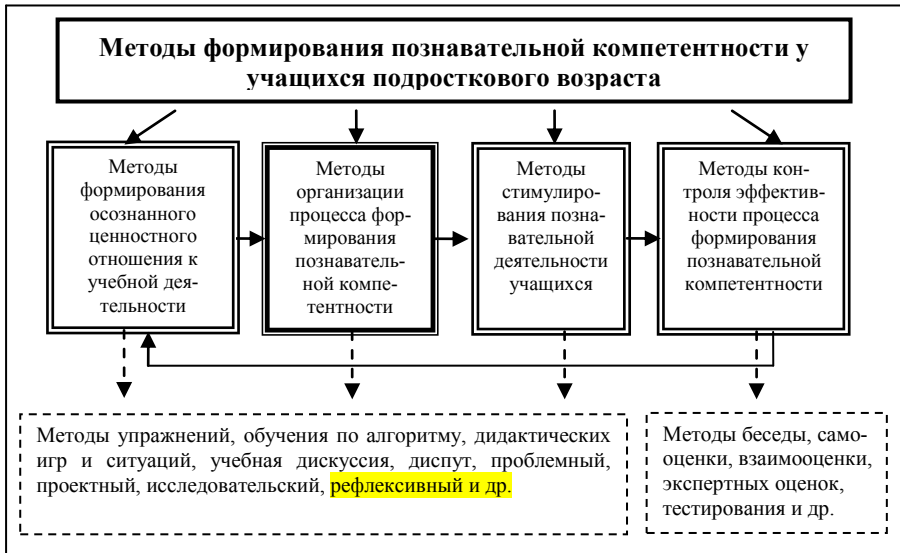


Рис.2. Система методов формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Метод упражнений, предполагающий «многократное (повторное) выполнение учебных действий с целью овладения ими или повышения их качества» [114, с. 286], является наиболее распространенным на уроках в школе. Данный метод позволяет формировать практические умения и навыки, способствует развитию познавательных возможностей учащихся.

Игру как метод обучения следует использовать для активизации, интенсификации учебного процесса. Игра – это «вид деятельности в условиях ситуации, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором

складываются и совершенствуются самоуправление поведением» [143, с. 50]. Она должна использоваться: а) в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы или раздела учебного предмета; б) в качестве урока, занятия или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); в) как технология внеклассной работы.

Игра позволяет учащимся расширять кругозор, применять знания и умения в практической деятельности, развивать общеучебные умения и навыки; воспитывать самостоятельность, волю, коллективизм; развивать способность к сотрудничеству и общению, а также познавательную сферу, речь, творческие способности, рефлексию, мотивацию учебной деятельности.

Проектный и исследовательский методы предусматривают творческое усвоение учащимися учебного материала, позволяют школьникам научиться приобретать знания, исследовать предмет или явление, делать выводы, применять добытые навыки в жизни.

Важную роль следует отвести рефлексивному методу, позволяющему ученику осознать способы деятельности, а учителю – привить «вкус к рефлексивному самоанализу» (А.В. Хуторской), видеть направление личностного развития каждого ученика.

Реализация процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста предполагает использование различных методов, поскольку в функции учителя входит и «научение», предполагающее помощь и поддержку учителя в усвоении учебного материала, и организация и стимулирование, оценивание и контроль. Каждая функция ориентирована на реализацию идеи учить подростка учиться всю жизнь.

Таблица 1

Функции учителя в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста			
Научающая	Организационная	Стимулирующая	Контролирующая
<p>1. Выбор наиболее оптимальных методов, приемов, средств обучения с целью знакомства учащихся с наиболее рациональными способами усвоения учебной информации.</p> <p>2. Предложение наиболее рациональных способов деятельности в виде приёмов для усвоения всеми учащимися.</p> <p>3. Использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него способы деятельности.</p> <p>4. При введении знаний о приемах выполнения учебных действий выделять общелогические и специфические (предметные) приёмы учебной работы</p>	<p>1. Четкая формулировка образовательных задач, где нужно отметить не только знания, которые необходимо усвоить на уроке, но, главным образом, виды деятельности (чем дети будут заниматься); наметить результаты, которых нужно достигнуть, отметить их важность для процесса учения в школе и в жизни.</p> <p>2. Использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть способы учебной деятельности учащихся.</p> <p>3. Проектирование процесса учения, направленного на развитие познавательной активности учащихся согласно идее учить учиться.</p> <p>4. Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика</p>	<p>1. Подбор приемов стимулирования и контроля для создания условий успешного учения школьников на уроке.</p> <p>2. Стимулирование учащихся к использованию различных способов выполнения заданий, к самостоятельному выбору и использованию значимых для них способов проработки учебного материала.</p> <p>3. Поощрение стремления ученика находить свой способ работы</p>	<p>1. Обеспечение контроля и оценки не только результата, но, главным образом, процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал.</p> <p>2. Анализ способов работы учеников в ходе урока, выбор и освоение наиболее рациональных</p>

Таким образом, работа по формированию познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста нацелена на приобретение учениками приёмов научной организации труда, способов рациональной деятельности, что предполагает тесное взаимодействие учителя и учащихся и особую работу учителя по научению, организации, стимулированию и контролю за формированием способов учебной работы учащихся.

В качестве метода развития познавательной активности мы использовали комплекс заданий, разработанных для формирования и совершенствования умений учиться:

- задания, направленные на формирование умения успешно работать с учебной информацией;
- задания, направленные на формирование умений организовывать самостоятельную деятельность;
- задания, способствующие формированию умений адекватно оценивать собственную деятельность (рефлексивных умений).

Эти задания являются дополнительным методическим сопровождением учебного процесса, разработанным специально для обучения учащихся подросткового возраста тому, как проще выучить теоретический материал к уроку, как эффективнее запомнить грамматическое правило, как спланировать деятельность, чтобы проще и быстрее выполнить задание, как оценить свою деятельность, чтобы было желание учиться дальше.

Использование специальных заданий, составляющих комплекс методического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, позволит предоставить учащимся возможность приобрести умения и

навыки, которые помогут им учиться всю сознательную жизнь:

- научиться работать с учебным материалом (задавать вопросы, составлять алгоритмы, карты памяти, использовать методы восстановления информации, использовать инструменты установления мысленных связей);

- рационально и эффективно организовывать свою деятельность (правильно ставить цель, создавать программу самостоятельной работы, исследовательской деятельности, подбирать наиболее оптимальный вариант деятельности);

- адекватно оценивать свои достижения в деятельности (оценивать по затратам, не по результату; осуществлять постоянный контроль, размышлять позитивно, наблюдать и познавать себя).

Эффективность процесса формирования познавательной компетентности во многом зависит от стимулирования познавательной деятельности учащихся. Поэтому его реализации следует предложить систему приемов-стимулов. Их классификация основана на представленных в научной литературе классификациях стимулов Ю.К. Бабанского [12], Л.Ю. Гордина [34], Г.И. Щукиной [165] и др.

Классификация строится на примере изучения предмета «Русский язык» и ориентирована на три момента в учебной деятельности – учебную информацию, организацию и оценивание деятельности.

Приемы, направленные на работу с учебным материалом:

- способствующие развитию воображения, творческих способностей: написание сочинения-фантазии,

сказки, небылицы; составление шарад, кроссвордов, стихов на заданную тему и т.п.;

- повышающие интенсивность умственной деятельности: использование проблемных ситуаций, вопросов, задач; редактирование - исправление преднамеренно сделанных ошибок, восстановление частично стёртых записей; группировки и классификации языковых явлений, слов и т.п.; составление моделей, схем; фонетические, стилистические задачи; различные виды диктантов - диктант «Проверяю себя», графический, цифровой и т.п.

- способствующие самостоятельному овладению учащимися учебным материалом: работа с дополнительной литературой, энциклопедиями, справочниками; самостоятельная работа с использованием аналогий; анализ текста с элементами исследования; планирование самостоятельной деятельности;

- облегчающие усвоение учебного материала, способствующие формированию и совершенствованию учебных умений по переработке информации: работа по плану-схеме; составление опорных схем, алгоритмов для дальнейшей работы или в процессе деятельности учащимися и др.;

- позволяющие развить волевую сферу по достижению учебно-познавательных целей: домашние контрольные работы повышенной трудности; поэтапное предложение учащимся сложных заданий; игра «Проверь себя»; создание целевых установок учителем либо учащимися и их разрешение.

Приемы, направленные на организацию деятельности.

Для того чтобы целенаправленно развивать познавательную активность, в процессе организации деятельности

учащихся учителю необходимо использовать следующие приёмы, направленные на организацию деятельности учащихся и самостоятельную организацию учеником собственной деятельности:

- мобилизующие внимание учащихся и желание действовать: использование проблемных ситуаций, вопросов или задач, исправление преднамеренно сделанных ошибок с выходом на тему урока, приём «калейдоскоп заданий» и т.п.;

- направленные на организацию самостоятельной работы учащихся: разработка системы самостоятельных работ; самостоятельная работа по аналогии и т.п.;

- способствующие организации различных форм деятельности: работа в парах взаимопомощи; групповое решение заданий; «все – против одного»; круговые задания;

- способствующие формированию и совершенствованию умения планировать самостоятельную деятельность, самоорганизации практической деятельности: совместное составление алгоритма действий; составление отчёта о предстоящей работе; «верна ли последовательность действий при работе над упражнением?»; «правильно ли составлен план работы учащимся?», самостоятельное составление плана работы над заданием и т.п.;

- способствующие организации нетрадиционных форм проведения урока: экскурс в прошлое на материале устаревшей лексики, урок-путешествие, урок-сказка, репетиция фрагментов урока, ролевая игра и т.п.;

- предоставляющие возможность проявить самостоятельность и инициативу в организации своей деятельно-

сти: «чей проект лучше»; составление алгоритма действий; работа по собственному плану; самостоятельный выбор учащимися заданий, варианта контрольной работы;

- позволяющие эффективно и эмоционально организовать проверку домашнего задания: отчет о домашней работе, круговая проверка упражнения, проверка выученных определений «ты – мне, я – тебе» и т.п.

Приемы, направленные на оценивание деятельности:

- способствующие повышению самооценки учащихся: открытая благодарность; озвучание даже незначительных достижений перед всем классом; вручение жетонов, удостоверений; акцент на достоинствах, положительных результатах; «вам, и только вам поручаю...», возложение полномочий и т.п.; проведение урока – разговора о себе;

- способствующие созданию душевного комфорта: встать на позицию воспитанника; обсуждение на равных и т.п.;

- способствующие самостоятельной оценке своих достижений: фиксация своих достижений; «поставь себе оценку и аргументируй»; «назови достижения и недостатки в своей работе», отчет «Чему я научился в этой четверти» и т.п.

Перечисленные приёмы-стимулы, должны активно использоваться на практике, так как являются как эмоционально, так и информационно насыщенными средствами, повышающими эффективность процесса формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста.

В качестве *средства* обучения в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подрост-

кового возраста выступили разрабатываемые специально к урокам рабочие программы, позволяющие реализовать многие замыслы учителя, экономя время на подготовку дополнительной наглядности. Фактически, рабочая программа, или рабочий листок, представляет собой один из видов полифункционального печатного раздаточного материала, включающего в себя функции карточек, тестовых заданий, рабочих тетрадей.

Для процесса формирования познавательной компетентности рабочие программы ценны тем, что:

- упрощают организацию самостоятельной работы учащихся на уроке;

- позволяют реализовать ситуацию выбора;

- предоставляют огромные возможности для реализации индивидуального и дифференцированного подходов, поскольку в них можно включить как задания различной степени сложности, так и упражнения, предполагающие различную форму выполнения (в зависимости от предпочтений и возможностей учащихся);

- помогают контролировать не только усвоенные знания, умения и навыки, но и предпочтения учеников в проработке учебного материала, что в дальнейшем позволяет уже не вслепую, а целенаправленно подбирать задания в зависимости от предпочтений учащихся.

Формированию познавательной компетентности современных учащихся значительно способствует использование в учебном процессе ИКТ: использование на уроках электронных обучающих программ, словарей-справочников, компьютерных презентаций иллюстрационного характера, энциклопедий и др.

У учащихся в процессе работы с электронными источниками формируется информационная культура, умение осуществлять обработку информации (при использовании текстовых, графических и табличных редакторов, локальных и сетевых баз); развиваются навыки исследовательской деятельности (при работе с моделирующими программами и ИОС), развитие конструктивного, алгоритмического мышления благодаря особенностям работы с компьютером; развитие творческого мышления за счёт уменьшения доли репродуктивной деятельности.

Не менее важными и значимыми средствами формирования познавательной компетентности являются школьный учебник, опорные карточки, способствующие организации самостоятельной деятельности учащихся, пробуждению интереса к изучаемому предмету, созданию деятельной атмосферы на уроках.

В современных условиях обучения актуальным средством обучения и формирования познавательной компетентности являются СМИ, в частности Интернет. Задача учителя включить их в учебный процесс, использовать их в качестве источников информации, научить подростков с ними работать, правильно осваивать визуальный и аудиальный материал, представленный в них: приобретать умения оценивать информацию, обобщать, отбирать нужную, использовать для учебных и жизненных целей.

К основным формам обучения, в рамках которых формирование познавательной компетентности у подростков будет осуществляться более эффективно следует отнести нелинейную форму организации урока, формы групповой и индивидуальной работы подростков, вспомо-

гательные и дополнительные формы обучения – экскурсии, конференции, творческие мастерские и др.

Урок с нелинейной структурой. Урок как форма организации учебного процесса в школе может иметь линейную и нелинейную структуру. Линейная структура характеризуется тем, что все ученики класса в определённой последовательности выполняют одни и те же задания (С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина). Если же в одно и то же время ученики занимаются разной работой: одна группа обсуждает проблему, вторая – пишет контрольную, третья – создаёт проект и т.п., то урок имеет параллельную, непрямую, нелинейную структуру. На уроках нелинейной структуры, как правило, применяются групповые виды организации учебной деятельности, поэтому они значительно многообразнее и интереснее для подростков. Нелинейные уроки имеют множество преимуществ: позволяют эффективно работать в условиях гибкой дифференциации обучения в рамках одного ученического коллектива, обеспечивать индивидуальное развитие учащихся. Для процесса формирования познавательной компетентности у подростков нелинейная форма урока ценна тем, что позволит не только реализовать индивидуализацию и дифференциацию в обучении, но и создать подросткам оптимальные условия для реализации стремления к общению, самостоятельности, становления познавательной субъектности, а также для пробуждения познавательной мотивации.

Формы групповой и индивидуальной работы. На настоящий момент обсуждается проблема сочетания данных форм в учебном процессе. Групповые формы обучения

разнообразны – это звеньевые, характеризующиеся организацией учебной работы в постоянных группах; бригадные – деятельность организуется в специально созданной для выполнения определённых заданий временной группе; кооперировано-групповая предполагает деление класса на группы, каждая из которых выполняет лишь часть задания; дифференцированно-групповая – в группы объединяются дети с одинаковыми учебными возможностями и одним уровнем сформированности учебных умений и навыков [123].

Индивидуальная форма работы по своей сущности есть не что иное, как самостоятельное выполнение одинаковых для всего класса или группы заданий. При этом в рамках индивидуализированного методического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности задания должны соответствовать уровню учебных возможностей и индивидуальных и возрастных особенностей учеников-подростков.

Вообще для процесса формирования у ученика компетентности в познавательной деятельности важна не столько форма, сколько применяемые в её рамках методы и средства достижения цели, а также характер взаимоотношений ученика и учителя, учеников между собой.

Работа по формированию познавательной компетентности актуализирует проблемы поиска новых технологий в работе с подростками, связанных прежде всего: с организацией индивидуального и коллективного поиска, реализацией активного типа обучения, основанного на поисково-творческой деятельности, включающей проектирование, прогнозирование, ориентированной на креатив-

ность; с организацией совместной и самостоятельной деятельности на уроке; с использованием нетрадиционных методов и форм (проектов, дискуссий, игромоделирования, видео-уроков, микро-преподавания); с включением в учебный процесс заданий со специфической компоновкой учебного материала, позволяющего создать систему смыслов.

Диагностическая составляющая сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста предполагает включение в учебный процесс мониторинга личных достижений учеников в познавательной деятельности, учёт степени приращения в личностных (ценностных ориентациях и мотивах) и деятельностных (умениях и опыте познавательной деятельности) ресурса обучающихся.

Под мониторингом понимают процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей [141, с. 4]. В педагогике было сформулировано понятие «педагогический мониторинг», которое раскрывается как планомерное отслеживание состояния педагогического явления, включающее диагностику, прогнозирование и коррекцию его развития [169, с. 136]. Он представляет собой не только процесс выявления отклонений от нормы, но и оценивание самой нормы (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко [160, с. 235]).

К мониторингу предъявляются определённые требования: непрерывности, планомерности, всесторонности, оптимальности, непротиворечивости.

Мониторинг включает несколько этапов, каждый из которых имеет свою цель и предполагает использование определенных методов исследования.

Вводный этап мониторинга сформированности познавательной компетентности у подростков имеет целью выбор критериев и показателей, по которым будет осуществляться процедура мониторинга; определение участников, которые будут проводить исследование и на которых будет осуществляться процедура, подбор методик для оценки сформированности каждого критерия. К основным методам мониторинга на данном этапе относятся: анкетирование, беседа, анализ школьной документации, наблюдение.

Основной этап мониторинга направлен на получение информации относительно уровня сформированности познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в течение определённого временного промежутка. На данном этапе необходимо достижение множества задач, к которым относятся: согласование действий участников мониторинга, оценка текущих результатов, выявление и коррекция возникающих отклонений; консультирование и помощь в проведении процедуры мониторинга. Критериями оценки сформированности познавательной компетентности являются – личностный, включающий мотивы, ценности, цели познавательной деятельности; когнитивный – знания декларативного и процедурного плана, описанные во 2 главе пособия; деятельностный – умения и способности осуществлять познавательную деятельность самостоятельно и эффективно.

Основные методы исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование, анализ школьной документации, экспертная оценка, обсуждение, педагогический консилиум, математические методы и др.

Заключительный этап мониторинга направлен на оценку полученных результатов и проектирование мероприятий по коррекции процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. К методам мониторинга на данном этапе его реализации следует отнести: анализ документации, педагогический консилиум, анализ мнения заинтересованных лиц (родителей, представителей школьной администрации, психолога и др.).

В целом мониторинговое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности должно быть направлено на изучение: мотивации познавательной деятельности и ценностного отношения к ней, сформированности умений учиться, волевых качеств, уровня интереса и активности в познавательной деятельности.

Оно должно быть индивидуальным психолого-педагогическим сопровождением процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, способным обеспечить саморазвитие и «самостроительство» личности подростка.

Сопровождение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста специально организованным мониторингом обеспечивает своевременную помощь в реализации процесса, оценку его результатов, коррекцию недостатков, что повышает его эффективность.

Условие, связанное с созданием и реализацией методико-диагностического сопровождения, должно способствовать оптимизации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, поскольку предложенные методы, средства и приёмы обеспечивают становление самостоятельности в познавательной деятельности, приобретение опыта её осуществления, возникновение познавательной мотивации, а целенаправленный мониторинг индивидуальных достижений подростков в познавательной деятельности позволит увидеть их рост в познавательной деятельности, создать ситуацию успеха, подготовить основательную базу для становления субъекта познавательной деятельности, осознающего плоды своего труда.

Таким образом, для повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста необходимо выбрать условия, связанные с созданием развивающей практико-ориентированной среды, реализацией нелинейного обучения и методико-диагностического сопровождения процесса. Эти условия позволят не только оптимизировать процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, но и повысить его управляемость.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

1. Что отличает новый тип общества от предшествующего ему общества индустриального?
2. Перечислите социокультурные факторы, влияющие на изменения в сфере образования.

3. Чем отличается современный школьник от своих предшественников?

4. Каковы особенности мотивации в учебной деятельности современных школьников?

5. На основе результатов исследований О.Б. Даутовой расскажите об изменениях в учебно-познавательной деятельности школьников XXI века.

6. Какие особенности в интеллектуальном развитии отмечают психологи у современных школьников?

7. Какие особенности школьников XXI века назвали бы Вы?

8. Изучите исследования Д.И. Фельдштейна и расскажите о проблемах образования, связанных с изменениями современных детей.

9. Перечислите принципы, соблюдение которых позволит достичь максимально возможного результата в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

10. В чем отличие общих и специфических принципов организации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

11. Охарактеризуйте принципы эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

12. Что следует понимать под процессом формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста с точки зрения учителя и ученика?

13. Каковы основные этапы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста? Охарактеризуйте каждый из них.

14. При каких условиях процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста будет реализован наиболее эффективно?

15. Что такое образовательная среда? Что следует понимать под термином «развивающая практико-ориентированная среда»?

16. Что представляет собой «нелинейный процесс обучения»?

17. В чем особенность методического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве / Т.П. Авдулова // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 28–38.

2. Аменд, А.Ф. XXI век – век непрерывного образования / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Т.1. – С. 8–57.

3. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

4. Вершловский, С.Г. Выпускник – 2007 [Электронный ресурс] / С.Г. Вершловский. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/188536>.

5. Гам, В. Стратегическое мышление как основа успеха / В. Гам // Народное образование. – 2007. – № 7.

6. Илюшин, Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография / Л.С. Илюшин. – СПб.: Издательство БАН, 2002. – 216 с.

7. Ковалев, Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / В.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства. – М.: РАО, Психологический институт, ЦКФЛ, 1996. – С. 189–199.

8. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / В.И. Панов // IV-я Российская конференция по экологической психологии / Психологический институт РАО. – М.: Психология, 2005. – С. 213–216.

9. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

10. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социологического исследования / [авт. коллектив: С.В. Дармодехин, В.Н. Архангельский, Г.М. Иващенко и др.]. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 79 с.

11. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 22–34.

12. Солянкина, Л.Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Е. Солянкина. – Тамбов, 2011. – 51 с.

13. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде: монография / С.В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.

14. Торшилова, Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: результаты соц.-псих. исслед. / Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 86–95.

15. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010, № 6. – С. 10–20.

16. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования, 2011. – № 6. – С. 8–22.

17. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – С. 5–12.

18. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 8–14.

19. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.

20. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.

21. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдулова, Т.П. Подростки в информационном пространстве / Т.П. Авдулова // Психология обучения. – 2010. – № 4. – С. 28–38.
2. Акуленко, В.Л. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в системе повышения квалификации / В.Л. Акуленко // Применение новых технологий в образовании: мат-лы. Междунар. конф., 29–30 июня 2004 г. – Троицк: Тровант, 2004. – С. 344–346.
3. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Проспект, 1998. – 563 с.
4. Аменд, А.Ф. XXI век – век непрерывного образования / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – Т.1. – С. 8–57.
5. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
6. Антоненко, Е.Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактор развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Антоненко. – Владикавказ, 2010. – 176 с.

7. Антропова, Л.Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования): дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Антропова. – Челябинск, 1999. – 167 с.

8. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.

9. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

10. Асмолов, А.Г. Шок настоящего / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – № 3. – С. 2–4.

11. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.

12. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

13. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2003. – 674 с.

14. Бардин, К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К.В. Бардин. – М.: Знание, 1986. – 74 с.

15. Бардин, К.В. Чтобы ребенок учился успешно / К.В. Бардин. – М.: Педагогика, 1988. – 170 с.

16. Батурина, Г.И. Цели и критерии эффективности обучения / Г.И. Батурина // Сов. педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41–49.

17. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

18. Белицкая, Г.Э. Социальная компетенция личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.

19. Берестова, Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Берестова. – М., 1994. – 20 с.

20. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А.Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12htm/>.

21. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

22. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

23. Босова, Л.Л. Формирование общеучебных навыков на пропедевтической ступени обучения информатике [Электронный ресурс] / Л.Л. Босова. – Режим доступа: <http://www.ito.edu.ru>.

24. Булакова, Н.А. Формирование готовности к развитию учебно-познавательной компетентности школьников: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Булакова. – М., 2009. – 192 с.

25. Бунеев, Р.Н. Современный ученик / Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 12. – С. 3–6.

26. Вершловский, С.Г. Выпускник – 2007 [Электронный ресурс] / С.Г. Вершловский. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/188536>.

27. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография / С.Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

28. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 416 с.

29. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 1134 с.

30. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка: психол. очерк / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

31. Вязовая, Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий: на примере обучения математике: дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Вязовая. – Екатеринбург, 2007. – 141 с.

32. Гам, В. Стратегическое мышление как основа успеха / В. Гам // Народное образование. – 2007. – № 7.

33. Ганелин, Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе / Ш.И. Ганелин. – Л.: ЛГУ, 1972. – 250 с.

34. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: дис ... д-ра пед. наук / Л.Ю. Гордин. – М., 1979. – 378 с.

35. Гришанова, Н.А. Развитие компетентности специалистов как важнейшее направление реформирования профессионального образования / Н.А. Гришанова // Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и практика. – М., 2002. – Кн. 6. – 306 с.

36. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

37. Гузик, Н.П. Учить учиться / Н.П. Гузик. – М.: Педагогика, 1981. – 88 с.

38. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и эмпирических психологических исследований: учеб. пособие для студ. вузов, обуч-ся по направл. и спец. психологи / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 282 с.

39. Давыдов, В.В. Развитие сознания, способностей и личности школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Давыдов // Образование и воспитание. – 1992. – № 1. – С. 20–27.

40. Давыдов, В.В. Учебная деятельность / гл. ред. В.В. Давыдов // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – С. 478–480.

41. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
42. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Б. Даутова. – СПб., 2011. – 49 с.
43. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – Париж: UNESCO, 1996. – 53 с.
44. Драйден, Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 626 с.
45. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 512 с.
46. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
47. Ефремов, К. Труд и дети – новые отношения / К. Ефремов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 6. – С. 25–30
48. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.
49. Загвязинский, В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования. Доклад на Ученом совете ТГУ 18.01. 2010 [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский. – Режим доступа: <http://www.wtmn.ru/> – Загл. с экрана.
50. Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 336 с.

51. Захарова, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся (на примере математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Захарова. – Барнаул, 2012. – 23 с.

52. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

53. Зимняя, И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: мат-лы XIII Всерос. совещания. – М., 2003. – Кн. 2. – С. 4–14.

54. Ильязова, М.Д. О структуре компетентности будущего специалиста / М.Д. Ильязова // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 67–71.

55. Илюшин, Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография / Л.С. Илюшин. – СПб.: Издательство БАН, 2002. – 216 с.

56. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: РИО Оренбург. гос. пед. ин-та, 1996. – 188 с.

57. Ковалев, Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства; под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: РАО, Психологический институт, ЦКФЛ, 1996. – С. 189–199.

58. Комиссарова, М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. – Магнитогорск, 2006. – 209 с.

59. Константинова, С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Константинова. – СПб., 2006. – 22 с.

60. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.

61. Коточитова, Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Коточитова. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2001. – 246 с.

62. Краснобородова, А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Краснобородова. – Пермь, 2010. – 217 с.

63. Красновский, Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 9–15.

64. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

65. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3–15.

66. Лекторский, В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский. – М., 1980. – 256 с.

67. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.

68. Лернер, И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – № 4. – С. 34–39.

69. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 185 с.

70. Лошкарёва, Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарёва // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников / общ. ред. В.В. Горелова. – М.: Педагогика, 1984. – С. 13–19.

71. Лысиченкова, С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С.А. Лысиченкова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 428–431.

72. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 45–52.

73. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

74. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 164 с.

75. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

76. Маслов, Е.С. Основные категории и проблемы теории ценностей: учебно-методическое пособие / Е.С. Маслов. – Казань: Казанский гос. ун-т, 2010. – 38 с.

77. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 480 с.

78. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 210 с.

79. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

80. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – 122 с.

81. Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М., 1998. – 320 с.

82. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994. – 215 с.

83. Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): дис. ... д-ра пед. наук / А.М. Митяева. – Волгоград, 2007. – 399 с.

84. Муртазин, Г.М. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся: сб. статей / Г.М. Муртазин. – Уфа, 1972. – С. 3–24.

85. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3.

86. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии / И.И. Новинский. – М.: Высшая школа, 1961. – 200 с.

87. Огаркова, А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Огаркова. – Магнитогорск, 1999. – 399 с.

88. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и Образование», 2010. – 736 с.

89. Орлов, А.А. Научные основы управления общеобразовательной школой: учеб. пособие / А.А. Орлов. – М., 1982.

90. Осенчугова, Т.В. Обучение физике на основе системы занятий как средство формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Осенчугова. – Н. Новгород, 2006. – 167 с.

91. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

92. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / В.И. Панов // IV Российская конференция по экологической психологии. Психологический институт РАО. – М.: Психология, 2005. – С. 213–216.

93. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

94. Петрова, Н.В. Педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студентов как фактор совершенствования профессионально-творческой подготовки студентов высших учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Петрова. – Челябинск, 1998. – 182 с.

95. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М., 1990. – 331 с.

96. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры восприятия и творчества / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

97. Половникова, Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н.А. Половникова // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – С.45–61.

98. Пустовойтов, В.Н. Познавательная самостоятельность – ключевая компетенция и компетентность личности / В.Н. Пустовойтов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 289–294.

99. Пьяных, Е.Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Пьяных. – Томск, 2007. – 24 с.

100. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.

101. Равкин, З.И. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 69–79.

102. Раченко, И.П. Научная организация педагогического труда / И.П. Раченко. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.

103. Роджерс, К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 200–230.

104. Рослякова, С.В. Решение проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе в педагогической теории и практике / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 80 с.

105. Рослякова, С.В. К вопросу о структуре познавательной компетентности / С.В. Рослякова // Актуальные задачи педагогики (II): Междунар. заоч. научн. конф. (Чита, май 2012 г.). – Чита, 2012. – С. 77–81.

106. Рослякова, С.В. О сущности и структуре познавательной компетентности / С.В. Рослякова // Вестник Университета. – М., 2012. – № 10. – С. 300–305.

107. Рослякова, С.В. Особенности становления и теоретического изучения проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на современном этапе её развития / С.В. Рослякова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 136–139.

108. Рослякова, С.В. Познавательная компетентность как педагогический феномен / С.В. Рослякова // Научное мнение: научный журнал. – СПб, 2012. – № 6–7. – С. 56–63.

109. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном

процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 216 с.

110. Рослякова, С.В. Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс / С.В. Рослякова // Актуальные вопросы современной педагогики (II): Междунар. заоч. науч. конф. (Уфа, июль 2012 г.). – Уфа, – 2012. – С. 79–82.

111. Рослякова, С.В. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста / С.В. Рослякова // Личность и общество: проблемы взаимодействия; мат-лы V междунар. науч. конф., посвященной 20-летию Челябинского филиала УРАО, 19 апреля 2012 г. – Челябинск: Издательский дом «Монограф», 2012. – С. 42–44.

112. Рослякова, С.В. Формирование познавательной компетентности учащихся общеобразовательных учреждений: современный этап решения проблемы / С.В. Рослякова // Россия и Европа: связь культуры и экономики: мат-лы II междунар. науч.-практ. конф., 15 февраля 2012 г. в 3 ч. / отв. ред. А.В. Наумов. – Прага, Чешская республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2012. – Ч.1. – С. 263–268.

113. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 2. – 672 с.

114. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Госучпедгиз, 1946. – 704 с.

115. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

116. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

117. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

118. Самойлова, Н.И. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности будущих специалистов в области физической культуры в процессе самостоятельной работы: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Самойлова. – Чита, 2011. – 197 с.

119. Сергеева, Л.В. Формирование информационно-технологической компетентности учащихся гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сергеева. – Самара, 2005. – 24 с.

120. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1965. – 48 с.

121. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.

122. Сластенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Сластенин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.

123. Сластенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч 1. – 288 с.

124. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Материалы II-ой Российской конфе-

ренции по экологической психологии (Москва, 12-14 апреля 2000 г.). – М.; Самара, 2001. – С. 172-176.

125. Собкин, В.С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников / В.С. Собкин // СоцИс: Социологические исследования. – М., 2006. – № 8. – С. 106-115.

126. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социол. исслед. / [авт. коллектив: С.В. Дармодехин, В.Н. Архангельский, Г.М. Ивашенко, Ю.И. Муратов]. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 79 с.

127. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 22-34

128. Солянкина, Л.Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Е. Солянкина. – Тамбов, 2011. – 51 с.

129. Сонин, В.А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения / В.А. Сонин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 168 с.

130. Спиркин, А.Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

131. Сташкевич, И.Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук / И.Р. Сташкевич. – Челябинск, 2004. – 353 с.

132. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

133. Суховиенко, Е.А. Информационные технологии педагогической диагностики: монография / Е.А. Суховиенко. – Челябинск: Юж.-Ур. кн. изд-во, 2005. – 238 с.

134. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде: монография / С.В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.

135. Татьяначенко, Д.В. Культура познания – познание культуры (Образовательная программа «Совершенствование методической культуры педагогов начальной школы по формированию учебно-логических умений») / Д.В. Татьяначенко, С.Г. Ворощиков. – Челябинск: Брегет, 1998. – 216 с.

136. Темербекова, А.А. Формирование информационной компетентности учителя в региональной системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Темербекова. – М., 2009. – 51 с.

137. Торшилова, Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: результаты социально-психологического исследования / Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 86–95.

138. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

139. Тугаринов, В.П. О ценностях жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: ЛГУ, 1960. – 156 с.

140. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

141. Федотова, Л.Д. Оценка качества начального профессионального образования / Л.Д. Федотова, Е.А. Рыкова, В.А. Малышева. – М.: Издательский центр АПО, 2000. – 83 с.

142. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

143. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 10–20.

144. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования, 2011. – № 6. – С. 8–22.

145. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 5–12.

146. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 8–14.

147. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

148. Фридман, Л.М. Психопедагогика общего образования: пособие для студентов и учителей / Л.М. Фридман. – М., 1997. – 288 с.

149. Фридман, Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

150. Фролова, П.И. Формирование функциональной грамотности на основе развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / П.И. Фролова. – Омск, 2008. – 229 с.

151. Харитоновна, О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Харитоновна. – СПб., 2006. – 22 с.

152. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

153. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 382 с.

154. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

155. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание общего образования. Проект «Стандарт общего образования» / А.В. Хуторский. – М., 2002.

156. Чирва, А. Учить учиться / А. Чирва. – М.: Молодая гвардия, 1977. – 92 с.

157. Шаламов, В.В. Развитие познавательной компетентности учащихся профессиональных образовательных

заведений деонтического типа в процессе самостоятельной работы по истории: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Шаламов. – Екатеринбург, 2007. – 191 с.

158. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.

159. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

160. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

161. Шаров, Ю.В. Связь духовных потребностей интересов / Ю.В. Шаров // Сов. педагогика. – 1966. – № 2.

162. Швырев, В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) / В.С. Швырев // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 107–115.

163. Шишмаренкова, Г.Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин (Личностно ориентированный аспект): дис. ... д-ра пед. наук / Г.Я. Шишмаренкова. – Челябинск, 1997. – 255 с.

164. Щукина, Г.И. Педагогическая проблема формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

165. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.

166. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты: монография / Е.А. Шумилова. – М.: Изд-во Моск. гос. обл. ун-та, 2010. – 264 с.
167. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
168. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
169. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
170. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
171. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
172. Friedrich H.F., Mandl H. Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss // In: Ders.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen 1992.
173. Grow, G. Teaching learners to be self-directed / G. Grow // Adult Education Quarterly. 1991. – Pp. 125–149.
174. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

ПРИЛОЖЕНИЕ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ»

Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста – одна из ключевых проблем современной школы. От того, знакомы ли с этой проблемой будущие педагоги, зависит успех в ее решении на практике.

В связи с этим в рамках пособия предлагается учебно-методический комплекс по дисциплине «Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста», который может быть реализован в рамках подготовки бакалавров любого профиля, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Данный курс может варьироваться по количеству часов, модулей в зависимости от объема выбранного для изучения материала, но цель – сориентировать будущих учителей на главную задачу школы – научить школьников учиться, уметь и желать учиться на протяжении всей жизни – должна оставаться неизменной.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
Кафедра социальной работы, педагогики и психологии

УТВЕРЖДЕНО
на заседании кафедры
«__» _____ 20__ г.
Протокол № __
Зав. кафедрой Н.А. Соколова

Учебно-методический комплекс по дисциплине
**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ у УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО
ВОЗРАСТА в УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**
(для модульно-рейтинговой системы)

Направление подготовки 050100 – Педагогическое образование
Профиль «История. Обществознание»

Составитель: Рослякова С.В.

Челябинск 2013

СОДЕРЖАНИЕ

1. Пояснительная записка
 - 1.1. Цель освоения дисциплины
 - 1.2. Место дисциплины в структуре ООП
 - 1.3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины.
 - 1.4. Формы освоения дисциплины
2. Учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины
3. Применяемые образовательные технологии
4. Материально-техническое обеспечение дисциплины
5. Содержание дисциплины
6. Рабочая (модульная) программа
 - 6.1. Тематический план дисциплины
 - 6.2. Регламентация текущего и итогового контроля по разделам (модулям) программы (в процентах)
 - 6.3. Содержание модульной программы
7. Методические материалы
 - 7.1. Темы исследовательских работ
 - 7.2. Терминологический минимум
 - 7.3. Типы заданий для самостоятельной работы
 - 7.4. Требования к заданиям для самостоятельной работы
 - 7.5. Требования и вопросы к зачету
 - 7.6. Критерии оценивания знаний студентов на зачете
- Приложения

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Реализация идей компетентностного подхода требует знакомства будущих учителей с его основными положениями, видами компетентностей, формируемых у современных школьников. Одной из ключевых компетентностей, формируемых в школе, является компетентность в познавательной деятельности. Способность учителя формировать данную компетентность определяет успех школьного образования и наличие умения у обучающихся учиться всю жизнь. Поэтому будущие учителя должны иметь представление и опыт формирования познавательной компетентности у школьников, в частности у учеников подросткового возраста. В этой связи для студентов предлагается курс по выбору «Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе».

1.1. Цель освоения дисциплины

Способствовать накоплению студентами теоретических знаний и представлений, а также профессионального опыта в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

1.2. Место дисциплины в структуре ООП

Дисциплина включена в вариативную часть профессионального цикла, своим содержанием согласуется с дисциплиной «Педагогика».

1.3. Компетенции обучающегося, формируемые в результате освоения дисциплины

Матрица соответствия компетенций модулям дисциплины

	1	2	3
ОК-1	*	*	*
ОПК-1	*	*	*
ПК-2			*
ПК-4			*

Соответствие целей освоения дисциплины и формируемых компетенций

Компетенция	ЗУНы, обеспечивающие формирование компетенций	Конкретизированные цели освоения дисциплины
<ul style="list-style-type: none"> - владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1); - осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОПК-1); - готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, 	<p>1) знать:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сущность и структуру образовательных процессов; - теории и технологии обучения ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; - содержание основных понятий дисциплины; - закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды; - способы взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование культуры мышления, способности к работе с информацией, целеполаганию и достижению цели формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. 2. Формирование способности к компетентному сопровождению процесса формирования познавательной компетентности у подростков, на основе знания теории и технологий обучения. 3. Овладение терминологическим аппаратом дисциплины. 4. Овладение современными методами и методиками формирования познавательной компетентности

<p>для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);</p> <ul style="list-style-type: none"> - способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4); 	<p>2) уметь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - системно анализировать и выбирать образовательные цепочки; - учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; - проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; - использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования; <p>3) владеть:</p> <ul style="list-style-type: none"> - способами ориентирования в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.); - способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения; - способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; - способами проектной и инновационной деятельности в образовании 	<p>тентности с целью применения в обучении учащихся подросткового возраста в школе для повышения качества образовательного процесса.</p> <p>5. Формирование умения создавать образовательную среду, способствующую повышению качества учебно-воспитательного процесса.</p> <p>6. Формирование способности к проектированию педагогического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, учитывающего возрастные особенности учащихся.</p> <p>7. Формирование способности находить и перерабатывать научнометодическую информацию.</p> <p>8. Формирование способности к проектной и инновационной деятельности.</p> <p>9. Формирование готовности к взаимодействию с учащимися, родителями, педагогами школы и дополнительного образования с целью формирования у подростков познавательной компетентности</p>
---	--	---

Формы организации учебного процесса:

- лекционные занятия, позволяющие студентам познакомиться с теоретической составляющей курса, увидеть серьезность и актуальность проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе и возможность решения ее различными способами;

- семинарские занятия, на которых студенты демонстрируют степень усвоения теоретической составляющей курса; способствующие развитию умений практической и творческой деятельности;

- самостоятельная работа студентов, предоставляющая возможность для погружения в материал, прослушанный на лекциях, и знакомства с новым материалом; способствующая самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Аудиторная и самостоятельная работа студентов дополняют друг друга в содержательном плане и пересекаются в процессе подготовки к итоговому контролю.

Аудиторная нагрузка: лекции – 12 ч., семинары – 16 ч.

Самостоятельная работа: – 28 часов.

Сроки изучения дисциплины: курс изучается в IV семестре.

Сроки и форма отчетности: зачет в конце IV семестра.

2. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского

образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3.

3. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

Дополнительная литература

1. Аменд, А.Ф. XX век – век непрерывного образования / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Инновационные процессы в воспитании, обучении и развитии подрастающего поколения: сб. науч. трудов: в 3 т. / под общ. ред. А.Ф. Аменда. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед ун-та, 2010. – Т. 1. – С. 8–57.

2. Антоненко, Е.Р. Формирование интеллектуально-познавательной компетентности как фактора развития культуры самостоятельной учебной деятельности обучающихся: дис. ... канд. пед. наук / Е.Р. Антоненко. – Владикавказ, 2010. – 176 с.

3. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

4. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

5. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
6. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
7. Босова, Л.Л. Формирование общеучебных навыков на пропедевтической ступени обучения информатике [Электронный ресурс] / Л.Л. Босова. – Режим доступа: [http:// www.ito.edu.ru](http://www.ito.edu.ru).
8. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук / С.Г. Воровщиков. – М., 2007. – 416 с.
9. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография / С.Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
10. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка: психол. очерк / Л.С. Выготский; под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
11. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
12. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эмпирич. психол. исслед.: учеб. пособие для студ. вузов, обуч-ся по направлению и специальности психологи / В.В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

13. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.

14. Загвязинский, В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования. Доклад на Ученом совете ТГУ 18.01. 2010 [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский. – Режим доступа: <http://www.wtmn.ru/> – Загл. с экрана.

15. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

16. Ковалев, Г.А. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: РАО, Психологический институт, ЦКФЛ, 1996. – С. 189-199.

17. Комиссарова, М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. – Магнитогорск, 2006. – 209 с.

18. Константинова, С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Константинова. – СПб., 2006. – 22 с.

19. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3-15.

20. Лошкарева, Н.А. О программе развития общих учебных умений и навыков школьников / Н.А. Лошкарева

ва // Роль учебной литературы в формировании общих учебных умений и навыков школьников / общ ред. В.В. Горелова. – М.: Педагогика, 1984. – С. 13–19.

21. Маслов, Е.С. Основные категории и проблемы теории ценностей: учебно-методическое пособие / Е.С. Маслов. – Казань: Казанский государственный университет, 2010. – 38 с.

22. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 480 с.

23. Паламарчук, В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф. Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

24. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / В.И. Панов // 4-я Российская конференция по экологической психологии. Психологический институт РАО. – М.: Психология, 2005. – С. 213–216.

25. Пустовойтов, В.Н. Познавательная самостоятельность – ключевая компетенция и компетентность личности / В.Н. Пустовойтов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 289–294.

26. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002.

27. Рослякова, С.В. Формирование познавательной компетентности учащихся общеобразовательных учреждений: современный этап решения проблемы / С.В. Рослякова // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы II междунар. науч.-практ. конф. (Прага, Чешская, 15 февраля 2012 г.) в 3 ч. – Ч.1. / отв. ред.

А.В. Наумов. – Прага: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2012. – С. 263–268.

28. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск, 2010. – 216 с.

29. Рослякова, С.В. Педагогика в социальной работе: учеб. пособие / С.В. Рослякова, Т.Г. Пташко, Н.А. Соколова; рек. УМО по образов. в обл. соц. работы. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 388 с.

30. Рослякова, С.В. О сущности и структуре познавательной компетентности / С.В. Рослякова // Вестник университета / Гос. ун-т управления. – Москва, 2012. – С. 300–305.

31. Рослякова, С.В. Особенности становления и теоретического изучения проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на современном этапе ее развития / С.В. Рослякова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 136–139.

32. Рослякова, С.В. Познавательная компетентность как педагогический феномен / С.В. Рослякова // Научное мнение: науч. журнал. – 2012. – № 6–7. – С. 56–62.

33. Рослякова, С.В. Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс / С.В. Рослякова // Актуальные вопросы современной педагогики (II): мат-лы Междунар. заоч. научн. конф. (г. Уфа, июль 2012). – Уфа: Лето, 2012. – С. 79–89.

34. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

35. Собкин, В.С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников / В.С. Собкин // СоцИс: Социол. исслед. – М., 2006. – № 8. – С. 106–115.

36. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социол. исслед. / [авт. коллектив: С.В. Дармодехин, В.Н. Архангельский, Г.М. Иващенко и др.]. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 79 с.

37. Торшилова, Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: результаты соц.-психол. исслед. / Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 86–95.

38. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

39. Фельдштейн, Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 6. – С. 10–20.

40. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования, 2011. – № 6. – С. 8–22.

41. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010.

42. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического

обеспечения процесса образования Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 8-14.

43. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

44. Фридман, Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

45. Харитонова, О.В. Развитие учебно-познавательной компетентности старшеклассников на уроках геометрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Харитонова. – СПб., 2006. – 22 с.

46. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-65.

47. Шамардина, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Шамардина. – Оренбург, 2003. – 256 с.

48. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

49. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.

50. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

3. ПРИМЕНЯЕМЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Технология модульного обучения – предполагает усвоение материала крупным блоком в рамках модуля, который имеет свои цели, объем материала для усвоения, планируемые формы и виды деятельности, текущий и итоговый контроль; реализация основывается на единстве обязательных форм занятий деятельности и самостоятельной работы обучающихся.

Технология развивающего обучения – доминирующая направленность на достижение развивающих целей – направленность на развитие мыслительных и познавательных способностей обучающихся.

Технология исследовательской направленности – основной целью является овладение обучающимися основными способами познания (планирование исследовательской деятельности и ее осуществление – наблюдение, сбор данных и их анализ, аргументация, обобщение, оценка и интерпретация результатов).

Коммуникативно-диалоговая технология – процесс обучения организуется как обсуждение проблем, поиск и аргументация, оценка и принятие решения в общении (устное воспроизведение изучаемых явлений, построение умозаключений, обмен знаниями с партнерами, осмысление чужой точки зрения, выработка оценочных заключений, общей точки зрения).

4. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Реализация данного раздела предполагает обязательное использование в рамках учебного процесса мультимедийной установки (компьютер, проектор, экран и сопутствующее оборудование).

5. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Раздел 1. Компетентностный подход в современном образовании

Социально-экономическая ситуация в мире в России, послужившая причиной изменений к подходу в образовании. Основные нормативные документы, регламентирующие внедрение компетентностного подхода в отечественное образование. Сущность компетентностного подхода, история его становления. Сущность и соотношение понятий «компетенция», «компетентность». Классификация компетентностей/компетенций. Ключевые компетентности/компетенции.

Раздел 2. Познавательная компетентность как педагогический феномен

Общая характеристика познавательной компетентности. История становления понятия «познавательная компетентность»: подготовительный этап. Современный этап в изучении понятия «познавательная компетентность». Познавательная компетентность как педагогический феномен: сущность, структура, сфера применения и назначение, критерии, формы проявления, специфиче-

ские черты. Познавательная компетентность как система. Ценностная, личностная и деятельностная составляющие познавательной компетентности. Познавательная компетентность и познавательная деятельность. Познавательные универсальные учебные действия как компонент познавательной компетентности подростков. Умения работать с информацией как актуальные умения для познавательной компетентности.

Раздел 3. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Сущность и соотношение понятий «формирование» и «развитие». Формирование познавательной компетентности как совместная деятельность учителя и учащихся: их содержание, особенности с точки зрения каждого субъекта деятельности. Формирование познавательной компетентности как процесс: содержание и структура. Принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Особенности развития познавательной сферы в подростковом возрасте. Особенности современных подростков и их учебно-познавательной деятельности. Подросток как субъект учебной деятельности. Исследовательская, проектная, игровая деятельность как основные способы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Условия эффективности процесса формирования познавательной компетентности.

6. РАБОЧАЯ (МОДУЛЬНАЯ) ПРОГРАММА

6.1. Тематический план дисциплины

№ раз-дела	Наименование модулей и тем курса	Количество часов				
		Все-го	Аудиторная работа			Само-стоя-тельная (внеа-удитор.) работа
			Лек-ции	Се-мина-ры	Лабо-ратор-тор-ные	
1	Компетентностный подход в современном образовании	12	2	4	-	6
2	Познавательная компетентность как педагогический феномен	20	6	4	-	10
3	Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе	24	4	8		12
	Всего	56	12	16	-	28

6.2. Регламентация текущего и итогового контроля по разделам (модулям) программы (в процентах)

№ мо-дуля	Наименование модуля	Текущий контроль	Итого-вый контроль	Всего
1	Компетентностный подход в современном образовании	70%	30%	100%
2	Познавательная компетентность как педагогический феномен	70%	30%	100%
3	Формирование познавательной компетентности у учащихся в учебном процессе	50%	50%	100%

6.3. Содержание модульной программы

Модуль 1. Компетентностный подход в современном образовании (12 ч.)	
<p>Цель – познакомить студентов с содержанием, причинами появления и этапами развития компетентностного подхода, сущностью его основных понятий «компетенция» и «компетентность», классификацией компетентностей. Цели, согласующиеся с ФГОС ВПО: 1–3 (см. табл. «Соответствие целей освоения дисциплины и формируемых компетенций»)</p>	
<i>Аудиторная работа</i>	
Лекции	Практические работы (в т. ч. семинары)
<u>Темы и планы лекций</u>	<u>Темы и планы семинарских занятий</u>
<p>Тема 1. Компетентностный подход и его роль в совершенствовании школьного образования (2 ч.) Социально-экономическая ситуация в мире и в России, послужившая причиной изменений к подходу в образовании. Основные нормативные документы, регламентирующие внедрение компетентностного подхода в отечественное образование. Сущность компетентностного подхода, история его становления.</p> <p>Основная литература: [1], [3]. Дополнительная литература: [6], [14], [15], [19], [26], [46] и др.</p> <p>Методическое обеспечение лекции: – мультимедийное сопровождение; – список литературы по теме; – нормативно-правовые документы.</p>	<p>Тема 1. Компетенция и компетентность: содержание понятий и их соотношение (2 ч.) <i>Вопросы для обсуждения</i> 1. Сущность понятий «компетенция», «компетентность». 2. Соотношение понятий «компетенция», «компетентность». 3. Классификация компетентностей/компетенций. 4. Ключевые компетентности/компетенции.</p> <p>Основная литература: [1], [3] и др. Дополнительная литература: [2], [6], [8], [14], [15], [19], [47] и др.</p> <p>Методическое обеспечение семинара: – подготовка студентами мультимедийного сопровождения для сообщений</p>
<i>Внеаудиторная работа</i>	
Инвариантная часть	Вариативная часть

<p><i>Темы, по которым осуществляются внеаудиторная (обязательная) работа студентов</i></p> <p>Тема 1. Ориентация на компетентностный подход в школьном образовании (3 ч.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Стратегия модернизации содержания общего образования (2001 г.). 2. Концепция модернизации российского образования до 2010 года. <p>Основная литература: [1], [3]. Дополнительная литература: [-].</p> <p>Типы заданий, предлагаемых студентам</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальное задание. <p>Форма отчетности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Конспектирование документов (см.). • Создание презентации по содержанию каждого нормативного документа (см. 7.3., Приложение 3). • Составление вопросов по прочитанным документам (не менее 15). <p>Сроки: <u>в течение 4 недель с начала изучения курса.</u></p> <p>Тема 2. Ключевые образовательные компетентности (3 ч.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Что такое ключевая компетентность. 2. Типы ключевых образовательных компетентностей. 3. Краткая характеристика ключевых компетентностей. 	<p><i>Типы заданий, компенсирующие потерю баллов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • разработка сообщения о компетентностях, выделенных в качестве ключевых в системах образования разных стран; • создание терминологического словаря (см. список терминов к модулю 1, Приложение 2); • написание публикации на тему «Ключевые компетентности современной российской школы»
---	---

<p>Основная литература: [3]. Дополнительная литература: [8], [14-15], [17-18], [45-47] и др. Типы заданий, предлагаемых студентам</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальное задание. <p>Форма отчетности</p> <ul style="list-style-type: none"> • Создание таблицы на тему «Ключевые образовательные компетентности/компетенции» (прил. 2). • Создание презентации по теме (см. 7.3, Приложение 3). • Мини-зачет по вопросам темы в устной форме. <p>Сроки: <u>в течение 5 недели с начала изучения курса.</u></p> <p>Критерии оценки индивидуальных заданий приведены в методических материалах (7.3).</p>	
<p>Текущий контроль: подготовка и работа на семинарах, выполнение самостоятельных работ № 1, 2 (темы и формы отчетности смотри в инвариантной части модуля 1) + выполнение компенсирующих заданий.</p> <p>Итоговый контроль: терминологический диктант (см. 7.2. «Терминологический минимум»)</p>	
<p>Модуль 2. Познавательная компетентность как педагогический феномен (20 ч.)</p> <p><i>Цель – познакомиться с сущностью, содержанием и структурой познавательной компетентности, научиться работать с журнальными статьями, отрабатывать приемы научной организации труда студента. Цели, согласующиеся с ФГОС ВПО: 1-3 (см. табл. «Соответствие целей освоения дисциплины и формируемых компетенций»)</i></p>	
<p><i>Аудиторная работа</i></p>	
<p>Лекции</p>	<p>Практические работы (в т. ч. семинары)</p>
<p><u>Темы и планы лекций</u></p> <p>Тема 1. Познавательная компетентность как педагогический</p>	<p><u>Темы и планы семинарских занятий</u></p> <p>Тема 1. Познавательная компе-</p>

<p>феномен (4 ч.). Общая характеристика познавательной компетентности. История становления понятия «познавательная компетентность»: подготовительный этап. Современный этап в изучении понятия «познавательная компетентность». Познавательная компетентность как педагогический феномен: сущность, структура, сфера применения и назначение, критерии, формы проявления, специфические черты. Познавательная компетентность и познавательная деятельность.</p> <p>Основная литература: [3] и др. Дополнительная литература: [2], [8], [13], [17], [18], [27], [30–32], [45], [47] и др.</p> <p>Методическое обеспечение лекции: – мультимедийное сопровождение; – раздаточный материал (статьи по изучаемой теме, схемы).</p> <p>Тема 2. Содержание познавательной компетентности (2 ч.). Познавательная компетентность как система. Ценностная, личностная составляющие познавательной компетентности. Деятельностная составляющая познавательной компетентности. Познавательные универсальные учебные действия как компонент познавательной компетентности подростков. Умения работать с информацией</p>	<p>тентность как педагогический феномен (2 ч.). Вопросы для обсуждения 1. Сущность понятия «познавательная компетентность» (С.Г. Воровщиков, Т.В. Шамардина и др.). 2. Учебная и познавательная деятельность как сфера формирования познавательной компетентности. 3. Роль познавательной компетентности в жизнедеятельности школьника и человека. 4. Структура познавательной компетентности. 5. Критерии оценки сформированности познавательной компетентности. 6. Формы проявления познавательной компетентности.</p> <p>Основная литература: [4]. Дополнительная литература: [8], [13], [18], [27], [45], [46], [47] и др.</p> <p>Методическое обеспечение семинара: – мультимедийное сопровождение; – раздаточный материал (таблицы); – периодическая печать.</p> <p>Тема 2. Содержание познавательной компетентности (2 ч.) Вопросы для обсуждения 1. Умения работать с информацией как актуальные умения для познавательной компетентности. 2. Логические умения и их классификация (С.Г. Воровщиков и др.).</p>
---	--

<p>как актуальные умения для познавательной компетентности.</p> <p>Основная литература: [4]. Дополнительная литература: [8], [47] и др.; лекционный материал.</p> <p>Методическое обеспечение лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (таблицы, схемы) 	<p>3. Познавательные универсальные учебные действия как компонент познавательной компетентности подростков (А.Г. Асмолов).</p> <p>Основная литература: [4]. Дополнительная литература: [4], [7-9], [11] [20], [23], [38], [43], [44] и др.; лекционный материал.</p> <p>Методическое обеспечение семинара:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (таблицы, схемы, карточки); - периодическая печать
<i>Внеаудиторная работа</i>	
<p style="text-align: center;">Инвариантная часть</p> <p><i>Темы, по которым осуществляется внеаудиторная (обязательная) работа студентов</i></p> <p>Тема 1. Учебная и познавательная деятельность (5 ч.).</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сущность и структура учебной деятельности. 2. Сходство и различия в познавательной деятельности школьника и ученого. 3. Ученик как субъект учебной деятельности (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.Г. Асмолов и др.). <p>Основная литература: [3]. Дополнительная литература: [3], [4], [10], [12], [23], [48], [49] и др.</p> <p>Типы заданий, предлагаемых студентам:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальное задание. 	<p style="text-align: center;">Вариативная часть</p> <p><i>Типы заданий, компенсирующие потерю баллов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • разработка реферата по предложенной теме или близкой ей по содержанию; • создание терминологического словаря (см. список терминов к модулю 2, см. Приложение 2); • написание публикации на любую тему данного модуля

Форма отчетности:

- Создание презентации по теме (см. 7.3).
- Выступление с сообщением на семинаре (см. 7.3.).
- Анализ научной статьи по данной проблематике (см. Приложение 3).

Сроки: сдача и защита индивидуального задания в течение 6-7 недели с начала изучения курса.

Тема 2. Роль компетентности в познавательной деятельности в жизни человека (5 ч.)**Вопросы для самостоятельного изучения:**

1. Что такое компетентность в познавательной деятельности?
2. Какие существуют названия данной компетентности: в чем их сходство и различие?
3. Есть ли связь компетентности в познавательной деятельности с социальной, коммуникативной и другими видами компетентностей? Какая?
4. Какова роль познавательной компетентности в жизнедеятельности человека?
5. Почему познавательную компетентность актуально формировать именно в школьные годы?

Основная литература: [4].

Дополнительная литература [8], [30], [32], [47] и др.

Типы заданий, предлагаемых студентам:

- Индивидуальное задание.

<p>Форма отчетности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • мини-зачет по вопросам темы; • письменные ответы на вопросы. <p>Сроки: <u>Сдача и защита индивидуального задания в течение 8-9 недель с начала изучения курса</u></p>	
<p>Текущий контроль – подготовка и работа на семинарах, выполнение самостоятельных работ № 1, 2 (темы и формы отчетности смотри в инвариантной части модуля 1) + выполнение компенсирующих заданий. Итоговый контроль – тестирование</p>	
<p>Модуль 3. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе (24 ч.) Цель – знакомство с процессом, способами и условиями формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста; развитие умений работать в команде, осуществлять исследовательскую, проектную деятельность, писать научные статьи. Цели, согласующиеся с ФГОС ВПО: 1–9 (см. табл. «Соответствие целей освоения дисциплины и формируемых компетенций»)</p>	
<p><i>Аудиторная работа</i></p>	
<p>Лекции (4 ч.)</p>	<p>Практические работы (в т.ч. семинары – 8 ч.)</p>
<p><u>Темы и планы лекций</u></p> <p>Тема 1. Формирование познавательной компетентности как процесс (4 ч.). Сущность и соотношение понятий «формирование» и «развитие». Формирование познавательной компетентности как совместная деятельность учителя и учащихся: их содержание, особенности с точки зрения каждого субъекта деятельности. Формирование познавательной компетентности как процесс: содержание и структура.</p>	<p><u>Темы и планы семинарских занятий</u></p> <p>Тема 1. Формирование познавательной компетентности как процесс (2 ч.).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование и развитие в педагогике: сущность и соотношение понятий. 2. Формирование познавательной компетентности как совместная деятельность учителя и учащихся: их содержание, особенности с точки зрения каждого субъекта деятельности. 3. Структура и содержание процесса формирования познавательной компетентности учащихся

<p>Основная литература: [4]. Дополнительная литература: [5], [8], [12], [33], [43] и др.</p> <p>Методическое обеспечение лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (статьи по изучаемой теме). <p>Тема 2. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе (2 ч.) Особенности развития познавательной сферы в подростковом возрасте. Подросток как субъект учебной деятельности. Исследовательская, проектная, игровая деятельность как основные способы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Развивающая образовательная среда как условие формирования познавательной компетентности.</p> <p>Основная литература: [1-4]. Дополнительная литература: [5], [10], [12], [16], [22], [24], [34-37], [39-42], [50] и др.</p> <p>Методическое обеспечение лекции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (статьи по изучаемой теме) 	<p>ся.</p> <p>Основная литература: [4]. Дополнительная литература: [5], [8], [12], [33], [43] и др.</p> <p>Методическое обеспечение семинара:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (таблицы); - периодическая печать. <p>Тема 2. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе (2 ч.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Особенности развития познавательной сферы в подростковом возрасте. 2. Подросток как субъект учебной деятельности. 3. Исследовательская, проектная, игровая деятельность как основные способы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. 4. Развивающая и практико-ориентированная образовательная среда как условие формирования познавательной компетентности. <p>Основная литература: [1-4]. Дополнительная литература: [5], [10], [12], [16], [22], [24], [34-37], [39-42], [50] и др.</p> <p>Методическое обеспечение семинара:</p> <ul style="list-style-type: none"> - мультимедийное сопровождение; - раздаточный материал (таблицы); - периодическая печать.
---	---

	<p>Тема 3. Формирование познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе (4 ч.)</p> <p>1. Защита проектов и исследовательских работ (см. 7.1.).</p> <p>Основная литература: [1–4]. Дополнительная литература: [1–50] и др.</p> <p>Методическое обеспечение семинара:</p> <ul style="list-style-type: none"> – мультимедийное сопровождение; – раздаточный материал (таблицы)
<i>Внеаудиторная работа</i>	
Инвариантная часть	Вариативная часть
<p><i>Темы, по которым осуществляется внеаудиторная (обязательная) работа студентов</i></p> <p>Тема 1. Подготовка исследовательской работы (5 ч.).</p> <p>Вопросы для самостоятельного изучения: см. 4.1. «Тематика исследовательских работ (проектов)»</p> <p>Основная литература: [1–19] и др.</p> <p>Дополнительная литература: [1–40] и др.</p> <p>Типы заданий, предлагаемых студентам:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальное задание. • Групповое задание (2–4 человека). <p>Форма отчетности (все обязательно):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Защита исследовательской работы (проекта) – см. 4.1. • Создание презентации к про- 	<p><i>Типы заданий, компенсирующие потерю баллов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • создание терминологического словаря (см. список терминов к модулю 3, см. 7.2); • написание реферата на любую тему, предложенную в разделе 7.1

<p>екту (см. 7.3).</p> <p>Сроки: <u>сдача и защита индивидуального задания в течение 10–14 недели с начала изучения курса</u></p>	
<p>Текущий контроль (см. в инвариантной части) – по работе на семинарских занятиях.</p> <p>Итоговый контроль – защита исследовательской работы</p>	

7. МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ

7.1. Тематика исследовательских работ (проектов)

1. Формирование познавательной компетентности у подростков на уроках истории.

2. Игра как способ формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

3. Использование проектной деятельности в процессе формирования у учащихся компетентности в познавательной деятельности.

4. Роль родителей в формировании познавательной компетентности школьников подросткового возраста.

5. Значение взаимодействия учителей-предметников в формировании познавательной компетентности учащихся.

6. Различия в процессе формирования познавательной компетентности учащихся в разные возрастные периоды (младший школьный возраст, подростковый и юношеский возраст).

7. Роль учащегося в самоформировании компетентности в познавательной деятельности.

8. Развивающая образовательная среда как фактор формирования познавательной компетентности.

9. Познавательная компетентность и познавательная деятельность: реализация в практике обучения.

10. Роль проблемного обучения в процессе формирования познавательной компетентности у школьников 5–9 классов.

11. Активизация познавательной деятельности учащихся как условие формирования у них познавательной компетентности.

12. Формирование у школьников умений работать с информацией как фактор становления их компетентности в познавательной деятельности.

13. Становление субъектности подростков как условие формирования их познавательной компетентности.

14. Роль ценностных ориентаций школьников в формировании компетентности в познавательной деятельности.

15. Особенности совместной деятельности учителя и учащихся в процессе формирования познавательной компетентности.

16. Реализация проектной деятельности в обучении как условие формирования познавательной компетентности у подростков.

17. Формирование самостоятельности учащихся в познавательной деятельности в процессе организации работы над учебными проектами.

18. Познавательная активность учащихся подросткового возраста как условие формирования компетентности в познавательной деятельности.

19. Формирование опыта познавательной деятельности как условие успешного ее осуществления в будущей жизнедеятельности.

20. Игра на уроке истории как способ формирования познавательной компетентности.

21. Возможности урока истории в формировании познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

22. Познавательная активность и познавательная компетентность учащихся подросткового возраста.

23. Совместная деятельность школы и учреждения дополнительного образования в процессе формирования познавательной компетентности у подростков.

24. Диагностическое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

7.2. Терминологический минимум

№	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3
1	Подход методологический	Познавательная деятельность	Формирование
2	Образование	Познавательная компетентность	Развитие
3	Компетентность	Учебная деятельность	Процесс
4	Компетенция	Субъект учебной деятельности	Активизация познавательной деятельности
5	Деятельность	Интегративная природа компетентности	Познавательная активность
6	Компетентностный подход	Компоненты структуры познавательной компетентности	Взаимодействие
7	Практико-ориентированный подход	Специфические черты познавательной компетентности	Ценностные ориентации
8	Модернизация образования	Общеучебные умения и навыки	Формирование познавательной компетентности
9	Качество образования	Универсальные учебные действия	Коррекция
10	Знания	Учебно-управленческие умения	Управление
11	Умения	Учебно-логические умения	Проектная деятельность

12	Навыки	Умения работать с информацией	Исследовательская деятельность
13	Способности	Планирование	Игровая деятельность
14	Опыт	Контроль	Условие
15	Ключевые компетентности	Анализ	Образовательная среда
16	Общепредметные компетентности	Регулирование	Развивающая среда
17	Предметные компетентности	Целеполагание	Практико-ориентированная среда
18	Цель компетентностного подхода	Организация	Подростковый возраст
19	Принципы компетентностного подхода	Критерий	Познавательная сфера
20	Образовательная компетенция/ компетентность	Познавательная мотивация	Психологические новообразования подросткового возраста

7.3. Критерии оценивания видов самостоятельной работы студентов

Сдача индивидуального задания является обязательной. Форма отчетности выбирается студентом. Допускается сдача индивидуального задания досрочно (+ 1 балл).

Критерии оценивания:

Устное выступление на семинарском занятии
(максимальный балл – 5):

Баллы снимаются за отсутствие каждого пункта:

- изложение материала без опоры на печатный/ письменный текст 2
- ясное изложение основных положений 0,5
- определение ключевых понятий 0,5
- полнота раскрытия темы 0,5
- соблюдение языковых норм, грамотность речи 0,5
- логичность, последовательность раскрытия темы 0,5
- ответы на дополнительные вопросы 0,5

Баллы добавляются за:

- подготовку презентации к выступлению 1
- подготовку раздаточного или иллюстративного материала к выступлению 1

**Письменное задание – доклад, реферат,
сообщение, обзор**

(максимальный балл – 5):

- нет фактических ошибок 1
- полнота изложения материала 1
- логическая стройность и последовательность 1
- использование нескольких источников 1
- цитирование 1

Исследовательское задание, публикация

(максимальный балл – 5)

- наличие задач и плана исследования 1
- использование различных методов исследования 1
- соответствие требованиям по оформлению исследовательской работы 1
- структурная точность 1
- безошибочность оформления 1

Викторина (максимальный балл – 5)

- широта охвата темы 1
- корректность формулировки вопроса 1
- отсутствие фактических ошибок в ответах или формулируемых вопросах 1
- наличие вопросов повышенной сложности (из дополнительных источников) 1

Презентация (максимальный балл – 5)

- полнота изложения материала 2
- логическая стройность и последовательность 1
- презентабельность/ читаемость содержания 1
- корректность оформления (языковая грамотность, цветное оформление, наличие всех структурных элементов) 1

Анализ статьи (максимальный балл – 5)

- оценка позиции автора 1
- выделение всех аспектов, рассмотренных автором в статье 1
- выделение нескольких критериев оценивания 1
- обоснование актуальности, поднятой в статье проблемы 1
- наличие собственной точки зрения по проблеме (относительно авторской) 1

7.4. Требования и вопросы к зачету

Зачет по курсу можно получить, выполнив все требования программы в срок. В зачет идет работа на семинарах, сдача индивидуальных заданий, итоговый контроль и защита исследовательской работы.

При этом в соответствии с положением о рейтинговой системе – зачет автоматически выставляется студенту, набравшему не менее 70 баллов.

Студент, не набравший в учебном процессе 70 и более баллов, сдает зачет по предложенным ниже вопросам.

Вопросы для подготовки к зачету по курсу

1. Сущность компетентностного подхода, его роль в модернизации школьного образования.
2. Ключевые образовательные компетентности.
3. Компетентность, деятельность, личность: соотношение понятий.
4. Сущность и соотношение понятий «компетенция» и «компетентность».
5. Познавательная компетентность, ее значимость для жизнедеятельности современного человека.
6. Познавательная компетентность и познавательная деятельность.
7. Компетентность в познавательной деятельности: варианты названия и их соотношение.
8. Сущность и структура познавательной компетентности.
9. Особенности становления познавательной компетентности как педагогического феномена в XXI веке.
10. Роль теории учебной деятельности в формировании понятия «познавательная компетентность».
11. Активность учащегося в познавательной деятельности как фактор успешного процесса формирования познавательной компетентности.
12. Критерии сформированности познавательной компетентности.
13. Познавательная компетентность как система.
14. Формирование познавательной компетентности у учащихся как процесс.
15. Особенности формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

16. Умения работать с информацией как показатель познавательной компетентности.

17. Роль мотивов и ценностей познавательной деятельности в структуре познавательной компетентности.

18. Содержание деятельности учителя и учащихся в процессе формирования познавательной компетентности.

19. Роль проектной и исследовательской деятельности в процессе формирования познавательной компетентности учащихся.

20. Общелогические умения в составе познавательной компетентности.

21. Основные способы формирования познавательной компетентности у учащихся в школе (С.Г. Воровщиков, Т.В. Шамардина и др.).

22. Развивающая образовательная среда как условие эффективного развития познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

23. Особенности деятельности учителя в процессе формирования познавательной компетентности у подростков.

24. Самостоятельная познавательная деятельность учащихся как показатель сформированности познавательной компетентности.

25. Практико-ориентированная деятельность школьников в учебном процессе как способ формирования их познавательной компетентности.

26. Какие условия необходимы для повышения эффективности функционирования процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

27. Что такое педагогический мониторинг? Какова его роль в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста?

28. Особенности современной социокультурной среды, ее влияние на современных школьников.

29. Учебно-познавательная деятельность в подростковом возрасте. Трансформация учебно-познавательных мотивов современных подростков.

30. Нелинейное обучение: сущность, особенности.

31. Методическое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

32. Изменения ценностных ориентаций современных школьников (С.Г. Вершловский, Д.И. Фельдштейн и др.).

33. Система принципов реализации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

34. Структура процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

35. Сущность каждого этапа процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

7.5. Критерии оценивания знаний студентов на зачете

№	Критерии	Уровень знаний и умений			
		Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
1	Владение понятийным аппаратом	Свободно владеет понятийным аппаратом, умеет использовать его в анализе социально-	Владеет понятийным аппаратом, но при использовании допускает неточности	В основном знает содержание понятий, но допускает ошибки в их исполь-	Не владеет понятийными категориями по предмету

		педагогических процессов		зовании	
2	Установление функциональных связей и зависимостей	Умеет выявлять и объяснять функциональные связи и зависимости	Допускает незначительные ошибки в выявлении функциональных зависимостей	Испытывает определенные затруднения при выявлении функциональных зависимостей	Не умеет выявлять функциональные связи и зависимости
3	Связь теории с практикой	Иллюстрирует теоретические положения примерами из педагогической практики	Приводит примеры из учебной литературы	Испытывает затруднения в приведении примеров	Не может привести примеры
4	Владение содержанием материалом по теме	Знание и свободное владение материалом по теме	Незначительные неточности в изложении материала	Испытывает затруднения в изложении материала	Незнание материала
5	Логичность изложения материала	Свободное владение речью, логичное, связанное изложение материала	Допускаются незначительные ошибки в изложении материала, установлении логических связей	Испытывает затруднения в изложении материала, возникают проблемы в установлении логических связей	Отсутствие логики в изложении материала

Отметка «зачтено» ставится в том случае, если по четырем из пяти критериев ответ оценен на «зачтено» и по одному – «не зачтено».

Отметка «не зачтено» – если по двум и более критериям – «не зачтено».

Приложение 1

Примерные тестовые задания к итоговому контролю по модулю 1

«Компетентностный подход в современном образовании»

1. *Какие четыре столпа, на которых должно основываться образование XXI века, выделил Ж. Делор в докладе «Образование: сокрытое сокровище» 1996 года:*

а) научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить;

б) научиться познавать, научиться трудиться, научиться жить вместе, научиться взаимодействовать;

в) научиться учиться, научиться делать, научиться жить вместе, научиться общаться;

г) научиться учиться, научиться работать, научиться взаимодействовать, научиться адаптироваться к жизни в обществе.

2. *Под компетентностным подходом понимают:*

а) принципиальную ориентацию исследования, при которой явление рассматривается с точки зрения ценностей, связанных с возможным удовлетворением потребностей людей;

б) принципиальную ориентацию исследования, обеспечивающую изучение и описание педагогического процесса с точки зрения формирования у личности заданного вида компетентности;

в) методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению, с позиции категории деятельности;

г) направленность на формирование у обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса.

3. *Какой нормативный документ в нашей стране стал отправной точкой для разработки основных образовательных компетентностей:*

- а) Образовательная инициатива «Наша новая школа»;
- б) Концепция модернизации российского образования до 2010 года;
- в) Закон РФ «Об образовании» 1992 г.;
- г) Стратегия содержания основного общего образования 2001 г.

4. *Компетенция – это ...*

а) основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (И.А. Зимняя);

б) уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений (В.И. Загвязинский);

в) круг полномочий, сфера деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом (В.И. Загвязинский);

г) специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия (Дж. Равен).

5. *Какая из предложенных классификаций разработана Советом Европы как классификация ключевых компетенций?*

а) политические и социальные, компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни (Хутмахер);

б) ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностная (А.В. Хуторской).

в) компетенции здоровьесбережения, ценностно-смысловой ориентации в мире, интеграции (И.А. Зимняя);

г) компетенции познавательной деятельности, деятельности, информационных технологий (И.А. Зимняя).

Примерные тестовые задания к итоговому контролю по модулю 2

«Познавательная компетентность как педагогический феномен»

1. *Как в Стратегии модернизации содержания общего образования называется компетентность в познавательной деятельности:*

а) способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни (Хутмахер);

б) умение познавать;

в) компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов

приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

г) компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение.

2. *Какие компоненты включены в познавательную компетенцию как систему:*

- а) личностный, когнитивный, деятельностный;
- б) мотивационный, ценностный, целевой;
- в) содержательный, ценностный, результативный;
- г) ценностный, эмоционально-волевой, потребностный.

3. *Какие универсальные учебные действия выделяют в блоке познавательных УУД:*

а) общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем;

б) формулирования познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации, самостоятельного создания способов решения проблем творческого и поискового характера;

в) постановка познавательной цели; анализ, синтез, моделирование; постановка и решение проблемы;

г) универсальные логические действия, общеучебные, знаково-символические, коммуникативные.

4. *Что такое умения работать с информацией:*

- а) умения работать со справочной литературой;
- б) умения использовать технические средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации;

в) умения, отражающие интеграции умения добывать, перерабатывать и структурировать информацию, а также владеть ей; умения принимать, передавать и презентовать информацию;

г) умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию.

5. *В чем специфика (отличие) познавательной компетентности:*

а) в ее интегративной природе;

б) в виде деятельности, где она формируется;

в) в получаемых знаниях в процессе ее реализации;

г) в том, что она формируется в деятельности.

6. *Кто из ученых внес вклад в становление понятия «компетентность в познавательной деятельности»:*

а) Л.И. Божович;

б) Ш.А. Амонашвили;

в) А.С. Макаренко;

г) А.В. Усова.

7. *Какая из характеристик не относится к познавательной компетентности:*

а) позволяет принимать ответственные решения в жизни;

б) способствует ценностно-смысловой ориентации в мире;

в) ориентирована на развитие способности к межличностному взаимодействию;

г) является фактором учебной успешности и готовности продолжать обучение в течение всей жизни; профессиональной мобильности.

**Примерные тестовые задания к итоговому контролю
по модулю 3**

**«Познавательная компетентность
как педагогический феномен»**

1. *Какие изменения не характерны для современной социокультурной среды:*

- а) увеличение скорости изменений в жизни;
- б) смещение ценностных ориентаций;
- в) снижение скорости процессов интеграции и глобализации современного мира;
- г) быстрое освоение новыми поколениями социального опыта.

2. *Какая из групп факторов не определена О.Б. Даутовой в качестве источника развития современного школьника:*

- а) динамичного изменения жизни;
- б) множественности культур;
- в) ориентации на настоящее;
- г) появления новых технологий и средств связи.

3. *Какой из показателей не характеризует современного подростка:*

- а) стремление к реальной самостоятельности;
- б) бессистемная информированность в различных вопросах;
- в) изменение ценностных ориентаций;
- г) ценностная ориентация в учебной деятельности.

4. *С каким методологическим подходом связан принцип практико-ориентированной направленности деятельности, реализуемый в процессе формирования познавательной компетентности:*

- а) аксиологическим;
- б) деятельностным;

- в) системным;
- г) синергитическим.

5. *Процесс изменений в качестве учебно-познавательной деятельности, обусловленный ростом ценностного отношения к ней, волевой регуляции, знаний об ее эффективном осуществлении; основанный на инициативном приобретении умений, навыков и опыта познавательной деятельности; ориентированный на повышение самостоятельности и активности в ней называется...:*

- а) процессом формирования познавательной компетентности учеников;
- б) процессом формирования познавательной компетентности учителем;
- в) учебным процессом;
- г) процессом развития познавательной активности.

6. *Какова цель процесса формирования познавательной компетентности с позиции аксиологического подхода:*

- а) сформировать знания и умения учащихся;
- б) сформировать отношение к знаниям как источнику будущего благополучия;
- в) воспитать ценностное отношение к знаниям как к себяобразующему началу;
- г) сформировать готовность школьника к самостоятельной познавательной деятельности.

7. *Условия реализации педагогического процесса призваны...:*

- а) усложнить реализацию процесса;
- б) выявить цель реализуемого процесса;
- в) повлиять на взаимоотношения участников процесса;
- г) повысить эффективность его функционирования.

8. *Образовательная среда – это...:*

а) система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;

б) все, что окружает личность;

в) сопровождение учебного процесса;

г) окружение, направленное на максимальное использование возможностей педагога и воспитанника.

Приложение 2

Требования к оформлению терминологического словаря

1. Словарь должен быть оформлен в рукописном варианте в специальной тетради, подписанной ее составителем.
2. Слова могут быть записаны в алфавитном порядке или разделены на тематические группы (по модулям).
3. Словарь должен иметь следующую структуру:

Термин	Значение	Автор/ авторы- состави- тели	Источник	Стр.
1. Образование	процесс (или результат) освоения определенных обществом уровней культурного наследия общества и связанный с ним уровень индивидуального развития	С.А. См иринов	Педагогика: педагогиче- ские теории, системы, технологии: учеб. пособие	9
2. Педагогическая деятельность	Взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества задач разного уровня сложности, в которое включены и педагоги, и воспитанники	В.А. Сла стенин	Общая педа- гогика: учеб. пособие. – Ч. 1.	28

Краткая характеристика письменных форм самостоятельной работы студентов

Анализ статьи предполагает критическую оценку позиции автора с точки зрения законов, традиций (традиционного подхода к данному вопросу). В анализе необходимо оценить актуальность выбранной темы, аргументированность, доказательность позиции автора, новаторство-традиционность, оригинальность в изложении и содержании; высказать собственную точку зрения по поднятой проблеме и др.

Викторина – одна из предлагаемых для студентов форм самостоятельной работы, представляющая собой составление собственных вопросов по изучаемой теме как по данным источникам, так и по дополнительной литературе. Ценны вопросы на сравнение понятий, на анализ фактов, на сопоставление, вопросы повышенной сложности.

Доклад, сообщение – форма письменной (устной) работы, заключающейся в изложении выбранного вопроса или проблемы в более, нежели реферат, сжатом виде. В нем может быть рассмотрен один из аспектов проблемы. Доклад должен содержать анализ изученной по данному вопросу литературы, а также собственную позицию, оценку проблемы.

Конспект – форма письменной работы, заключающаяся в передаче содержания изучаемого материала в сжатом (концентрированном) виде. Он может быть оформлен по-разному: линейный вариант предполагает выделение основных частей изучаемого материала и пояснение

ключевых положений каждой части: табличный вариант строится из двух столбцов, в одном из которых прописываются основные положения, а в другом их содержание.

Обзор литературы по проблеме предполагает рассмотрение 3–4 научных статей, монографий, учебников, в которых раскрывается интересующая студента проблема. В обзоре не стоит увлекаться пересказом содержания прочитанных статей, необходимо уделить больше внимания анализу, сравнению различных точек зрения на проблему.

Отзыв о прочитанной статье выражает оценку, взгляды, интересы автора отзыва. Характер этой оценки определяется его кругозором, развитием, интересами. Отзыв может включать в себя пересказ прочитанного (но не сводиться к этому), содержать мысли, возникшие на основе прочитанного, и отражать аргументированную оценку достоинств и недостатков этого текста.

Презентация – форма самостоятельной работы студента, предполагающая использование ИКТ для оформления своего сообщения. Презентация должна быть содержательна, полна, логично выстроена, качественно оформлена. Она может содержать текст, рисунки, графики, таблицы, иллюстрации, содержательно необходимые для выступления.

Реферат – форма письменной работы, предполагающей раскрытие темы для самостоятельного изучения. Реферат представляет собой систематическое изложение рассматриваемой проблемы, предполагает привлечение нескольких литературных источников, включение в работу цитирования, анализа и оценки рассматриваемой пробле-

мы. Структура реферата: титульный лист (см. Приложение 4), оглавление, введение, структурированное изложение материала (несколько разделов, глав и т.п.), заключение (выводы по изученной проблеме), список использованной литературы (не менее 10–15 источников).

Сравнительный анализ понятий – форма письменной работы студента, предполагающая рассмотрение основных понятий темы, взятых из различных источников, предложенных различными авторами. Сопоставление понятий осуществляется на основе содержательных признаков (полноты, точности, конкретности, особенностей). Необходимо определить, что в конкретном понятии специфичного, особенного по сравнению с остальными и на этой основе их сгруппировать (разделить на группы по одному из признаков), классифицировать. Для написания работы можно использовать клише:

– с точки зрения такого-то автора в данном определении должно быть...

– в словаре ... данное понятие определяется как...

– автор (такой-то) понятие «...» трактует как...

– в отличие (в сравнении) от определения В.И. Санникова в энциклопедии «...» данное понятие рассматривается в следующем аспекте (с иной позиции) ... и др.

Эссе – жанр сочинения, в котором главную роль играет передача впечатлений, раздумий, ассоциаций о прочитанном, увиденном. Для эссе характерна свободная форма изложения материала, отсутствие систематичности, фрагментарность.

Оформление титульного листа реферата

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»)
Кафедра социальной работы, педагогики и психологии

РЕФЕРАТ

«Специфика формирования познавательной компетентности у
учащихся в 5–6 классах на уроках истории»

Выполнила:
студентка 2 курса
исторического факультета
Иванова Наталья Сергеевна

Проверила:
канд. пед. наук
доцент кафедры СРПиП
Рослякова С.В.

Челябинск 2013

Приложение 5

**Таблица расчета баллов по курсу
«Формирование познавательной компетентности
у учащихся подросткового возраста в учебном процессе»**

Вид деятельности студента	Стоимость в баллах	Максимальный балл	Повышение балла	Понижение балла
ЛЕКЦИОННЫЕ И СЕМИНАРСКИЕ ЗАНЯТИЯ				
Посещение лекционных занятий	6 2 балла	12 баллов	-	-
Работа на 8 семинарских занятиях	5 баллов за одно занятие + 2 балла за работу на всех семинарах	40/2 баллов	См. ниже	
1. <i>Ответ на занятия</i>	2 балла		За самостоятельность в выступлении	За несамостоятельность и частое использование подготовленного материала
2. <i>Подготовка письменного сообщения или презентации по вопросу занятия (к сроку)</i>	3 балла		Оригинальность, высокое качество выполнения	По 1 баллу за каждый недочет (см. критерии оценки)
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА				
4 (обязательных) индивидуальных задания	5 баллов	20 баллов	Досрочная сдача	Сдача после срока, недочеты в выполнении

ИТОГОВЫЙ КОНТРОЛЬ				
1 модуль терминологический диктант	7 баллов	7 баллов	Указание автора, представление нескольких определенных одного понятия	Ошибки в объяснении понятий
2 модуль – тестирование	9 баллов	9 баллов		
3 модуль – защита исследовательской работы	10 баллов	10 баллов		
		98 баллов		
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ БАЛЛЫ				
<i>Готовность ответить по всем вопросам семинарского занятия (наличие ответов на все вопросы)</i>	5 баллов			
<i>Участие в лекции с подготовленным к ней выступлением (по соответствующей теме)</i>	5 баллов			
<i>Подготовка заданий из вариативной части к каждому модулю (не в качестве компенсирующих)</i>	5 баллов			

Учебное издание

РОСЛЯКОВА Светлана Васильевна

**ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И
ПРОЦЕСС ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

ISBN

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ.
Протокол № 1 (пункт 2) от ... сентября 2013 г.

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.В. Боярская

Подписано в печать 16.12.2013 г.
Объем 11 уч.-изд. л. Формат 60x84 1/16
Тираж 100 экз. Бумага офсетная
Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69