

С.В. Рослякова

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

С.В. Рослякова

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ
В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО
И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Челябинск
2016

ББК 371.01
УДК 74.202.4
Р 75

Рослякова, С.В. Концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 341 с.

ISBN 978-5-906777-73-7

В монографии на основе ретроспективного анализа проблемы формирования познавательной компетентности личности, теоретического анализа познавательной компетентности как научного феномена и особенностей познавательной деятельности современных подростков рассматривается концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования, включающая такие разделы, как: основные положения концепции, ее теоретико-методологические основания, принципы и закономерности реализации, содержательное наполнение. Заявленная концепция представляет собой перспективный путь решения исследуемой проблемы.

Научное издание предназначено для будущих педагогов, а также учителей школ, преподавателей высших учебных заведений, научных работников и аспирантов.

Рецензенты: Н.А. Соколова, д-р пед. наук, профессор
И.А. Бобыкина, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906777-73-7

© С.В. Рослякова, 2016
© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
1.1. Исторический аспект проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования	13
1.1.1. Историография проблемы формирования познавательной компетентности у подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования	13
1.1.2. Особенности становления проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования на современном этапе	30

1.2. Познавательная компетентность как научный феномен	47
1.2.1. Сущность и структура познавательной компетентности	47
1.2.2. Познавательная компетентность как интегративное явление	63
1.2.3. Критерии и показатели оценки сформированности познавательной компетентности	89
1.3. Особенности познавательной деятельности современных подростков	114
Выводы по первой главе	138

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	141
2.1. Общие положения концепции	141
2.2. Теоретико-методологические основания концепции	158
2.2.1. Системно-деятельностный подход как общенаучная основа построения концепции	159
2.2.2. Аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия построения концепции	174

2.2.3. Субъектно-средовой подход как практико-ориентированная тактика построения концепции	188
2.3. Законы, закономерности и принципы построения концепции	203
2.4. Содержательное наполнение концепции	234
2.4.1. Система формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования	235
2.4.2. Условия реализации системы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования	275
Выводы по второй главе	305
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	311
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	316

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития мировой цивилизации характеризуется переходом от индустриального общества к информационному, в котором востребованной оказывается личность мобильная, свободно лавирующая в потоках информации, способная и готовая к самостоятельному и компетентному решению проблем. Человек должен уметь ориентироваться в ситуации неопределенности, быть готовым к поиску необходимой информации, переобучению, смене места работы и профессии. Наличие данных умений обеспечивается познавательной компетентностью, что, в свою очередь, актуализирует проблему формирования её у подрастающего поколения.

О важности формирования компетентной в познавательной деятельности личности свидетельствуют основные нормативно-правовые документы в области образования последних десятилетий: Закон РФ «Об образовании» 1992 года, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» 2010 года, «Российское образование – 2020: Модель образования для экономики, основанной на знаниях», «Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования» 2010 года, Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года и т.д.

Так, в образовательной инициативе сказано: «...навыки непрерывного образования, умение обучаться в течение всей жизни, выбирать и обновлять профессиональный путь должны формироваться со школьной скамьи. Поэтому на современном этапе развития российского школьного образования важно становление принципиально новой системы непрерывного образования, где в качестве ключевой характеристики должна стать не только передача знаний и технологий, а формирование компетентностей, которые позволят человеку быть готовым к переобучению» [110].

Актуальность проблемы формирования познавательной компетентности на уровне общества обусловила внимание к ней со стороны педагогической науки и практики. Но история показывает, что проблема формирования познавательной компетентности корнями уходит в такие научные теории и концепции, как сущность и структура познавательной деятельности, формирование её основ на разных ступенях обучения, стимулирование учебной деятельности, развитие и формирование познавательной активности и интереса, «учить школьников учиться» (Ю.К. Бабанский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Л.Ю. Гордин, А.В. Усова и др.).

Непосредственно о проблеме формирования компетентности в познании, в учебно-познавательной деятельности обучающихся заговорили в начале XXI века. Ей посвящены исследования Е.Р. Антоненко (2010 г.), С.Г. Воровщикова (2007 г.), Е.В. Вязовой (2007 г.), М.Н. Комиссаровой (2006 г.), С.И. Константиновой (2006 г.), Н.И. Самойловой (2011 г.), О.В. Харитоновой (2006 г.),

В.В. Шаламова (2007 г.), Т.В. Шамардиной (2003 г.) и др. В работах данных исследователей представлены изыскания относительно сущности и структуры компетентности в познавательной деятельности, критериев и показателей оценки сформированности этой компетентности у обучающихся, способов ее формирования в образовательном процессе школы, средних и высших учебных заведений. Однако, несмотря на неумывающийся интерес исследователей к проблеме и значимость полученных к настоящему времени результатов, она по-прежнему остается нерешенной по ряду причин:

- отсутствие ясного представления о познавательной компетентности как целостном явлении, которое требует видения и понимания его в единстве личностных, когнитивных и деятельностных характеристик (как системное явление) и оценивания сформированности через комплексные показатели;

- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ исследуемого процесса, учитывающих его природу, сущность и возможности развития на протяжении всего периода школьного обучения и предоставляющих для исследователей инновационную основу в поиске новых идей для решения проблемы;

- преобладание традиционного подхода к реализации процесса формирования учебно-познавательной компетентности без учёта требований изменившегося общества и современного ребенка, а также возрастных особенностей учащихся;

- отсутствие системных обобщений результатов предшествующих исследований по проблеме и как следствие неразработанность концептуальных оснований формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста,

учитывающих значимые изменения в современном ребенке и ситуации его развития и ориентированных на обновление в соответствии с существующими трансформациями общества и ребенка теоретико-методологических подходов, принципов и условий организации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста;

– недостаточное внимание к интеграционным процессам в образовании, к совокупным возможностям общего и дополнительного образования, позволяющим оптимизировать формирование компетентной в познании личности за счет создания единого образовательного пространства.

Кроме того, несмотря на многочисленные научные разработки в области решения проблемы и удачные локальные эксперименты в учебных коллективах и отдельно взятых общеобразовательных учреждениях, проблема и на практике остается нерешенной. Это выражается в качестве знаний учеников, их способности к продолжению образования после школы, результатах учебы на первых курсах высших учебных заведений. В этой связи мы приходим к выводу о недостаточной разработанности процесса формирования познавательной компетентности школьников на методико-технологическом уровне.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что актуальность проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков обусловлена противоречиями между:

– потребностью информационного общества в личности, готовой к активной самостоятельной познавательной деятельности, способной лавировать в увеличивающемся потоке информа-

ции, менять сферы деятельности и профессии, продолжать обучение в течение всей жизни, и низкой способностью современного школьного образования к подготовке выпускника, отвечающего данным требованиям;

– необходимостью полноценной научной разработанности проблемы, что позволит решать вопросы качества не только школьного образования, но вузовского, послевузовского, и отсутствием, во-первых, ясного и однозначного представления о познавательной компетентности как научном феномене, во-вторых, научного обобщения существующих исследований по проблеме формирования у личности компетентности в познавательной деятельности; в-третьих, исследований, направленных на поиск путей и средств решения проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся именно подросткового возраста как опасного в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности, так и оптимального для формирования компетентности в самостоятельной познавательной деятельности; в-четвертых, стройной целостной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста и условий её эффективной реализации, обусловленных требованиями современного общества, новых школьных стандартов и современных подростков;

– возросшей потребностью современной школьной практики в новых, отвечающих условиям динамично развивающегося общества и меняющегося ребенка способах и условиях подготовки компетентного в познавательной деятельности ученика-подростка, и недостаточной степенью методико-технологической разработанности проблемы, не позволяющей вывести её на технологический уровень.

Учитывая актуальность проблемы и недостаточную степень её разработанности в педагогической теории и на практике, в представленной монографии мы предлагаем решение проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков посредством реализации целостной концепции. Данная концепция:

- учитывает весь предшествующий опыт решения проблемы, сущность самой познавательной компетентности как ключевого феномена, особенности современных подростков и их познавательной деятельности;

- основана на идее интеграции возможностей общего и дополнительного образования с целью создания познавательно-развивающей среды, способствующей формированию подростка в качестве субъекта познавательной деятельности;

- включает, во-первых, обоснование общих положений (таких как цель, идея, структура, источники, границы применимости концепции); во-вторых, представление теоретико-методологических оснований; в-третьих, выявление и разработку закономерностей и принципов построения концепции; в-четвертых, представление содержания концепции и условий её эффективной реализации в учебном процессе современной школы.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках данной главы проблема формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования рассматривается в нескольких направлениях. Во-первых, проблема представлена в историческом аспекте. Во-вторых, рассмотрена «познавательная компетентность» как научный феномен и предложено авторское видение сущности, структуры и системных характеристик этого явления. В-третьих, выявлены особенности познавательной деятельности современных подростков, обусловленные значительными изменениями формирующегося информационного общества и развивающейся в нём личности подростка.

1.1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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 [208]. Изучение историографии проблемы позволяет создать правильное представление о траектории развития данной проблемы в науке, особенностях становления, оценить степень теоретической и практической разработанности на данный момент, а также сделать выбор направления для поиска новых путей её решения.

1.1.1. Историография проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования

В настоящее время при разработке историографии проблемы в науке чаще всего используется процессный подход [208], 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), как историко-педагогический, теоретико-методологический и контент-анализ.

Один из современных подходов к изучению истории становления научной проблемы предполагает выделение социально-педагогических предпосылок, предопределяющих её дальнейшее развитие. Под предпосылками становления проблемы, вслед за Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, мы понимаем «объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о её сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте» [208, с. 23].

В нашем исследовании выделено 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.

В результате, со ссылкой на сказанное выше в данном параграфе представлена в систематизированном виде траектория развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования, а именно: указана точка отсчета в становлении проблемы, выделена единица исторического процесса, представлена структура и выделены предпосылки становления проблемы.

Изучение траектории развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования с точки зрения процессного подхода позволило отметить

этапность 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, мы выделили её ключевой феномен – познавательную компетентность.

История становления проблемы, с нашей точки зрения, 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 привело нас 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 [16], В.В. Давыдовым [47–49], В.А. Лекторским [89], А.Н. Леонтьевым [90], С.Л. Рубинштейном [147], В.Н. Сагатовским [149], Т.И. Шамовай [198], Г.И. Щукиной [205; 206], Д.Б. Элькониным [207] и др.

В целом мы отметили, что подготовительный этап характеризуется движением от разрозненных мыслей и идей педагогов и теоретиков о формировании познавательной деятельно-

сти 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 условиях интеграции общего и дополнительного образования.

В зависимости от появления целостных теорий, повлиявших на решение исследуемой проблемы, в рамках подготовительного этапа её становления мы выделили два периода: *первый период* – с античности до 50-х 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. Доб-ролюбов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др.).

В рамках данного периода мы отметили следующие 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, этот временной отрезок в определённой степени значим для дальнейшего развития проблемы: достижения этого периода стали основой 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 формирования данной компетентности у школьников, учащихся 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 условиях интеграции общего и дополнительного образования 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* мы отметили, что в основу педагогических исследований этого периода легли идеи разрабатываемых отечественными психологами деятельностного и личностного подходов (Л.С. Выготский [36; 37], В.В. Давыдов [48–49], А.Н. Леонтьев [90], С.Л. Рубинштейн [147], Д.Б. Эльконин [207] 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» [48, с. 136].

Анализ научной литературы позволил отметить, что в данный период разрабатывались следующие направления, повлиявшие на становление исследуемой проблемы:

– раскрытие сущности и содержания познавательной деятельности (Т.И. Шамова [198], Г.И. Щукина [206] и др.), познавательной активности (Ш.И. Ганелин [40], Э.А. Красновский [85], Н.А. Половникова [126], Т.И. Шамова [198] и др.), познавательного интереса (Ю.С. Шаров [200], Г.И. Щукина [205] и др.);

– определение роли самостоятельности и самостоятельной работы в познавательной деятельности учащихся (М.А. Да-

нилов [50], В.П. Есипов [58], И.Я. Лернер [91, 92], М.И. Махмутов [102], П.И. Пидкасистый [124], А.В. Усова [175] и др.);

– изучение вопросов активизации и стимулирования познавательной деятельности (Л.Ю. Гордин [42], Г.М. Муртазин [109], З.И. Равкин [131], Т.И. Шамова [198], Г.И. Щукина [205, 206] и др.).

Изучение публикаций данного периода показало, что теоретические разработки активно внедрялись в практику работы школ с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса, развития активности и самостоятельности учащихся.

Важную роль в становлении исследуемой проблемы сыграла зародившаяся в этот период идея учить школьников учиться. Ее решение многие исследователи (Ю.К. Бабанский [16], Н.А. Лошкарева [93], А.В. Усова [175] 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 [93].

Кроме того, в этом периоде следует отметить временной отрезок, явившийся переходным относительно тех изменений в жизни общества и его идеологии, которые начинаются с начала 90-х гг. XX века. В конце 80-х гг. нарастает неудовлетворенность общества результатами школьного образования, их несоответствием современным требованиям и ожиданиям, направленностью на узкопредметные показатели и репродуктивный характер педагогического процесса. В это время на Западе приоритетной является ориентация на личность обучаемого, его самоактуализацию, на формирование условий для самореализации учащегося в учебном процессе, а не на простое выучивание материала

и накопление багажа знаний, который невозможно применить в жизни, на практике (А. Маслоу [101], К. Роджерс [135] и др.).

В отечественном образовании также зарождаются новаторские идеи, связанные с реализацией в обучении принципов гуманизма и сотрудничества учеников и учителей. Эти принципы воплощались их авторами в деятельность ряда школ (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин). Хотя этот новаторский поиск не был одобрен официальной педагогической наукой и чиновниками в министерствах и отделах образования, он всколыхнул учительство и вызвал 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 явилось «мостиком» к следующему этапу становления исследуемой проблемы.

Следует отметить, что определенная роль в формировании активности и самостоятельности, умений и способностей в познавательной деятельности в данный период отводилась внешкольному образованию, главной целью которого являлось развитие личности ребенка, стремление помочь ему выбрать занятие по душе, создание условий для его разумного досуга. Это образование рассматривалось как неформальное, дополненное, продолженное [68, с. 11]. Его предназначение связывалось с предоставлением детям возможности свободного от учебы время посвятить занятиям по интересам, с поддержкой познавательного интереса учащихся. В учреждениях дополнительного образования, при школах одним из направлений деятельности стало интеллектуальное развитие детей, в рамках которого предполагалось развивать познавательную активность и самостоятельность школьников. Этому служила образовательная направленность внешкольной работы. Следует отметить, что на развитие

познавательных умений в первую очередь была направлена работа научных обществ учащихся (НОУ), кроме того работа кружков литературоведов, краеведов, станций юных техников, натуралистов и других объединений. Преимущества внешкольного образования заключались в том, что: а) дети шли в кружки по собственной инициативе; б) использовалась вариативность методов, форм и средств в работе; в) применялись индивидуальный и дифференцированный подходы; г) реализовались практико-ориентированная направленность и творческий характер деятельности. Данный вид образования, являясь дополнительным к основному, позволял формировать интерес к познанию и активность в этой деятельности.

Итак, к числу наиболее важных выводов, полученных в результате теоретического анализа исследований данного направления, мы отнесли 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, которые направлены на сотрудничество и создают условия для самореализации школьников; д) за развитие познавательной мотивации и самостоятельности в познавательной деятельности отвечает не только школа, но и учреждения внешкольного образования, которые предостав-

ляют возможность для формирования внутренней мотивации познания, реализации своих познавательных интересов в реальной практической исследовательской деятельности; е) преемственность программ общего и дополнительного образования – путь оптимального достижения образовательных целей.

Развитие *второго направления* подготовительного этапа становления проблемы связано с зарождением в мире компетентностного подхода. Во второй половине XX века, как утверждает И.А. Зимняя [66; 67], основываясь на анализе работ В.И. Байденко [18], Г.Э. Белицкой [22], Л.И. Берестовой [25], Н.А. Гришановой [44], Н.В. Кузьминой [86], А.К. Марковой [96–99], Дж. Равена [129], Н. Хомского [192], А.В. Хуторского [193] и др., к достижениям в разработке компетентностного подхода можно отнести следующие: а) введение в научный аппарат категории «компетенция» и создание предпосылок для разграничения понятий «компетенция» и «компетентность»; б) исследование разных видов языковой «компетенция», введение понятия «коммуникативная компетентность»; в) использование категории «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), использование профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; г) разработка содержания понятия «социальные компетенции/компетентности»; д) формулировка понятий «компетенция» и «компетентность» 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 второго направления подготовительного этапа

ценно тем, что наметились теоретические предпосылки для появления ключевого понятия «познавательная компетентность».

Итак, к концу подготовительного этапа сложились следующие предпосылки для дальнейшего становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования: 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) в социальном заказе выражается потребность учить школьников самостоятельности, умению учиться; в) разрабатываются теория познания, деятельности и развития личности; теории учебно-познавательной деятельности и развития самостоятельности школьников в ней, а также идеи компетентностного подхода в различных отраслях науки; г) реализуются на практике идеи 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 становления 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 дополнительного и профессионального образования.

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 предъявили 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» [166], «Концепции модернизации образования до 2010 года» [81] и др.): необходимо подготовить человека, способного не просто жить в новых условиях, но и быть успешным в своей жизни и деятельности. 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, было написано более десятка диссертационных исследований, посвященных изучению различных аспектов проблемы формирования компетентности в познавательной деятельности в учебном процессе. Это работы Е.Р. Антоненко [9], Н.А. Булаковой [30], С.Г. Воровщикова [33], М.Н. Комисаровой [76], С.И. Константиновой [79], А.А. Краснобородовой [84], О.В. Харитоновой [189], В.В. Шаламова [196], Т.В. Шамардиной [197] 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.) [33] и А.М. Митяевой «Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров)» [107]. 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.

Изучение диссертационных исследований данного периода позволило нам отметить, что:

– наиболее активно осуществляется разработка проблемы в 2006–2007 гг., когда идеи «Стратегия модернизации содержания общего образования» и «Концепции Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.» 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 разработках учёных мы выделили 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 [9, 189, 197], характеристика личности [76], уровень учебно-познавательной деятельности [197], личностно-осмысленный опыт учебной деятельности [33], готовность осуществлять учебно-познавательную деятельность [79], способность личности к познавательной деятельности [61]), либо *структуру* (личностные, предметные и инструментальные особенности и компоненты [197], потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты [9], совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности [193];

– в качестве базовой составляющей компетентности в познавательной деятельности исследователи чаще всего выделяют общеучебные умения и навыки, которые представляют её деятельностный (операциональный) компонент [33, 197] или фундаментальную грамотность как уровень образованности человека [197];

– 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.

Как показало изучение научной литературы, 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 координации 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 помогают реализовать проектное обучение, педагогические ситуации, инициирующие самостоятельность школьников в определении цели, планировании и осознании своих действий; дают возможность применить проблемные, продуктивные методы и методы самоконтроля; активизируют учебный процесс посредством применения интерактивных форм обучения (ролевые и дидактические игры) и др.

Таким образом, к настоящему времени в науке частично определены сущность и структура компетентности в познавательной деятельности; представлены различные способы её формирования; предложены критерии, показатели оценки и уровни развития данной компетентности у учащихся и студентов.

Данные выводы позволили нам составить представление о степени теоретической разработанности проблемы. Вместе с тем были отмечены недостаточно разработанные моменты в изучении проблемы, связанные с отсутствием: а) ясного, четко структурированного представления о феномене «познавательная компетентность»; б) теоретических разработок стройной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста; в) описания технологического аспекта процесса формирования познавательной компетентности у учащихся разных возрастных категорий в школе; г) разработки перспективных подходов в решении проблемы, связанных, согласно новым школьным стандартам, с интеграционными процессами в образовании, а именно с привлечением к решению проблемы ресурсов разных сфер образования – общего и дополнительного.

Отмеченные «проблемные зоны» в теоретическом изучении процесса формирования познавательной компетентности

учащихся подросткового возраста позволили нам сориентироваться в направлениях собственного поиска в решении проблемы. Свое видение её решения мы связали с интеграцией общего и дополнительного образования, что позволит создать оптимальные условия для формирования познавательной компетентности подростков.

Данный выбор обусловлен социальным заказом, отраженным в новых школьных стандартах, в которых определено включение в основную образовательной программу (обязательную часть) и внеурочной деятельности, обеспечивающей индивидуальные потребности обучающихся и осуществляемой либо самим образовательным учреждением, либо при использовании возможности образовательных учреждений дополнительного образования [177, с. 26–27]. Создание единого образовательного пространства позволит расширить возможности в усвоении знаний и учебных действий, осуществлении учебной деятельности, формировании основ культуры исследовательской и проектной деятельности, навыков разработки и презентации учебного проекта; обеспечить познавательное развитие обучающихся [177, с. 29].

Таким образом, для современного этапа становления проблемы характерны следующие предпосылки: а) изменение образовательных потребностей общества (необходима личность, готовая адекватно реагировать на быстро меняющийся мир и запросы социума); б) в социальном заказе выражается необходимость в формировании человека, желающего и способного самостоятельно осуществлять познавательную деятельность на протяжении всей жизни; в) обособляется проблема в качестве объекта исследования, начинается оперирование терминологией, разработка терминологического поля проблемы в научных исследованиях; г) для практического использования предложены подходы, методы, приемы, формы,

средства формирования и развития познавательной компетентности у учащихся и студентов, но в основном это уже известные способы и подходы.

Итак, социально-экономическое развитие общества, обусловленный им социальный заказ, становление идей компетентностного подхода в отечественном образовании и достижения в области изучения заявленной проблемы не только обусловили её актуальность, но и создали необходимые предпосылки для её успешного решения. Принципиальный вывод заключается в том, что целью современного этапа становления проблемы 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, связанные с интеграцией возможностей общего и дополнительного образования для оптимизации процесса формирования компетентности подростков в познавательной деятельности.

1.1.2. Особенности становления проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования на современном этапе

Наиболее плодотворным этапом в становлении проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования является так называемый современный этап, на котором с опорой на достижения предшествующего пе-

риода осуществляется полноценная разработка ключевого понятия проблемы – «познавательная компетентность», предлагаются способы её формирования у обучающихся.

Становление проблемы формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования 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 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 полноценной разработке проблемы 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 пониманием необходимости 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», «Федеральная 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 [166].

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» [110, 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 [177].

Следовательно, одной из особенностей становления 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» [13, 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 становления 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 [193], и И.А. Зимней (2004 г.), отметившей в числе деятельностных компетентностей компетентность в познавательной деятельности [67];

2) исследования, посвященные изучению сущности компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, стали появляться с 2003 года (Т.В. Шамардина [197]) 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 образование 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 [9], С.Г. Воровщиков [33], А.И. Забалуева [61], М.Н. Комиссарова [76], С.И. Константинова [79], О.В. Харитонова [189], В.В. Шаламов [196], Т.В. Шамардина [197] и др.) и разработки учителей-практиков, завучей школ и работников других учебных заведений; лишь два исследования – С.Г. Воровщикова [28], А.М. Митяевой [107] – 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 подтверждается разрозненностью исследований и методических разработок.

Главная особенность в теоретическом изучении проблемы 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 [9; 33; 38; 61; 76; 79; 84; 107; 117 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-волевой, 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 [9; 151; 197], либо структуру, отражающуюся в совокупности компонентов [58; 189; 154; 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 [33; 35];

5) в качестве базовой составляющей компетентности выделены общеучебные умения и навыки, которые представляют её деятельностный (операциональный) компонент [33; 35], или

фундаментальная грамотность как уровень образованности человека [197].

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 [9; 33; 31; 38; 76; 79; 84; 107; 117 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 [76; 197] 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) [38] и Т.В. Осен-чуговой (физика) [117], 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 [9; 33; 76; 79; 189; 197], а также на студентов и учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования [61; 107; 196].

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 деятель-

ность [197]; 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 [33];

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) [9; 33; 61; 76; 196; 197].

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 представлен 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; ж) недостаточно учитываются предложенные во ФГОСах ООО направления в реализации основной образовательной программы, связанные с идеей непрерывности образования по горизонтали, что связано с интеграцией разных типов образования.

Таким образом, *особенность в теоретическом изучении проблемы* на современном этапе её развития заключается в активном исследовании 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, обозначенные нами в параграфе 1.1 и сориентироваться в направлении собственного поиска её решения.

РЕЗЮМЕ

1. В период трансформаций, происходящих в обществе, изменяются требования к личности, которая в условиях постоянных перемен, неопределенности должна уметь самостоятельно и компетентно функционировать в этом обществе, что предполагает способность современного человека к поиску информации, обучению на протяжении всей жизни, смене видов деятельности и профессий. Данный факт актуализирует проблему наличия познавательной компетентности у современного человека, которая прежде всего формируется в школьные годы, где огромное значение играет подростковый период как сензитивный для её формирования и опасный для отчуждения от познавательной деятельности.

2. Изучение исторического аспекта проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования позволило отметить два этапа в её становлении, выделить и охарактеризовать в каждом этапе периоды, отражающие движение в развитии проблемы.

3. 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, а точкой отсчёта считать появление в науке понятия «компетентность» и видового понятия «познавательная компетентность».

4. Первый этап в развитии проблемы – **подготовительный**, включает два периода. В рамках **первого периода** (с античности до 50-х гг. XX в.) познавательная компетентность и процесс её формирования не являются объектами целенаправленного научного изучения, поэтому в научно-педагогическом лексиконе отсутствует соответствующая исследуемой проблеме терминология.

гия. В то же время данный период значим для становления проблемы, потому что изучаются те явления и процессы, которые в дальнейшем явятся основой для раскрытия сущности и особенностей познавательной компетентности и формирования ее у обучающихся.

Второй период подготовительного этапа (50-е – начало 90-х гг. XX века) включает два направления, связанных с развитием и становлением идей деятельностного и компетентностного подходов; 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 её формирования у школьников, обучающихся начальных и средних профессиональных учебных заведений и студентов вузов. Значимость первого направления для решения проблемы заключается в том, что научно обоснованы следующие положения: а) ученик – субъект познавательной деятельности, отличающийся активностью и самостоятельностью; б) успешность учебно-познавательной деятельности зависит от сформированных общеучебных умений и навыков; в) требуются новые подходы в обучении, направленные на сотрудничество с учениками и создающие условия для их самореализации; г) развивать мотивацию и самостоятельность в познавательной деятельности должна не только школа, но и учреждения внешкольного образования, поскольку обладают потенциалом для формирования внутренней мотивации познания, реализации учеником познавательных интересов в реальной практической исследовательской деятельности; д) преемственность программ общего и дополнительного образования – оптимальный путь достижения образовательных целей.

Развитие *второго направления* подготовительного этапа становления проблемы связано с зарождением в мире компетентностного подхода и значимо тем, что: а) введены в научный аппарат категория «компетенция» и «компетентность», созданы предпосылки для их разграничения; б) исследованы разные

виды языковой компетенции, введено понятие «коммуникативная компетентность»; в) использованы категории «компетенция/компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно неродному), управления (менеджменте), в обучении общению; г) разработано содержание понятия «социальные компетенции/компетентности»; д) понятия «компетенция» и «компетентность» трактуются через такие понятия, как «готовность», «способность», «отношение», «самоконтроль», е) появились классификации компетентностей и компетенций.

К концу первого (подготовительного) этапа сложились определенные предпосылки для дальнейшего развития проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, которые отразились на социальном уровне в потребности общества в личности, способной усваивать увеличивающийся поток информации, чтобы полноценно функционировать в обществе и качественно осуществлять жизнедеятельность; в социальном заказе на подготовку школьников к самостоятельности в познавательной деятельности; на научном уровне в разработке теорий познания, деятельности и развития личности, а также идей компетентностного подхода в различных отраслях науки; на практике в реализации идей формирования основ учебно-познавательной деятельности в учебном процессе общеобразовательных учреждений, а также учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования.

5. Второй этап (с начала 90-х гг. XX века до настоящего времени) – этап полноценного научного изучения различных аспектов проблемы, прежде всего, понятия «познавательная компетентность»; проектирования путей и средств развития и формирования компетентности в познавательной деятельности у учащихся школ, учреждений профессионального образования, а также студентов вузов.

На данном этапе осуществлены попытки определения сущности и структуры компетентности в познавательной деятельности; представлены различные способы её формирования; предложены критерии, показатели оценки и уровни развития данной

компетентности у учащихся и студентов. Но вместе с тем до сих пор отсутствует ясное, четкое структурированное представление о феномене «познавательная компетентность»; теоретические разработки стройной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста; описание технологического аспекта процесса формирования познавательной компетентности у учащихся разных возрастных категорий.

Для современного этапа становления проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста характерны следующие предпосылки для её дальнейшего развития: на социальном уровне выражается потребность общества в личности, готовой адекватно реагировать на быстро меняющийся мир и его запросы, и создается социальный заказ на формирование человека, способного самостоятельно осуществлять познавательную деятельность на протяжении всей жизни; на теоретическом уровне проблема выделяется в самостоятельную область изучения, начинается активное оперирование основной терминологией и разработка различных аспектов проблемы; на практическом уровне осуществляется предложение подходов, форм, средств, методов, приемов формирования и развития познавательной компетентности, в основном ориентированных на уже известные способы и подходы.

6. К особенностям развития проблемы на современном этапе относятся:

– интенсивное развитие проблемы, её актуальность определяются 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;

– потребности личности и общества полностью совпадают с социальным заказом на формирование в школе личности, способной и готовой к самостоятельной познавательной деятельности;

– проблема находится в фазе накопления знания о познавательной компетентности и способах ее формирования, что обусловлено непродолжительностью периода полноценной разработки проблемы, разрозненностью научных исследований, преимуществом существующих прикладных исследований и методических разработок над исследованиями фундаментального характера;

– активность в изучении сущности и структуры познавательной компетентности, предложении путей и способов решения проблемы;

– недостаточное внимание к интегративной природе познавательной компетентности и как следствие отсутствие соответствующих этой природе педагогических технологий формирования компетентности;

– отсутствия целостной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, учитывающей актуальные для сегодняшнего дня пути решения исследуемой проблемы.

7. Социально-экономическое развитие общества, становление идей компетентного подхода в отечественном образовании и достижения в области изучения обозначенной проблемы не только обусловили её актуальность 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, которая включает накопленный теоретический и практический материал по решению проблемы и идеи, предложенные в новых школьных стандартах, связаны прежде всего с изменениями, произошедшими в ребенке и ситуации его развития.

1.2. ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НАУЧНЫЙ ФЕНОМЕН

В рамках данного параграфа 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 характеристики.

Логика исследования познавательной компетентности в качестве научного феномена предполагает: а) изучение вопросов, касающихся её сущности и структуры; б) представление собственных взглядов на познавательную компетентность как явление особенное, имеющее системные характеристики; рассмотрение критериев и показателей для оценки сформированности познавательной компетентности у учеников подросткового возраста.

1.2.1. 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, 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» [115, 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 как достаточно широкое понятие – «компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации» [166].

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. Ворощикова, «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» [33, с. 5].

Широкая трактовка данного вида компетентности в «Стратегии модернизации содержания общего образования» обусловила появление её разнообразных формулировок. Название данной компетентности варьируется 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 [38].

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» [33].

Как правило, содержание понятия «познавательная компетентность» раскрывается в сформулированных исследователями определениях. Определения, представленные в работах Е.Р. Антоненко [9], С.Г. Воровщикова [33], Е.В. Вязовой [38], А.И. Забалуевой [61], М.Н. Комиссаровой [76], С.И. Константиновой [79], О.В. Харитоновой [189], А.В. Хуторского [193], В.В. Шаламова [196], Т.В. Шамардиной [197], 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. Харитоновна), 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 [9; 35; 38; 61; 76; 79; 117; 151; 196; 197 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, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами; теоретическую и практическую готовность к самостоятельной познавательной деятельности и др. [193].

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 по-

знавательной 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.» [166, с. 14].

С точки зрения Дж. Равена, компетентность включает следующие характеристики: 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 компетентности и объекту её приложения (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности [129].

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; д) эмоционально-волевой регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности [66; 67]. 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 знанием содержанием компетентности (когнитивный аспект); г) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); д) эмоционально-волевою регуляцию процесса и результата проявления компетентности [62, с. 5].

Анализ близких по сути мнений о составе компетентности [62; 66; 67; 129] даёт основание утверждать, что любая компетентность включает: мотивационный компонент как готовность к определённом 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 [66].

Как показывает анализ научной литературы, 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 [67];

– «совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной 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» [193, 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 [76];

– 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 [79];

– когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный компоненты, при этом деятельностный компонент первостепенен при решении компетентностных задач [189];

– 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 дея-

тельности, накапливая профессиональный опыт, т.е. такие компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, личностно-преобразующий [151];

- потребностно-мотивационный, содержательно-операциональный, эмоционально-волевой, рефлексивный [9];

- 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 [196];

- единство теоретической и практической готовности старшеклассника к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности [197];

- 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 [197].

Особый интерес представляет образно-концептуальная модель учебно-познавательной компетентности С.Г. Воронцова [33], представляющая собой трехъярусную пирамиду, венцом которой является ценностно-ориентирующий уровень (убеждения, эмоционально-ценностные установки, знание выс-

ших 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. Воровщиков [33] 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, мы можем 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 сформиро-

ванность 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); 4) самоуправление познавательной деятельностью, саморегуляция (эмоционально-волевой компонент).

Также интересным, с нашей точки зрения, является подход М.Д. Ильязовой к представлению компетентности как совокупности потенциальной и реализованной структур [69]. 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, расставим акценты и постараемся 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 [66; 67], А.В. Хуторской [193], Е.В. Яковлев [208] 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 умения 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 мы обозначили как ключевые характеристики познавательной компетентности, на основе которых можно создать представление о ней, выделить специфические черты и сформулировать собственное определение. Остановимся на характеристике каждого аспекта.

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» [166]. Это широкое по содержанию понятие обусловило появление разнообразных названий данной компетентности: «познавательная», «учебно-познавательная», «интеллектуально-познавательная», «учебно-исследовательская», «когнитивная». Разницу в названиях компетентности исследователи [9; 38 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 объему 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» [33, 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 ее название, специфику, но и отражают этапы восхождения от репродуктивной (учебной) деятельности к активной самостоятельной (познавательной). Кроме того, как отмечено во многих исследованиях [9; 33; 196 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 [33].

Она является:

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

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

Познавательная компетентность как ключевая 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 де-

тельность 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. [67; 193и др.], а также мнение исследователей познавательной компетентности относительно её структуры [9; 33; 196; 197 и др.], мы сделали вывод о том, 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, которое представляет собой знания о способах познавательной деятельности и ценностное отношение к ней; выражается в стремлении, готовности и способности самостоятельно и эффективно, на основе познавательной активности и волевых усилий этот вид деятельности осуществлять.

1.2.2. Познавательная компетентность как интегративное явление

Изучение существующих точек зрения относительно структуры компетентности [62; 66; 67; 129 и др.] и компетентности в познавательной деятельности [33; 76; 79; 196; 197 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 [9; 158]. Кроме того, его называют потребностно-мотивационным, эмоционально-волевым [9], ценностно-мотивационным [189], качествами личности [117]. Причем в ряде исследований, где основной акцент смещен в сторону деятельностного компонента, компоненту, связанному с ориентацией в деятельности, не уделяется должного внимания [32; 33; 196 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 отнести 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 определённому обществу и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но также идеи и побуждения в качестве нормы и идеала [Цит. по: 155]. 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 [100].

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. Сластениным [155], она включает:

1 – 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.);

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

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

4 – 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, мы выделили, 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 определяются 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 познавательной 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 познавательные 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 формирование у учащихся таких ценностей познавательной деятельности, как готовность к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; сознательное отношения к познанию; воспитание у учащихся отношения к знаниям не просто как способу получения специальности или достижению материальных благ, а как к себя образующему началу.

Итак, резюмируем сказанное о личностном компоненте познавательной компетентности.

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 позволяет говорить о том, что большинство исследователей указывают на необходимость включения в структуру компетентности знаниевой составляющей. Эта составляющая выделяется в компетентности вообще (В.И. Загвязинский [62], И.А. Зимняя [66;67] и др.), в компетентности коммуникативной (Л.Г. Антропова [10], Н.В. Петрова [122], М.А. Холодная [191] и др.), социальной (И.А. Зимняя [67], Е.А. Шумилова [203] и др.); профессиональной (Н.И. Запрудский [63], Е.В. Коточитова [83] и др.) и в других видах компетентностей. Учёными выделяется этот компонент и в компетентности в познавательной деятельности (Н.И. Самойлова [151], Т.В. Осенчугова [117], О.В. Харитоновна [189], П.И. Фролова [188], Т.В. Шардина [197] 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» [193], «владение знанием содержания компетентности» [62; 69] и др.

Необходимость выделения когнитивного компонента в познавательной компетентности связана: 1) с пониманием компетентности как «знания в действии» [12; 13], 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» [163, с. 150], связывается с трансляцией и овладением знаниями, процессами восприятия, внимания, памяти, мышления и речи [154, 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 [187].

В словаре С.И. Ожегова знание трактуется как «постижение действительности сознанием; наука», как «совокупность сведений, познаний в какой-нибудь области» [115, с. 198]. В Российской педагогической энциклопедии знания определяются как «проверенный общественно-исторической практикой и удостоверяемый логикой результат процесса познания действительности; адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий» [146].

Ссылаясь на представленные определения, знание можно рассматривать в трех значениях: 1) как отражение действительности в сознании человека, 2) как совокупность познаний в опре-

деленной области и 3) как 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 [68]. 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 [193].

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 [197]. 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 [33].

Представления исследователей о знаниях в структуре компетентности в познавательной деятельности позволяют нам 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);

- 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, знание 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 [33] в состав учебно-познавательной компетентности должны входить знания высших образцов познавательной деятельности, включённые в её ценностно-ориентирующий уровень; знания о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения, составляющие теоретико-информационный уровень. С.Г. Воровщиков, вслед за А.В. Хуторским [193], 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, в когнитивный компонент познавательной компетентности мы включили 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 мы соотнесли с декларативным и процедурным видами знания и представили 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 познать?»:

– 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 познать 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, отметим 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. Харитонова, 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 позволил нам отметить, что 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 [13]), 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» [155]. 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 [121, 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. Воронцовиков, О.В. Харитоновна, 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, с нашей точки зрения, тесно связаны, но имеют разный уровень обобщения. На это указывают исследования Ю.К. Бабанского [16], А.К. Марковой [99] и других исследователей. В этой связи разберёмся в сущности и взаимосвязи основных понятий, включённых исследователями в структуру познавательной компетентности.

Правомерным, как нам кажется, 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; созна-

тельное 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» [16, с. 91].

Мы будем придерживаться именно этого представления о взаимосвязи основных понятий деятельностного компонента, учитывая, что наиболее ёмкими понятиями 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 [115, с. 607], а представленные понятия в совокупности позволяют говорить о способности к осуществлению познавательной деятельности, определим структурные единицы деятельностного компонента 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» [115]. 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 прак-

тики. 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 [121].

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 целенаправленного, 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);

– 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);

– общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности; общеобразовательные способы учебной деятельности (прежде всего, общеучебные умения: учебно-управ-

ленческие, учебно-информационные и учебно-логические умения), направленные не на достижение научных открытий, а на образовательные результаты ученика (С.Г. Воровщиков).

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 [33], в работах не прослеживается связь между деятельностным и остальными компонентами познавательной компетентности 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, мы попытались создать более полное представление о структуре и содержании деятельностного компонента познавательной компетентности. При этом учитывались нами 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.).

Таблица 1

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

Вид знания	Уровень представления знания	Содержание когнитивного компонента познавательной компетентности	Содержание деятельностного компонента познавательной компетентности
1	2	3	4
Знание декларативное	<i>теоретический уровень</i>	<p>– 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;</p> <p>– знание принципов, уровней (эмпирического и теоретического), методов, форм научного познания;</p> <p>– знания о системе объектов познания: фактов, законов, теорий, понятий, необходимых для осуществления познавательной деятельности;</p> <p>– знания о законах, теориях, способах и приемах учебной деятельности</p>	<p>– 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;</p> <p>– умение учитывать и реализовать принципы, уровни (эмпирического и теоретического), методы, формы научного познания;</p> <p>– умение оперировать системой объектов познания: фактами, законами, теориями, понятиями, необходимыми для осуществления познавательной деятельности;</p> <p>– умение оперировать законами, теориями, способами и приемами учебной деятельности</p>

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
	<i>ценностно-ориентационный уровень</i>	<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	<i>информационно-деятельностный уровень «как познавать?»</i>	<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)

Окончание табл. 1

1	2	3	4
	<i>информационно-деятельностный уровень «как познать эффективность?»</i>	<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

Подводя итог сказанному, отметим: 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.

Познавательная компетентность как система

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

В исследованиях ученых [9; 33; 38; 61; 64; 76; 79; 84; 117 и др.], посвящённых изучению компетентности в познавательной деятельности, не встречается её описания с системных позиций, но указывается на интегративную природу, что позволило нам осуществить попытку рассмотрения познавательной компетентности в качестве системы, представить её системные характеристики.

Прежде чем представлять системные характеристики познавательной компетентности, докажем, 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» [150, с. 173], и выделяют в ней такие существенные признаки, как совокупность компонентов, их взаимодействие, целостность, интегративность, наличие связей между компонентами (В.Г. Афанасьев [15], И.В. Блауберг [27], В.Н. Садовский [150] и др.), а также то, что родовые понятия «компетентность» и «компетентность в познавательной деятельности» исследователи (С.Г. Воровщиков [33], В.И. Загвязинский [62], И.А. Зимняя [68], Дж. Равен [129], Т.В. Шамардина [197] и др.) называют целостным образованием, состоящим из нескольких компонентов и имеющим интегративную природу, мы заключили, что познавательную компетентность 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 [37].

Опираясь на мнение ученых о составе компетентности вообще (В.И. Загвязинский [62], И.А. Зимняя [67], Дж. Равен [129] и др.), а также на представления исследователей о составе компетентности в познавательной деятельности (С.Г. Воровщиков [33], В.В. Шаламов [196], Т.В. Шамардина [197] и др.), в *состав познавательной компетентности как системы* мы включили 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* мы выделили три уровня, характеризующих значимость и зависимость названных выше компонентов:

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

2) 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);

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

Эти уровни (личностный, когнитивный и деятельностный) мы рассматриваем 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 [209], *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 – достижение высокого уровня проявления, б) управление со стороны педагога, в) самоуправление и активность учащегося в достижении цели. Благодаря этим факторам система познавательной компетентности 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 [156; 156; 210], к внутренним мы отнесли 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 рас-

сма́тривать 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, мы попытались 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.

С нашей точки зрения, познавательную компетентность можно назвать «деятельностной системой», поскольку её содержание обусловлено видом деятельности, в которой она формируется и реализуется. Приоритетным компонентом является деятельностный; внутренними системообразующими факторами – деятельность учащегося и учителя. С одной стороны, познавательная компетентность 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.

1.2.3. Критерии и показатели оценки сформированности познавательной компетентности

В настоящее время актуализируется проблема поиска интегральных, или комплексных, критериев и 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). К критериям 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.

Большинство исследователей выделяют огромное количество критериев и показателей, которые, с нашей точки зрения, в совокупности не гарантируют оценку наличия познавательной компетентности у обучающегося и вместе с тем представляют сложный инструментарий для оценивания.

Учитывая продуктивность идеи выделения интегральных критериев и показателей оценки сформированности познавательной компетентности, что связано с сложностью структуры компетентности, мы предлагаем в качестве таковых определить два критерия, по которым определяется наличие и уровень её сформированности, – это критерии декларативный (знаю что) и процедурный (знаю как). Поясним свою точку зрения.

Под *критерием* понимают «признак, на основании которого проводится оценка или классификация чего-либо». Он должен характеризоваться простотой (должен иметь простейшие способы измерения), адекватностью тому явлению, измерителем которого он является [154]. Под *критерием оценки сформированности познавательной компетентности* мы понимаем признак, присущий компетентности именно в познавательной деятельности, что в нашем понимании согласуется с представлением о компетентности вообще и компетентности в познавательной деятельности в частности.

В нашем исследовании, согласно представлению о компетентности как «знании в действии» (А.Г. Асмолов), критерии взяты общие, присущие для любой компетентности, а показатели отобраны на основе представления о содержании компетентности в конкретном виде деятельности, в частности познавательной (параграф 1.2.2.).

Определение «знание в действии» позволило нам выделить декларативный и процедурный критерии. Декларативный критерий даст возможность оценивать знания, важные для осуществления познавательной деятельности, процедурный – умения и способности применять эти знания на практике.

В *декларативном критерии* мы выделяем два вида знания: «знать что» и «знать как», каждый из которых выражается в ряде показателей (табл. 2).

Таблица 2

Показатели декларативного критерия

«Знать что»	«Знать как»
<ul style="list-style-type: none"> – 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; – принципы, уровни (эмпирического и теоретического), методы, формы научного познания; – о системе объектов познания: фактов, законов, теорий, понятий, необходимых для осуществления познавательной деятельности; – о законах, теориях, способах и приемах учебной деятельности; – образцы учебной и познавательной деятельности; – ценности учебной и познавательной деятельности для общества и для себя; – цели познавательной деятельности вообще и конкретной выполняемой деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности (методы научного исследования, организации проектной деятельности и др.); – технологии учебной и познавательной деятельности (знания организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности)

Декларативный критерий согласуется с положениями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, основной образовательной про-

граммы основной школы, где определена ориентация на познавательное развитие, т.е. формирование научной картины мира, овладение методологией познания.

В рамках *процедурного критерия* мы выделили несколько комплексных умений, отражающих способность подростка к осуществлению результативной самостоятельной познавательной деятельности: логические умения, умения работать с информацией, технологические умения.

Следует отметить, что во ФГОС основного общего образования выделены в качестве оценки качества образования четыре группы универсальных учебных действий, к числу которых относятся познавательные универсальные учебные действия, сформированность которых, в свою очередь, свидетельствует о компетентности в познавательной деятельности.

В блоке познавательных универсальных действий выделяют разработчики общеучебные действия, включая знаково-символические, логические и действия постановки и решения проблем [185, с. 9].

Логические умения

Проанализировав работы наших предшественников, посвященные изучению и представлению сущности компетентности в познавательной деятельности, мы отметили, что, опираясь на весь предшествующий опыт разработки теории учебной деятельности, практически все ученые отмечают значимость логических умений для полноценного осуществления познавательной деятельности, а следовательно, логические умения должны являться показателями оценки компетентности в этой деятельности.

Логические умения – это важнейший компонент мыслительной деятельности, без которого невозможно познание. К ним относят сравнение, обобщение, классификацию, анализ, синтез и др. Данные умения лежат в основе эффективных способов учебной и познавательной деятельности и обеспечивают поступательное движение от незнания к знанию. В теории учебной деятельности эти умения входят в группу общеучебных умений, изучению и классификации которых посвящены работы многих известных ученых: Ю.К. Бабанского, Н.Ф. Талызиной, С.Г. Воровщикова, Н.А. Лошкаревой, В.Ф. Паламарчука, Д.В. Татьянченко, А.В. Усовой, Т.И. Шамовой и др.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил отметить, что логические умения в педагогике именуются как «учебно-логические». К их числу относят анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, определение понятий, доказательство и опровержение, определение и решение проблем. Логические умения классифицируют на *умения формальной логики* (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение), соответствующие основным методам и формам мышления, и на *умения диалектической логики*, изучающей творческое мышление (постановка и решение проблем). Умения диалектической логики охватывают процесс движения мысли в его диалектических противоположностях [33]. Логические умения обеспечивают в учении четкую структуру процесса постановки и решения учебных и познавательных задач [35]. Группы учебно-логических умений взаимодействуют и взаимодополняют друг друга, тем самым обуславливая эффективное познание.

Рассмотрим сущность основных логических умений (табл. 3).

Таблица 3

Основные логические умения

Логические умения	Сущность умения
1	2
Анализ	Способ познания объекта посредством изучения его частей и свойств
Синтез	Способ познания объекта посредством объединения в целое частей и свойств, выделенных в результате анализа
Сравнение	Способ познания посредством установления сходства и/или различия признаков объектов. При сравнении изучаемые объекты познаются гораздо более полно, чем при изолированном рассмотрении во время анализа и синтеза. Сравнение помогает углублять и уточнять изучаемый материал
Классификация	Распределение объектов по существенному признаку, в результате чего каждый объект попадает в точно определенный класс, подкласс, группу
Обобщение	Способ познания посредством определения общих существенных признаков объектов. Обобщение базируется на анализе и синтезе, направленных на установление существенных признаков объектов, а также на сравнении, которое позволяет определить общие существенные признаки. В свою очередь, благодаря обобщению возможно осуществление другого способа познания – определения понятий
Определение понятий	Способ познания, направленный на раскрытие содержания понятия, т.е. отраженных в нем существенных признаков объектов

Окончание табл. 3

1	2
Понятие	Это мысль, отражающая общие существенные признаки объектов. Понятия в языке выражаются отдельными словами или словосочетаниями
Доказательство	Это рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения доказанных ранее утверждений. Истина – это достоверное отражение существенных признаков объектов
Опровержение	Это рассуждение, направленное на установление ложности выдвинутого утверждения

Данные группы умений не выступают изолировано в реальном решении мыслительных задач, возникающих в процессе учения, тем не менее учебно-логические умения можно рассматривать как самостоятельную группу общеучебных умений. Посредством данных умений информация структурируется для обеспечения поступательного движения от незнания к знанию.

Таким образом, под учебно-логическими умениями понимаются общеучебные умения, обеспечивающие четкую структуру содержания процесса постановки и решения учебных задач.

Согласно классификации учебно-логических умений С.Г. Воровщикова и Д.В. Татьянченко, представим логические умения и показатели их сформированности (см. табл. 4).

Таблица 4

Виды логических умений

Виды логических умений	Показатели сформированности логических умений
1	2
Умение анализировать и синтезировать	<p><i>Умения определять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – объект анализа и синтеза, т.е. ограничивать вещь или процесс от других вещей или процессов; – аспект анализа и синтеза, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут определяться существенные признаки изучаемого объекта; – компоненты объекта (т.е. составляющие части) в соответствии с установленным аспектом анализа и синтеза; – пространственные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порожденные существованием компонентов один подле другого; – временные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи, порождённые существованием компонентов один после другого; – функциональные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать связи назначений, ролей, которые выполняют компоненты по отношению друг к другу и ко всему объекту, и прежде всего связи субординации и координации; – причинно-следственные отношения компонентов объекта, т.е. устанавливать, какими компонентами данный компонент порожден или изменен и какие компоненты данным компонентом порождены или изменены; – отношения объекта с другими объектами; – свойства объекта, т.е. устанавливать свойства, порождённые взаимосвязью компонентов, но им не принадлежащие; – существенные признаки объекта. <p><i>Умение осуществлять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – качественное и количественное описание компонентов объекта

1	2
Умение сравнивать	<p><i>Умение определять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – объекты сравнения, т.е. отграничивать вещи и процессы от других вещей и процессов; – аспект сравнения объектов, т.е. устанавливать точку зрения, с которой будут сопоставлять существенные признаки объектов. <p><i>Умение выполнять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – неполное однолинейное сравнение, т.е. устанавливать либо только сходство, либо только различие по одному аспекту; – неполное комплексное сравнение, т.е. устанавливать либо только сходство, либо только различие по нескольким аспектам; – полное однолинейное сравнение, т.е. одновременно устанавливать сходство и различие объектов по одному аспекту; – полное комплексное сравнение, т.е. одновременно устанавливать сходство различие объектов по нескольким аспектам; – сравнение по аналогии, т.е. из сходства объектов в некоторых признаках делать предположение об их сходстве в других признаках
Умение обобщать и классифицировать	<p><i>Умение осуществлять индуктивное обобщение</i> (от единичного достоверного к общему вероятностному), т.е. определять общие существенные признаки двух и более объектов и фиксировать их в форме понятия или суждения, а именно:</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуализировать существенные признаки объектов; – определять общие существенные признаки объектов; – фиксировать общность объектов в форме понятия или суждения. <p><i>Умение осуществлять дедуктивное обобщение</i> (подведение единичного достоверного под общее достоверное), т.е. актуализировать понятия или суждение и отождествлять с ним соответствующие существенные признаки одного и более объектов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – актуализировать существенные признаки объектов, зафиксированные в понятии или суждении

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – актуализировать существенные признаки заданного объекта или объектов; – сопоставлять существенные признаки и определите принадлежность объекта или объектов к данному понятию или суждению. <p><i>Умение осуществлять классификацию, т.е. делить род (класс) на виды (подклассы) на основе установления признаков объектов, составляющих род:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – устанавливать род объектов для классификации; – определять признаки объектов; – определять общие и отличительные существенные признаки объектов; – определять основание для классификации рода, т.е. отличительный существенный признак, по которому будет делиться род на виды. – распределять объекты по видам; – определять основания классификации вида на подвиды; – распределять объекты на подвиды
Умение определять понятия	<p><i>Умение:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – различать объём и содержание понятий, т.е. определяемые объекты и совокупность их существенных признаков; – различать родовое и видовое понятия; – осуществлять родовидовое определение понятий, т. е. находить ближайший род объектов определяемого понятия и их отличительные существенные признаки
Умение осуществлять доказательство и опровержение	<p><i>Умения различать:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – компоненты доказательства, т.е. тезис, аргументы и форму доказательства. <p><i>Умения осуществлять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – прямое индуктивное доказательство, т.е. непосредственно выводить истинность общего тезиса из аргументов, являющихся менее общими суждениями; – прямое дедуктивное доказательство, т.е. непосредственно выводить истинность тезиса из аргументов, являющихся более общими суждениями

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – косвенное апагогическое доказательство, т.е. устанавливать истинность тезиса посредством доказательства ложности противоречащей ему мысли; – косвенное разделительное доказательство, т.е. последовательно исключать из полностью исчерпывающей совокупности альтернативные мысли кроме одной, которая является доказываемым тезисом; – опровержение тезиса посредством выведения из него ложных следствий; – опровержение тезиса посредством установления истинности антитезиса; – опровержение аргументов; – опровержение связи аргументов и тезиса
Умение определять и решать проблему	<p><i>Умения определять:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным; – для решения проблем новую функцию объекта, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности; – перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем. <p><i>Умение комбинировать</i> известные средства для нового решения проблем.</p> <p><i>Умение формулировать</i> гипотезу по решению проблема</p>

Группы учебно-логических умений взаимодействуют и тем самым обуславливают продуктивность их использования. Благодаря такому взаимовлиянию учебно-логических умений возможно эффективное познание.

Вместе с тем логические умения в рамках познавательной компетентности связаны с другими группами умений, прежде всего информационными, которые в нашей работе именуется, по определенным причинам, умениями работать с информацией.

Умение работать с информацией

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 [16], Н.А. Лошкарева [93], В.Ф. Паламарчук [118] и др.), умений научной организации труда (К.В. Бардин [19; 20], И.П. Раченко [133] и др.).

В научной литературе умения работать с информацией чаще все называют учебно-информационными и связывают с умением пользоваться различными источниками информации, способствующими пополнению знаний: учебниками, книгами, энциклопедиями, справочниками, словарями; а также с умением быстрого нахождения, эффективной переработки и грамотного хранения информации (В.А. Слостенин, С.Г. Воровщиков, Т.В. Шамардина).

Во втором десятилетии XXI века учебно-информационные умения стали рассматривать шире, включая умения использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Они отражают не только готовность школьника работать с различными источниками информации, но и способность использовать ИКТ; характеризуются уровнем знаний, умений и навыков, позволяющих оперативно ориентироваться в информационном пространстве; а также опытом поиска, оценки, использования и хранения информации, полученной с помощью технических средств, компьютерных технологий. Причем исследователи стараются сместить акцент на использование технических средств и ИКТ [193].

Кроме того, нередко информационные умения рассматриваются исследователями только как умения использовать техни-

ческие средства для сбора, хранения, обработки и передачи информации (В.Л. Акуленко [2], Е.Г. Пьяных [128], Л.В. Сергеева [152], А.А. Темербекова [170]).

Рассмотрим, какие умения чаще всего относят к информационным. Ю.К. Бабанский в 80-е гг. XX века их делил на умения осуществлять библиографический поиск, работать с книгами, справочниками и умения работать с техническими источниками информации, осуществлять наблюдение [16].

Следует отметить, что, прежде всего, исследователи делят умения 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 источники информации 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, сканированное, 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) [169; 197, 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, раскодированная и интерпретирующая сведения). Поэтому, с точки зрения С.Г. Воровщикова, целесообразно данной группе умений дать

название «учебно-информационные» в силу примата категории «информация» [33].

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.

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 [181]. 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, с нашей точки зрения, формирование у школьников следующих групп умений: поиска, переработки и структурирования, передачи, приема, использования и представления информации.

Умения работать с информацией являются основанием для оценки сформированности познавательной компетентности. Представим их в таблице 5 и назовем показатели, по которым оценивается степень сформированности умений в познавательной деятельности.

Таблица 5

Умения работать с информацией и их показатели

Виды умений работать с информацией	Показатели сформированности умений работать с информацией
Умение добывать информацию	– искать и находить информацию; – выбирать нужную информацию (знания)
Умение перерабатывать и структурировать информацию	– осваивать информацию – улавливать её суть, смысл; – ранжировать информацию; – интегрировать информацию из разных источников; – обобщать информацию; – усваивать понятия; – вырабатывать соответствующее отношение к информации
Умение владеть информацией	– критически воспринимать и использовать информацию; – «инъектировать» получаемые знания в поиск решения 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 моторику 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 Power Point

Умения работать с информацией имеют огромное значение для учебной и профессиональной деятельности, для существования и функционирования человека в современном мире, поскольку позволяют эффективно усваивать учебный материал и создавать условия для самообразования в настоящем и непрерывного образования в будущем. Эти умения следует рассматривать в широком (социальном) смысле как способы жизнедеятельности, как умения оперативного реагирования на изменения в обществе и адекватного функционирования в нём; в узком (учебном) смысле как условие эффективности и успешности в учебной и познавательной деятельности, проявляющееся в способности искать, перерабатывать, хранить, применять и презентовать информацию.

Технологические умения

Как правило, в качестве третьей группы умений, используемых для оценки сформированности познавательной деятельности школьников, в том числе и для оценки их познавательной компетентности (С.Г. Воровщиков, Т.В. Шамардина), исследователи указывают умения управлять своей деятельностью. Эти умения именуются учебно-управленческими, они обеспечивают планирование, организацию, контроль, регулирование и анализ собственной учебной деятельности учащимися. В основу классификации умений положена структура управленческого цикла (целостная совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых последовательно, а иногда параллельно), логика самоуправления учебно-познавательной деятельностью учащегося [33].

В состав управленческого цикла, в том числе в педагогическом менеджменте, включают несколько функций: а) анализ, т.е. изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов; б) целеполагание и планирование, т.е. определение целей и

средств их достижения; в) организация, т.е. создание и совершенствование взаимодействия между управляемой и управляющей системами для выполнения планов; г) контроль, т.е. сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; д) регулирование, т.е. корректировка планов и процесса их реализации (Ю.К. Конаржевский [78], Т.И. Шамова [199] и др.).

В нашем исследовании относительно оценки сформированности познавательной компетентности важно не раздельное присутствие данных функций в учебной и познавательной деятельности подростков, а совокупное (в рамках целостного технологического процесса) их осуществление. При этом умения, которые позволяют эффективно реализовывать познавательную деятельность, мы обозначили как технологические, учитывая при этом не декларативный их характер, а деятельностный.

Под *технологическими умениями* мы понимаем умения управлять своей познавательной и интеллектуальной деятельностью, владение стратегиями и способами учения и познания, демонстрации репрезентативного, символического, логического, творческого мышления, продуктивного воображения, произвольных памяти и внимания, рефлексии. Данные умения связаны со способностью учащихся подросткового возраста самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения, компетентности.

Выбор технологических умений был связан с классификацией общеучебных умений, разработанной С.Г. Воровщиковым и Д.Б. Татьянченко [169], из которой мы отобрали учебно-управленческие умения. Кроме того, в основу отбора технологических умений легла классификация универсальных учебных действий, предложенных в новом школьном стандарте. Из них мы выбрали регулятивные учебные действия для группы технологических умений [177]. К регулятивным действиям разработчики стандарта отнесли умения, обеспечивающие организацию учащимся

своей учебной деятельности: а) целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно; б) планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий; в) прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик; г) контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона; д) коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта; е) оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения; ж) волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий [34].

Представим группы технологических умений, лежащих в основе оценки сформированности познавательной компетентности (табл. 6).

Перечисленные технологические умения включают в себя все предшествующие группы умений-показателей сформированности познавательной компетентности: умений логических и умений работать с информацией. Следует отметить, что все эти умения как комплексное образование нужно отслеживать в таком виде познавательной деятельности, который позволит увидеть каждый из названных в умениях признаков. С нашей точки зрения, этим видом деятельности должна стать работа над проектом. Именно проектная деятельность предполагает максимальное раскрытие вышеназванных умений и возможность для исследователя отследить степень их сформированности.

Таблица 6

Технологические умения и показатели их сформированности

Виды технологических умений	Показатели сформированности технологических умений
1	2
Умение ставить цель	<ul style="list-style-type: none"> – постановка цели учебной и познавательной деятельности; – определение цели и средств ее достижения; – постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено, и того, что еще неизвестно; – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата
Умение планировать	<ul style="list-style-type: none"> – составление плана работы на уроке, над домашним заданием; – составление последовательности действий при выполнении самостоятельной работы, проекта; – разработка алгоритма работы над индивидуальным заданием
Умение прогнозировать результат познавательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – создание прогноза результата; – предвосхищение результата и уровня усвоения материала; – прогнозирование временных затрат на выполнение работы
Умение организовать процесс своей познавательной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – понимать учебную задачу, предъявляемую для индивидуальной и коллективной деятельности; – понимать последовательность действий по выполнению учебной задачи; – соблюдать последовательность действий по индивидуальному выполнению учебной задачи в отведенное время; – соблюдать последовательность действий по выполнению учебной задачи в отведенное время в коллективной деятельности

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> – соблюдать последовательность выполнения домашней учебной работы в определенных временных рамках; – выполнять советы учителя по подготовке рабочего места для учебных занятий в школе и дома; – сравнивать полученные результаты с учебной задачей, с планом ее реализации; – владеть основными средствами различных форм контроля (самоконтроль, взаимоконтроль); – вносить необходимые изменения в последовательность и время выполнения учебной задачи – использовать общенаучные и частнопредметные способы познавательной деятельности (методы научного исследования, организации проектной деятельности и др.); – реализовать технологии учебной и познавательной деятельности (знания организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности); – использовать обобщенные способы учебной деятельности (общеучебные умения, познавательные универсальные учебные действия); – осуществлять алгоритмические и эвристические приемы умственной деятельности; – владеть приемами мнемонической деятельности; – использовать приемы управления учебно-познавательной деятельностью; – реализовать приёмы контрольно-оценочной деятельности
Умение контролировать деятельность	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять сбор информации о процессе выполнения намеченных планов; – производить сличение способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона

1	2
Умение корректировать свои действия	– регулирование, т.е. корректировка планов и процесса их реализации; – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта
Умения оценивать свою познавательную деятельность	– изучение и оценка процесса и результатов выполнения планов; – выделение и осознание того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, – осознание качества и уровня усвоения; – оценка своей учебной деятельности и деятельности одноклассников по заданному алгоритму
Умение волевой саморегуляции	– мобилизация сил и энергии; – проявление волевого усилия к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий

РЕЗЮМЕ

1. Познавательная компетентностью – это интегративное образование личности, которое представляет собой знания о способах познавательной деятельности и ценностное отношение к ней; выражается в стремлении, готовности и способности самостоятельно и эффективно, на основе познавательной активности и волевых усилий этот вид деятельности осуществлять.

2. Познавательная компетентность – одна из разновидностей компетентности, имеет свои особенные характеристики: 1) является целью, средством и результатом учебно-познавательной деятельности, а также её решающим фактором, так как

позволяет успешно учиться в течение всей жизни и адекватно реагировать на социальные вызовы; 2) направлена на процесс получения новых знаний, умений и опыта учебно-познавательной деятельности; 3) сущность, структура, формы проявления и критерии зависят от особенностей учебной и познавательной деятельности; 4) представляет высший уровень освоения обучающимся учебно-познавательной деятельности.

3. Структура познавательной компетентности включает три компонента: личностный, когнитивный и деятельностный.

Личностный компонент включает систему ценностей, определяющую потребности, мотивы, волевые качества личности, т.е. все личностные проявления, отношения, знания и др. Этот компонент связан с когнитивным и деятельностным компонентами, что прослеживается в ценностях инструментального типа, ценностях-знаниях, ценностях-отношениях и ценностях-качествах. Аксиологическое богатство ученика определяет эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия.

Когнитивный компонент включает знания о содержании познавательной компетентности, т.е. деятельности, лежащей в основе её формирования и реализации. 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. Компонент имеет сложную структуру, так как включает знания разных видов (декларативное и процедурное) и уровней. Декларативное знание является теоретической и ориентационной основой для осуществления познавательной деятельности, оно отражает содержание личностного компонента компетентности. Знание процедурного характера связано с деятельностным компонентом познавательной

компетентности, включает знание основ познавательной деятельности, способов и технологий её эффективного осуществления. Этот вид знания позволяет овладеть декларативным знанием и вести самостоятельную осознанную познавательную деятельность. Знания процедурного и декларативного характера тесно связаны: 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 представляет технологическую сторону компетентности – способность самостоятельно и эффективно осуществлять познавательную деятельность. Название деятельностного компонента определяется ключевым для категории «компетентность» понятием «деятельность», содержание – видом деятельности, в котором компетентность формируется и реализуется. 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.

4. Совокупное и нераздельное существовании трёх компонентов познавательной компетентности свидетельствует о её интегративной природе и возможности рассмотрения компетентности в качестве системы. Познавательная компетентность как система – это целостное образование, характеризующееся своими системными свойствами. Познавательная компетентность – это деятельностная система, поскольку содержание компетентности обусловлено видом деятельности, в которой она формиру-

ется и реализуется; приоритетным компонентом является деятельность; внутренними системообразующими факторами – деятельность учащегося и учителя.

5. В качестве критериев оценки сформированности познавательной компетентности следует выделить декларативный и процедурный. Показателями декларативного критерия выступают знания научных законов и способов деятельности, а процедурного – логические и технологические умения, умения работать с информацией. Ключевым способом процедурой оценки сформированности данных критериев являются исследовательская и проектная деятельность, в которых подростки имеют возможность продемонстрировать уровень познавательной компетентности.

1.3. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

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.

Анализ научной литературы, отражающей проблему трансформаций современного общества, позволил отметить новые черты, характеризующие *изменившуюся социокультурную среду*. 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. [158].
- Учеными отмечены характеристики *нового типа культуры*, который начал складываться к концу XX века (В. Гам, 2007 г.). Культура характеризуется тем, что:
- ориентирована на прогресс, на человека, «использует» его уникальность как единственный источник продуктивного деяния;
 - это культура «мозаичная», 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 лично 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 [39].

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, по мнению исследователей, закономерно должно привести к *трансформациям в системе образования*. Их связывают с появлением следующих характеристик [39]:

– 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* [51]:

- 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 выполняет не только социализирующую функцию (создает социокультурный

контекст общества), но и образовательную. Культура в целом развивается по пути многообразия стилей («культуры утратили свою замкнутость» [51]), 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 коммуникативности, 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 культуры 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», 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 обрыванностью синтаксиса, так называемым «потокосознанием», когда избыточность привлекательной разнообразной информации не позволяют школьнику выстроить целостный образ мира, человека и самого себя [51].

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 [51].

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 маркетингизацию, этику рынка, усиливающие ориентацию детей на потребление; адаптацию, отрывающую ребенка от культурных традиций обще-

ства и его истории; маргинализацию, т.е. неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, рост девиаций, стремление родителей ограничить активность и самостоятельность ребенка [181, 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 [32], К. Ефремова [59], И.С. Илюшина [70], А.В. Кирьяковой [71], С.А. Лысиченковой [94], В.С. Собкина [158], С.В. Тарсова [168], Е.М. Торшиловой [171], Д.И. Фельдштейна [180–183] и др., мы отметили *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, нарастанию астенизации телосложения, отставанию в приросте мышечной массы [182].

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» [181, с. 9].

В работе И.С. Илюшина [70] отмечается, что ценностные ориентации формируются в новых условиях жизнедеятельности и адекватны ей. Наиболее значимой, как показали результаты 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, результатив-

ный. 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 [70].

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, образование в их понимании, ориентация на высокий уровень достижения. 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 [182, с. 9].

Изучением ценностных ориентаций выпускников школы занимался С.Г. Вершловский (исследование «Выпускник – 2007» [32]). К основным характеристикам современных выпускников с точки зрения их ценностных ориентаций исследователь отнес:

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

– ориентацию на себя, озабоченность проблемами, связанными со вступлением во взрослую жизнь, социально-политическую и материальную нестабильность, что отражается гражданской индифферентности молодых людей;

– стабильно высокую оценку роли образования как условия жизненного успеха, но при этом прагматическое отношение к образованию; в итоге более значим оказывается не процесс приобретения знаний, а результат обучения;

– установку на удачу: только каждый третий выпускник считает, что жизненный успех зависит от качества образовательной подготовки, которая достигается целеустремленностью и наличием определенных личностных качеств. 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» [32].

К реальным изменениям современного ребенка Д.И. Фельдштейн относит [182, 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 личностные характеристики современных школьников, тенденции в изменении их личностных качеств*. Отмечено, что современные школьники:

– 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»;

– отличаются более свободным и независимым поведением, чем дети прошлых лет; желанием высвободиться из-под чрезмерной опеки со стороны взрослых [1];

– отличаются возросшими амбициями и самооценкой, но в то же время способностью понять свои слабости, недостатки, сравнить себя с другими, самих себя в настоящем и прошлом, т.е. отличаются способностью к самоанализу, рефлексии;

– при всем своём стремлении к реальной самостоятельности, к самопознанию, сильном ощущении своего «Я» в мире, более 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 умения добиваться успеха, не унывать в любых обстоятельствах, общий оптимизм; ценят эти качества в других и стремятся воспитать в себе [169].

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, 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 формирующих зависимость; в) «мобилизация» отмечается в сфере отношений и заключается в том, что подростки, выражающие уже свой взгляд на мир, имеющие 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 [182, с. 6].

Исследователи также отмечают, что современные дети не такие, как раньше, по причине влияния не только 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. Подбукцкая) 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 ученику 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 [159].

Трансформациям, произошедшим в мотивации учебной деятельности у современных школьников, посвящены исследования В.С. Собкина [158]. 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 мотивирующего учебную деятельность, что характерно для подросткового возраста.

В.С. Собкиным [158] 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 учёбы», «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 деятельность 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 90-х годов XX века у учащихся произошли весьма существенные трансформации в оценке значимости приобретения как прочных знаний, 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, добывающийся в жизни своего» [158].

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 личностно 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 в большей степени 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 ярче выражена мотивация получения как новых знаний, так и престижной работы в будущем.

Изменениям в самой учебно-познавательной деятельности школьников посвящены исследования О.Б. Даутовой [51], 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 гг. привлекательность школы как места, где учиться интересно, возросла с 21% в 1993 году до 42% в 2005 году. Ответ «нравится ходить в школу» в 1993 году дали 19% респондентов, а в 2005 году – 38,2%.

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 личностно 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. [51, 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 [51, 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 привлекательности

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. По сравнению с 1993 годом в 2005 году зафиксировано снижение с 31% до 19% показателя «учёба в школе дает любовь к людям, доброте, милосердие» и с 36% до 19,8% показателя «учёба в школе дает мне представление о чести и достоинстве». 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. Большую часть времени учащиеся вовлечены в репродуктивную деятельность: наиболее часто ученики запоминают и воспроизводят материал учебника – 60% опрошенных; ученики запоминают и воспроизводят объяснение учителя – 36%; слушают – 40%; «валяют дурака» – 34% [51]. Более 40% выпускников отмечают, что на уроках скучно и неинтересно; более 20% – считают, что мешает учиться обстановка в классе; более 30% – отмечают, что 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 [51, 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, порождённый задачей, которую выдвигает учитель;

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

– субъектами взаимодействия являются педагог и 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 [51].

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 не является субъектом учебно-познавательной деятельности. Изменения в учебно-познавательной деятельности обусловлены традиционной системой обучения, которая не отвечает запросам изменившегося общества и современного ребенка, их 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 [182, 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 [182].

Существуют ли специфические, характерные для сегодняшних школьников особенности в развитии их интеллектуальных способностей и каковы эти особенности? Ответы на эти вопросы принципиально важны 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 степени 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 одновременность 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 [161, 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% ($K0,05$) 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 дефицитарность и деформированность образовательных процессов в селе, выраженных слабой научно-технической и информационной базой [161].

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 [31]), 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) объёма, образующие своего рода мозаичное изображение с частично утраченными элементами; построенного по принципу «описание действия» [171].

В то же время в работе Д.И. Фельдштейна упоминается о таком феномене, как геймеровское мышление, которое формируется под влиянием компьютерных игр на ребенка и выражается в снижении его творческого потенциала [181, 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.

РЕЗЮМЕ

1. 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.

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

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

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

б) 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 многом другом.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Потребность общества в человеке, способном к продолжению образования на протяжении всей жизни, к успешной жизни в информационном обществе обуславливает необходимость подготовки системой образования члена общества со сформированной познавательной компетентностью. Большая нагрузка в выполнении этой задачи лежит на школе, в период обучения в которой учащиеся осваивают ключевые образовательные компетентности, в первую очередь познавательную.

2. Обращение к истории становления проблемы позволило отметить наличие двух этапов, каждый из которых по-своему значим: первый (подготовительный) создает основу для представлений о познавательной компетентности на уровне идей деятельностного и компетентностного подходов в науке, а также для предложения путей её формирования на основе прогрессивных идей конца XX – начала XXI века. При этом большой вклад в разработку проблемы внес второй этап, начинающийся с начала последнего столетия, что связано с потребностью общества, педагогической теории и практики в решении проблемы. К настоящему времени все предпосылки говорят об актуальности решения проблемы в направлении обобщения накопленного теоретического материала в рамках единой целостной концепции с учётом «изменившегося ребенка» и ситуации его развития, характеризующейся переходом к постиндустриальному информационному обществу.

3. Рассмотрение познавательной компетентности как научного феномена позволило:

а) отметить специфику данного вида компетентности в содержательном и структурном аспекте. *С точки зрения содержания* познавательную компетентность следует рассматривать как

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. *С точки зрения структуры* познавательная компетентность представляет собой совокупность трех компонентов (личностного, когнитивного и деятельностного), каждый из которых имеет своё содержание и специфику, обусловленные ключевым понятием и научными представлениями автора о компетентности как научном феномене. Все компоненты в составе познавательной компетентности взаимосвязаны и представляют целостное образование, что объясняет её интегративную природу;

б) изучить системные характеристики и представить в качестве системы, имеющей свой состав, структуру, системообразующие факторы и связи. Все системные характеристики имеют отношение к деятельности, в которой познавательная компетентности формируется и реализуется, поэтому её логично называть деятельностной системой, или системой, основанной на деятельности;

в) выделить критерии и показатели сформированности компетентности у учащихся подросткового возраста. Критерии – декларативный и процедурный. Показатели декларативного критерия – знания о познавательной деятельности (сущности и структуре), способах и ценностных основаниях её осуществления; процедурного – логические и технологические умения, умения работать с информацией. В качестве процедуры отслеживания сформированности умений можно определить проектную или исследовательскую деятельность;

г) отметить, что тесная взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов познавательной компетентности, наличие у

неё системных характеристики свидетельствуют об интегративной природе данного феномена, специфическом педагогическом явлении, которое требует к себе особого внимания со стороны исследователей, особенно к вопросам, связанным с практической реализацией процесса формирования познавательной компетентности в школе.

4. Новое информационное общество и новый тип культуры – мозаичный, диалоговый, ориентированный уникальность личности – обусловили изменения в современном человеке, прежде всего в ребенке, его познавательной сфере, сознании, ценностных ориентациях, отношении к учебной деятельности. Эти изменения повлекли за собой поиск новых подходов в организации образовательного процесса школы, ориентированных на признание субъектности школьника, уважение его позиции и мнения и направленных на создания новых моделей обучения – учения, выстраивание по-новому коммуникации в образовании. Учитывая изменения, произошедшие в обществе и в современном ребенке и новые требованиями к обучению, в решении проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста необходимо учитывать преобладание низкой учебной мотивации и прагматической ориентации в учении, а также особенности развития познавательных способностей школьников и особенности, обусловленные влиянием на них социокультурной ситуации, выражающиеся в росте индивидуализма, самостоятельности – инфантильности, в ориентации на потребление.

ГЛАВА 2

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Познавательная компетентность признана одной из ключевых компетентностей современного человека, необходимых для его полноценного существования в быстро развивающемся информационном обществе. В этой связи процесс целенаправленного формирования данной компетентности у подрастающего поколения является одной из первостепенных задач современной школы.

Изучение нормативно-правых документов последних лет в области образования и долгосрочного развития общества; вопросов, касающихся сущности познавательной компетентности, особенностей её формирования у обучающихся, позволило нам не только убедиться в актуальности и важности решения рассматриваемой проблемы, но и отметить неразработанные аспекты, а также выбрать свой путь её решения посредством построения и реализации целостной концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

В основе разработки концепции лежит *идея* объединения возможностей общего и дополнительного образования в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Данная идея определяется требованиями нового школьного стандарта, всей государственной

политики в области образования. Так в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» сказано, что «развитие системы общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования». Интеграция общего и дополнительного образования – это соединение обязательного (того, что заложено в стандарте) и желательного (что является выражением социального заказа); это единство обязательной и вариативной частей образовательной программы. Реализация идеи позволит соблюсти принцип вариативности образования, предполагающий создание «личных пространств» – личностного познавательного пространства – на основе выбора. Дополнительное образование может много дать школе, а именно:

- как более мобильная часть системы образования, может обеспечить дополнительную цель, содержания, форм организации образования в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и социальным заказом;

- предоставляет возможность построения индивидуального образовательного маршрута ребенка, ориентированного на личностные и метапредметные результаты, выражающиеся в том числе и в познавательной компетентности.

Интеграция общего и дополнительного образования в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста позволит создать следующее:

- нелинейную модель образовательного пространства, включающего как учебные занятия, так и внеучебную деятельность;

- комплексную методическую поддержку реализации индивидуального образовательного маршрута учащегося, достижения личностных результатов;

- уникальные педагогические технологии развития познавательных умений, активизации познавательной деятельности;
- новый стиль отношений, возможность тьюторского сопровождения образования, создания атмосферы фасилитации и многое другое.

Актуализации взглядов на процесс становления познавательной деятельности и формирования компетентности предполагает учёт изменившихся социокультурных условий (социокультурных факторов) и особенностей растущего в современном мире ребенка (возрастных, личностных факторов). При этом акцент сделан на подростковом возрасте, как, с одной стороны, наиболее опасном в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности, а с другой стороны, оптимальном для формирования компетентности в ней.

В рамках настоящей работы мы хотим представить основные положения разработанной концепции, отражающие общие характеристики её содержания и структуры. Обоснуем понимание нами сущности научного термина «концепция». Анализируя представленные в науке определения данного понятия [112; 203; 209 и др.], мы сделали несколько выводов:

1. Понятие «концепция» рассматривается учеными двояко: с точки зрения содержания и структуры. В содержательном плане его характеризуют посредством ключевых слов: «основная мысль», «точка зрения», «ведущая идея», «ключевое положение», что определяет приоритетность концепции среди других научных теорий и говорит о значимости для науки и общества. В структурном плане данное понятие определяется как система взглядов, совокупность характеристик, способ представления результатов исследования и характеризует целостное существование ряда положений, отражающих идеи исследователя в определенном научном направлении, аспекте, области.

2. Данное понятие близко по значению и даже синонимично понятию «теория», но в то же время отличается от него своей практической направленностью, наличием в содержании описания реализации теоретических аспектов в реальной практической деятельности.

3. Согласно принципу единства формы и содержания, концепция должна синтезировать в себе основные мысли и способ их предъявления; представлять определенную теоретическую конструкцию и иметь чётко выраженную логическую структуру, т.е. выглядеть как совокупность научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным образом [9].

Учитывая вышесказанное, под *концепцией формирования познавательной компетентности* у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования в школе мы понимаем объединённый идеей и целью, представленный в определенной логической последовательности комплекс ключевых положений по решению исследуемой проблемы.

Изучив различные варианты представления концепции [33; 203; 209 и др.], для описания её основных положений мы выбрали такие параметры, как цель, структура, источники, место в системе междисциплинарного знания и педагогической науки.

Цель концепции. Под целью, как правило, понимают «мысленное предвосхищение желаемых результатов исследовательской и практической деятельности» [115, с. 55]. Для формулировки цели концепции мы учитывали, что она должна являться ориентиром, к которому направлено всё содержание концепции. В этой связи целью нашей концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования в школе, способствующее реализации данного процесса, повышению его эффективности, а также

результативности учебного процесса и в целом образовательного потенциала школы как социального института.

Придавая цели как вектору исследования особое значение, для её формулировки мы использовали технологический подход. Он отразился в построении «древа целей» (декомпозиции главной цели через систему подцелей) на основе соблюдения ряда представленных в научной литературе принципов (Ю.А. Конаржевский [77]): а) формулировка генеральной цели через операциональное описание конечного результата; б) создание иерархической системы подцелей, раскрывающей содержание главной цели; в) декомпозиция и конкретизация каждой цели верхнего уровня целями нижнего уровня; г) формулировка всех целей посредством описания желаемых результатов, так, чтобы можно было оценить возможность их достижения; д) относительная независимость целей каждого уровня друг от друга и сопоставимость друг с другом по масштабу и значению; е) завершение построения «древа целей» тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

В нашей работе декомпозиция цели концепции представлена тремя уровнями подцелей (рис.1). К целям первого уровня относится обеспечение реализации выбранных для исследования методологических позиций – системно-деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов.

Цели первого уровня конкретизируются целями второго уровня, имеющими обобщенный теоретический характер, предполагающими достижение результатов в деятельности учителя, ученика-подростка, учебном процессе и процессе формирования познавательной компетентности, отражающими реализацию теорий развития личности и деятельности, оптимизации учебного процесса, педагогического процесса.

Социальный заказ системе образования на подготовку личности, ком-

Теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков, способствующее повышению его эффективности и результативности

Цели первого уровня – методологического

Ориентация на духовно-ценностное становление подростка в познавательной деятельности

Ориентация на процесс формирования познавательной компетентности как деятельности системы

Ориентация на создание познавательно-развивающей среды на основе интеграции общего и дополнительного образования, способствующей становлению подростка как субъекта познавательной деятельности

Цели второго уровня – научно-теоретического

Обеспечение эффективности и результативности деятельности учителя в процессе формирования познавательной компетентности

Обеспечение эффективности и результативности деятельности учащихся в познавательно-развивающей среде

Обеспечение качества процесса формирования познавательной компетентности и его результата

Обеспечение готовности учащихся подросткового возраста к непрерывному образованию

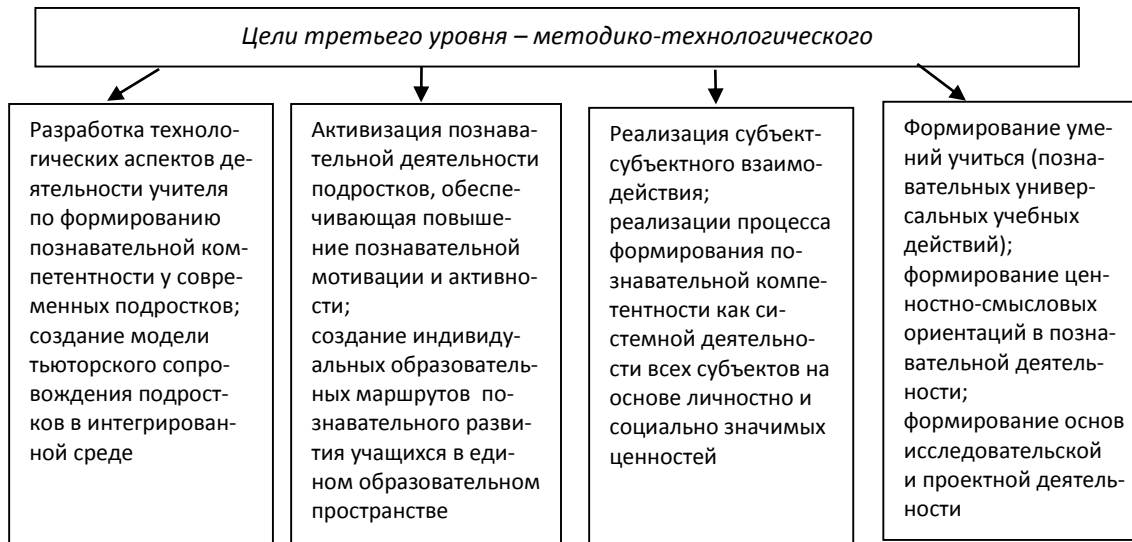


Рис. 1. «Древо целей» концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования

Декомпозированная таким образом цель позволит определить содержание концепции, её значение и границы применимости в системе научного знания.

Структурные характеристики концепции. Оценив предложенные в науке способы композиционного построения научной концепции [111; 112; 203; 209 и др.], мы решили, ссылаясь на идею Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [208], представить свой вариант концепции в виде четырех структурных компонентов.

1 компонент – общие положения концепции – предназначен для обоснования основных аспектов концепции, включает характеристики её идеи, цели, структуры, источников, места в педагогической науке и системе междисциплинарного знания.

2 компонент – теоретико-методологические основания концепции – представляет комплекс стратегических направлений исследования, основу для упорядочения его терминологического пространства и расширения тезауруса науки, а также для определения особенностей и свойств исследуемого явления и процесса его формирования.

3 компонент включает закономерности и принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, которые в соответствии с идеей составляют ее идейный центр, позволяют повысить эффективность и результативность данного процесса.

4 компонент – содержательное наполнение концепции – представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога в реализуемом процессе; включает систему формирования познавательной компетентности, состоящую из целевого, программно-процессуального, инструментального, критериально-уровневого и результативного компонентов.

Отметим, что, с одной стороны, каждый из компонентов концепции относительно самостоятелен, имеет свое содержательное наполнение и функциональное назначение, но, с другой

стороны, компоненты взаимосвязаны, представляют единое целое и обеспечивают достижение общей цели.

Считаем, что выбранная структура концепции нам позволит: 1) логически стройно и последовательно изложить свои идеи; 2) создать целостную теорию; 3) сделать обоснованные комплексные выводы; 4) связать теорию с практикой, четко определив сферу практического применения концепции.

Источники концепции. Под источниками понимают «то, что дает начало чему-нибудь, откуда исходит что-нибудь» [115, с. 218]. В качестве источников нашей концепции мы рассматриваем то, что легло в основу её построения и выделяем три группы источников: социальные, теоретические и практические.

Социальные источники концепции дают начало пересмотру традиционных подходов в решении проблемы, определяются общими тенденциями развития общества и выражаются в основных нормативно-правовых документах международного и российского значения, а именно в социальном заказе системе образования на подготовку компетентной в познании личности. К социальным источникам мы отнесли: а) возникновение постнеклассической научной картины мира, изменившей подход к постановке научных проблем и путей их исследования; б) требования общества и обусловленный ими социальный заказ системе образования на подготовку нового типа личности, компетентной в различных сферах деятельности: новый информационный тип общества потребовал от системы образования, в том числе школьного, во-первых, формирования личности, умеющей жить в быстроменяющемся мире, информационном обществе, во-вторых, новых подходов в подготовке такой личности к успешной жизнедеятельности. Социальный заказ отражен в нормативных документах последних десятилетий: образовательная инициатива «Наша новая школа» (2010 г.), ФГОС основного общего об-

разования (2011 г.), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), Государственная программа РФ «Развитие образования» до 2020 г. и др.

Теоретические источники концепции связаны со степенью разработанности проблемы в науке. Это идеи и теории, касающиеся:

– сущности и особенностей реализации компетентного подхода (Ж. Делор, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж.Равен, Д. Хаймс, Г. Халаж, Н. Хомский, В. Хутмахер, А.В. Хуторской, Р. Уайт и др.);

– разработки основ и особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, Ю.Н. Калюткин, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.);

– решения проблемы интенсификации и оптимизации учебно-познавательной деятельности школьников (Ю.К. Бабанский, Л.Ю. Гордин, З.И. Равкин, Т.И. Шамова, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и др.);

– формирования общеучебных умений и навыков (Ю.К. Бабанский, Н.А. Лошкарева, А.В. Усова и др.); универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.);

– изучения компетентности в познавательной деятельности, формирования и развития её у обучающихся (С.Г. Ворощиков, А.И. Забалужева, Т.В. Захарова, М.Н. Комиссарова, С.И. Константинова, В.В. Шаламов, Т.В. Шамардина и др.);

– сущности и особенностей педагогического процесса, преподавания и учения в нём (В.В. Рубцов, В.А. Сластенин, Г.И. Хозяинов и др.);

– значения общего и дополнительного образования в развитии детей, возможностей интеграция этих видов образования для создания оптимальных условий для развития учащихся

(Л.В. Байбородова, Е.Б. Евладова, А.В. Золоторева, С.Л. Палла-
дьева, Н.В. Рыбалкина и др.);

– возрастных особенностей подростка (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн и др.) и изменений современного детства (Т.П. Авдулова, А.А. Буданцова, С.Г. Вершловский, А.Е. Краснослободцева, Д.И. Фельдштейн и др.);

– системных изменений школьного образовательного процесса и самой школы (О.В. Акулова, А.М. Кондаков, Г.С. Ковалева, О.Е. Лебедев и др.).

Практические источники разработки концепции отражают реальное положение дел в решении проблемы на практике. К ним относится международный и отечественный опыт решения проблемы, традиции и инновации, результаты проведенного исследования по изучению особенностей современных подростков, реализация процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в общеобразовательных учреждениях.

Выделенные и охарактеризованные источники концепции позволят нам обоснованно разрабатывать собственные идеи по решению проблемы.

Место концепции в теории педагогического знания. Учитывая существующие научные теории, отразившиеся на становлении проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, мы определили место нашей концепции в теории педагогики (рис. 2).

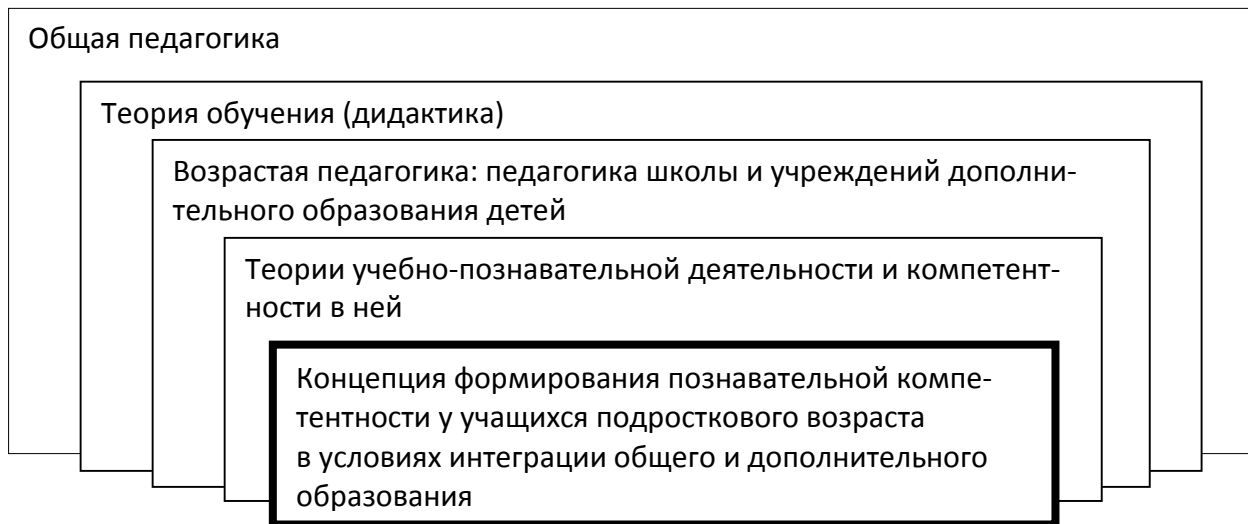


Рис. 2. Место концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования в теории педагогики

Отметим, что прежде всего концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста опирается на традиции и опыт отечественной школы, фундаментальные теории современной общей педагогики (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, М.Н. Скаткин, В.А. Слостенин и др.). В частности, существенное значение имеют теории деятельности и развития личности, целостного педагогического процесса, педагогических систем, ориентации личности в мире ценностей, управления образовательным процессом, разработки новых школьных стандартов (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Захарова, А.В. Кирьякова, В.А. Слостенин, Т.И. Шамова и др.).

Разработанная концепция строится на основе дидактических теорий построения учебного процесса, сущности и структуры преподавания и учения, взаимодействия участников учебного процесса, разработки дидактических методов, форм и средств (Ю.К. Бабанский, Г.Ю. Ксензова, А.К. Маркова, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.).

Из области педагогики школы в разработке концепции учитывались теории особенностей обучения учеников разного возраста, личностно и практико-ориентированного обучения, дифференциации и индивидуализации в обучении, организации исследовательской деятельности и проектного обучения (В.К. Буряк, С.Г. Воровщиков, А.С. Границкая, Т.П. Лакоценина, И.М. Осмоловская, М.А. Ступницкая, И.С. Якиманская и др.). Кроме того, концепция строилась на основе идей организации дополнительного образования учащихся и интеграции возможностей общего и дополнительного образования с целью создания оптимальных условий для становления их компетентности в познавательной деятельности (Л.В. Байбородова, Е.Б. Евладова, А.В. Золоторева, С.Л. Паладьев, Н.В. Рыбалкина, Н.А. Соколова и др.).

Оценивая значимость нашей концепции для педагогической науки, следует сказать и о её *месте в системе междисциплинарного знания* (рис. 3).



Рис. 3. Место концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования в системе междисциплинарного знания

Существенное влияние на разработку концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста оказали работы, посвященные:

– компетентности/компетенции как научному феномену, качеству профессионала; личности, живущей в быстро меняющемся мире, способной к коммуникации (Т. Гордон, Х. Меленк, Д. Хаймс, Дж. Равен, Н. Хомский, Д. Брунер, А. Шопенгауер, И.А. Зимняя, Л.А. Петровская и др.);

– компетентностному подходу в образовании (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, Е.А. Шумилова и др.);

– компетентностному подходу в общем и дополнительном образовании (Н.А. Булакова, С.Г. Воровщиков, Е.В. Вязовая, Т.В. Захарова, М.Н. Комиссарова, С.И. Константинова, О.В. Харитоновна, Т.В. Шамардина и др.).

Итак, осмысление разработанной концепции с позиции современной науки позволяет рассмотреть её как целостную теорию и представить содержание в соответствии с её идеей и целью, с опорой на социальные, теоретические и практические источники, в строгой логической последовательности, а также определить её место в структуре педагогической науки и системе междисциплинарного знания.

Раскрытые общие положения концепции формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста, разработанные на основе идеи интеграции общего и дополнительного образования, отражают новизну авторской точки зрения, которая заключается в: 1) представлении авторской трактовки понятия «концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста»; 2) разработке «древа целей» концепции и представлении её в виде трёх взаимосвязанных уровней (методологического, научно-теоретического и методико-технологического), что позволяет охватить ре-

шение проблем как теоретической, так и практической направленности; 3) описании источников создания концепции, являющихся социально-правовой, теоретической и практической основой для решения исследуемой проблемы; 4) определении места концепции в теории педагогики и в системе междисциплинарного знания, что позволяет отметить роль концепции и охарактеризовать методологические связи, определяющие взаимообогащение и взаимодополнение научных теорий.

РЕЗЮМЕ

1. Концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования представляет собой сложную целенаправленную динамическую систему фундаментальных знаний о формировании познавательной компетентности у подростков в процессе их обучения в школе, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности этого процесса, также технологию оперирования с ним в условиях образовательного процесса школы. Как концепция формирования личностного образования она имеет процессуальную основу, специфика реализации которой зависит от особенностей образовательного процесса школы, возрастных особенностей подростков. Содержательную основу составляют идея, цель, источники создания концепции, свой понятийный аппарат, отражающие представления автора о сущности и структуре познавательной компетентности и его ориентацию в решении проблемы.

2. Идея реализации концепции связана с интеграцией общего и дополнительного образования в интересах познавательного развития школьника, с целью создания пространства для

формирования его субъектности в познавательной деятельности и личностном становлении. Идея связана с учётом изменившихся социокультурных условий (социокультурных факторов) и особенностей растущего в современном мире ребенка (возрастных, личностных факторов), а также особенностей подросткового возраста, как наиболее опасного в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности, так и оптимальном для формирования компетентности в ней, направлена на актуализацию и оптимизацию взглядов на процесс становления познавательной деятельности и формирования компетентности в ней.

3. Цель концепции – теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования, способствующее реализации данного процесса, повышению его эффективности, а также результативности учебного процесса и в целом образовательного потенциала школы как социального института, – позволит охватить решение теоретических и практических аспектов проблемы. Особенность ее представления заключается в идее декомпозиции общей цели на подцели, что позволит определить содержание концепции, её значение и границы применимости в системе научного знания, а главное, сделать процесс результативным и эффективным на технологическом уровне.

4. В основе разработки концепции лежат три группы источников (социальные, теоретические и практические), являющихся предпосылками развития проблемы. Выделенные и охарактеризованные источники концепции позволят обоснованно разрабатывать собственные идеи по решению проблемы и построению концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования в школе.

5. Особенность в построении концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста и выражении её структуры в том, что, с одной стороны, каждый из четырех компонентов относительно самостоятелен, имеет свое содержательное наполнение и функциональное назначение, но с другой стороны, компоненты взаимосвязаны, представляют единое целое и обеспечивают достижение общей цели. Преимущества представленной структуры в том, что она позволит изложить свои идеи логически стройно и последовательно, выстроить целостную теорию, сделать обоснованные комплексные выводы, связать теорию с практикой, четко определить сферу практического применения концепции.

6. Разработанная концепция формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования в школе занимает определенное место в системе педагогического знания и значима для педагогической науки, а также занимает свое место в системе междисциплинарного знания, что свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и важности разработки представленной концепции ее решения.

2.2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНЦЕПЦИИ

Одним из главных этапов любого исследования является выбор теоретико-методологических оснований, поскольку они позволяют определить комплекс стратегических направлений, что, в свою очередь, обеспечит решение целого ряда проблем, таких как: 1) определиться с терминологическим полем исследования; 2) выявить новые особенности и свойства изучаемого объекта;

3) выявить закономерности и принципы его развития; 4) обозначить (зафиксировать) слабоизученные стороны проблемы; 5) определить перспективы развития изучаемого направления.

Как правило, в качестве теоретико-методологических оснований выступают методологические подходы, которые позволяют представить совокупность обобщенных научных положений по изучаемой проблеме. Для построения концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования нами были выбраны системно-деятельностный, аксиологический и субъектно-средовой подходы.

Выбор их обоснован спецификой изучаемого феномена и нашими представлениями о путях решения проблемы (о чем будет сказано ниже). Каждый подход играет свою роль в исследовании. Опираясь на идею о том, что подходы могут являться общенаучной, стратегической и тактической основой исследования [208], в качестве общенаучной основы концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста мы избрали *системно-деятельностный* подход как подход общенаучного уровня методологии науки; *аксиологический* подход – в качестве теоретико-методологической стратегии, а *субъектно-средовой* – как практико-ориентированной тактики.

Рассмотрим особенности использования вышеназванных подходов в нашем исследовании.

2.2.1. Системно-деятельностный подход как общенаучная основа построения концепции

Специфика изучаемого феномена и наша принципиальная позиция, связанная с современным подходом к процессу формирования познавательной компетентности у учащихся среднего

звена общеобразовательной школы, обусловили выбор в качестве одного из подходов нашего исследования системно-деятельностный подход.

Причина выбора. Ориентация в отечественном школьном образовании на формирование у учащихся ключевых компетентностей, к числу которых относится и компетентность в познавательной деятельности, актуализировала поиск методологических подходов, реализация которых позволит повысить результативность и эффективность этого процесса.

Для успешного решения проблемы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в учебном процессе необходимо, с нашей точки зрения, выбрать системно-деятельностный подход. Это связано с несколькими объективными факторами: во-первых, с тем, что в отечественном образовании произошла смена образовательной парадигмы с парадигмы знаний, умений, навыков на культурно-историческую системно-деятельностную парадигму [12]; во-вторых, с тем, что данный подход предложен в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования в качестве базового для решения проблем школьного образования, к которым относится и проблема формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Кроме того, субъективным фактором выбора в исследовании системно-деятельностного подхода явилось наше желание найти эффективный способ решения изучаемой проблемы, для чего представить познавательную компетентность и процесс её формирования у учащихся-подростков в качестве системных явлений, в основе которых лежит деятельность, а также рассмотреть возможность разработки проблемы в условиях интеграции общего и дополнительного образования.

Характеристика подхода. Для достижения цели считаем логичным начать с характеристики выбранного подхода и обос-

нования особенностей его использования в нашем исследовании. В процессе анализа научной литературы, посвященной системно-деятельностному подходу [12; 13 и др.], мы отметили ряд моментов, позволяющих составить представление о нем:

1. Как специфический методологический подход был введен в 1985 г. с целью снятия оппозиции между представителями системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.) и деятельностного (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) подходов.

2. Этот подход опирается на идеи системного подхода, представляющего собой направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Сагатовский, В.А. Слостенин, Ю.А. Конаржевский и др.), и деятельностного, предполагающего объяснение, описание, проектирование различных явлений и процессов с позиции категории «деятельность», ориентированного на изучение любого социокультурного феномена как деятельностного по своей сути, (Н.В. Кузьмина, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Сагатовский, В.А. Слостенин, В.Д. Шадриков, В.С. Швырёв и др.).

3. Сущность подхода заключается не в простом сложении идей подходов, входящих в его состав, а в их интеграции, что выражается в представлении деятельности как системы, нацеленной на результат, являющийся ее системообразующим фактором [12; 13].

4. Реализация данного подхода в отечественном школьном образовании связана с развитием личности на основе становления учебной деятельности посредством формирования универсальных учебных действий, или умений учиться (А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); выражается в триаде «компетенция–деятельность–компетентность»: компетенция как объективная характеристика реальности должна пройти через деятельность, чтобы стать компетентностью – характеристикой личности [13, с. 21].

Реализация подхода в исследовании. В нашей работе под системно-деятельностным подходом мы понимаем методологическую ориентацию исследования, с которой рассматривается процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста и сама познавательная компетентность как педагогический феномен, и предполагаем исследовать объекты с позиции категорий «деятельность» и «система».

Реализация подхода в исследовании будет выражаться в:

1) представлении процесса формирования познавательной компетентности и ключевого феномена исследования (познавательной компетентности) в качестве систем, обосновании их системных характеристик;

2) раскрытии деятельностных характеристик исследуемых педагогических явлений;

3) обосновании познавательной компетентности как деятельностной системы, а процесса ее формирования как динамической педагогической системы, содержанием которой является согласованная, взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, направленная на достижение цели;

4) представлении процесса интеграции общего и дополнительного образования как системного явления, в рамках которого совокупное использование их возможностей способствует повышению эффективности процесса формирования ключевой образовательной компетентности.

Как утверждает Е.В. Яковлев, прежде чем рассматривать какой-либо педагогический объект в определенном качестве, необходимо доказать возможность рассмотрения его в этом качестве [208]. С нашей точки зрения, познавательную компетентность можно рассматривать и как системное образование, и как деятельностное, так как она представляет собой систему с ключевым деятельностным компонентом.

Познавательную компетентность мы рассматриваем как систему по нескольким причинам. Во-первых, с точки зрения содержания и структуры она может характеризоваться в качестве системы, поскольку представляет «упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство» (В.Н. Садовский) [150, с. 173] и имеет следующие сущностные признаки: совокупность компонентов, их взаимодействие, целостность, интегративность; наличие связей между компонентами (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский и др.). Во-вторых, системой познавательную компетентность можно назвать по причине того, что ученые, изучающие компетентность и компетентность в познавательной деятельности (С.Г. Воровщиков, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, Дж. Равен, Т.В. Шамардина и др.), уже отмечали до нас такие их характеристики, как целостность, наличие нескольких компонентов, интегративная природу.

В то же время следует отметить, что в исследованиях наших предшественников [9, 61, 79 и др.], посвященных изучению компетентности в познавательной деятельности, мы не встретили описания её в качестве системы. Будучи убежденными в том, что познавательная компетентность является именно системой, попытаемся это доказать и представить её системные характеристики, что подразумевает с точки зрения методологии системного подхода выделение её состава (компонентов), структуры, системообразующих факторов, связей [150].

В состав познавательной компетентности как системы мы включили мотивационно-аксиологический (мотивы, интересы, ценности познания), когнитивный (знание образцов познавательной деятельности и знание о законах, теориях, способах и приёмах познания, учения), конативный (управленческие, информационные, логические (общеучебные) умения, технологии

познания и опыт самостоятельной познавательной деятельности, и волевой (самоуправление познавательной деятельностью, саморегуляцию) компоненты [137].

В структуре познавательной компетентности мы выделили три уровня, характеризующие значимость и зависимость названных выше компонентов:

1. Высший уровень (личностный) включает мотивационно-аксиологический, волевой компоненты (ценности, мотивы познавательной деятельности, умения ей управлять и оценивать).

2. Средний уровень (когнитивный), составляющий специфику данного вида компетентности, включает когнитивный компонент (знания о ценностях и целях познавательной деятельности, знание о законах, теориях, способах познания; знание технологий познавательной деятельности и способов ее эффективного осуществления);

3. Базовый уровень (деятельностный) включает конативный компонент, являющийся приоритетным в структуре компетентности (умения осуществлять познавательную деятельность эффективно, успешно).

Вышеназванные уровни далее мы будем рассматривать в качестве структурных компонентов познавательной компетентности, признавая ключевое значение за деятельностным компонентом, на который надстраиваются личностный и когнитивный.

В познавательной компетентности, согласно типологии связей И.И. Новинского [114], мы отметили связи параллельного направления, выражающиеся в одновременном движении составляющих её вышеназванных компонентов к общей цели – достижению высокого уровня познавательной компетентности.

Как система познавательная компетентность имеет несколько системообразующих факторов, благодаря которым она не только движется, но и отграничивается от внешней среды и противостоит ей как единое целое.

В качестве системообразующих факторов мы выделили цель (достижение высокого уровня проявления компетентности), управление педагогом деятельностью учащегося, самоуправление и активность ученика в достижении цели. К внутренним системообразующим факторам мы отнесли самоуправление и активность учащегося, а к внешним – цель и управление со стороны педагога.

Относительно деления систем на статичные и динамические познавательную компетентность мы рассматриваем 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. Как личностное образование познавательная компетентность может меняться со временем (например, повышаться), что говорит о ней, как о системе динамической. Положительная динамика прослеживается в движении с низкого уровня сформированности познавательной компетентности к высокому.

Итак, познавательная компетентность, во-первых, может быть рассмотрена в качестве системы; во-вторых, является системой, поскольку имеет свой состав, структуру, связи и системообразующие факторы.

Рассмотрение познавательной компетентности с точки зрения понятия «деятельность» считаем правомерным потому, что саму компетентность в науке рассматривают как деятельностное образование. Её называют «знанием в действии» (А.Г. Асмолов) [113], фиксируя внимание на деятельностном компоненте компетентности; рассматривают как качественный показатель деятельности личности: чем выше компетентность, тем успешнее и эффективнее человек осуществляет деятельность. Именно деятельностная

составляющая компетентности вывела это явление в число необходимых и значимых для образовательной практики результатов.

Представление познавательной компетентности с точки зрения категории «деятельность», осуществлялось нами в предыдущих параграфах, где мы отметили следующее: а) содержание компетентности обусловлено видом деятельности, в которой она формируется и реализуется; б) приоритетным компонентом является деятельностный; в) внутренними системообразующими факторами – деятельность учащегося и учителя. В этой связи деятельностный подход является обязательным для изучения познавательной компетентности: он позволяет раскрыть содержание компетентности и ее особенности.

С позиции интегративного использования идей системного и деятельностного подходов познавательную компетентность мы предлагаем называть «деятельностной системой», поскольку представляет целостное образование, характеризующееся своими системными свойствами. При этом, она формируется и реализуется в только деятельности, выражается в умениях и техниках эффективного осуществления познавательной деятельности.

Кроме того, системно-деятельностный подход позволил нам сформулировать *определение* исследуемого понятия. Познавательная компетентность – интегративное образование личности, содержание которого обусловлено особенностями познавательной деятельности; 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.

Итак, учитывая все вышесказанное, отметим, что использование системно-деятельностного подхода к изучению познавательной компетентности можно считать обоснованным и значимым

для создания полного представления о познавательной компетентности, что в свою очередь позволит полноценно реализовать процесс её формирования у учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Перейдем к рассмотрению процесса формирования познавательной компетентности с позиций системно-деятельностного подхода. Начнем с того, что этот процесс можно рассматривать и в качестве системы, и в качестве деятельности.

В качестве системы исследуемый процесс, с нашей точки зрения, может быть рассмотрен потому, что, согласно теории педагогических систем (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др.), представляет собой множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. По мнению В.А. Сластенина, педагогический процесс можно рассматривать в качестве динамической педагогической системы, имеющей свои элементы, связи, системообразующие факторы [156].

Принимая во внимание тот факт, что в научных исследованиях мы не встретили разработок, связанных с описанием системных характеристик процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, и осознавая значимость представления о нем как системном образовании (поскольку оно позволит оптимизировать процесс формирования познавательной компетентности у подростков), мы представили данный процесс в качестве системы и выявили следующие системные характеристики.

Во-первых, это *динамическая педагогическая система*, динамика которой выражена в последовательной смене этапов.

Во-вторых, в *структуре* педагогического процесса-системы можно выделить несколько *компонентов-этапов* (погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный, закрепляюще-инициативный), последовательное прохождение которых позволит учащимся через совместную с учителем и самостоятельную деятельность достигнуть цели – высокого уровня сформированности познавательной компетентности [143].

Каждый этап-компонент имеет свою цель и результат, адекватный цели; характеризуется определённым содержанием деятельности ученика и учителя. Согласно новой образовательной цели – формирование у школьников умения учиться – содержание каждого этапа связано с согласованной деятельностью учителя и учащихся, направленной на последовательное формирование у школьников универсальных учебных действий на основе постижения и присвоения ими ценностей познавательной деятельности, жизненных ценностных ориентаций, становления их как субъектов учения и познания.

При этом структура процесса как системы носит линейно-возвратный характер, предполагающий возможность коррекции, которая выполняет функцию *обратной связи*, так как на ее основе осуществляется анализ и устранение недостатков деятельности участников процесса.

В-третьих, *сущностной характеристикой процесса* формирования познавательной компетентности как системы, согласно идеям В.А. Сластенина, является взаимодействие учителя и учащихся подросткового возраста [155]. Мы выделили ряд условий, при которых взаимодействие в процессе формирования познавательной компетентности будет осуществляться успешнее: а) создание развивающей практико-ориентированной образовательной среды; б) использование дидактических стратегий формирования познавательной деятельности обучающихся,

организации учебного взаимодействия (В.Я. Ляудис), направленного на формирование умений саморегуляции учения, самостоятельного определения целей обучения; в) организация нелинейного процесса обучения-учения, ориентированного на движение учащегося в своем темпе, по индивидуальной образовательной траектории (О.Б. Даутова).

В-четвертых, *системообразующими факторами* процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста являются: а) цель – позитивные изменения в качестве учебно-познавательной деятельности учащегося, обусловленные ростом ценностного отношения к ней, самостоятельной волевой регуляцией, знаниями о методологии и методике познавательной деятельности и технологии её эффективного осуществления; б) управление со стороны педагога; в) управление учеником своей деятельностью (самоуправление).

Таким образом, процесс формирования познавательной компетентности представляет собой динамическую педагогическую систему, структура которой представлена этапами-компонентами, а динамика – последовательным целенаправленным продвижением по этим этапам на основе совместной деятельности к цели.

Процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста (что видно из описания его системных характеристик) может быть рассмотрен с позиции категории «деятельность». Деятельность его участников лежит в основе этого процесса, является его содержанием. Для рассмотрения процесса как деятельностного по своей сущности мы опирались на положение о том, что личность формируется и проявляется в деятельности, что в свою очередь требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения [120].

Изучение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся-подростков с позиции категории «деятельность» нам позволило исследовать его и обосновать основные характеристики: цель, субъекты, средства, содержание деятельности и результат [143]. Кроме того, согласно деятельностному подходу при исследовании процесса формирования познавательной компетентности у подростков следует опираться на знание структуры и динамики психологического возраста (Л.С. Выготский), психологических закономерностей процесса обучения, структуры учебной деятельности учащихся (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина и др.), психологических условий и механизмов процесса усвоения знаний, формирования картины мира в подростковом возрасте.

Изучение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста с позиции категорий деятельность и система привело нас к выводу, что этот процесс невозможно рассматривать только с точки зрения какой-либо одной категории, поэтому был выбран системно-деятельностный подход, позволяющий в полной мере раскрыть сущность этого процесса и представить его характеристики.

Системно-деятельностный подход заставил нас при исследовании процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков обратить внимание на актуальные в образовании интеграционные процессы, являющиеся отражением действия системного подхода. Вопросам интеграции в образовании посвятили свои работы Г.И. Батурина, Б.Г. Гершунский, Э.Н. Гусинский, А.Я. Данилюк, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев. Сущность понятия «интеграция» отражается в целостности рассматриваемого явления или процесса, в деятельности ведущей к такому состоянию (т.е. целостности) [68]. Интеграция отражает такие явления, как связь, взаимодействие [174]. В нашей работе интеграция

рассматривается относительно целостного образовательного процесса, осуществляемого во имя познавательного развития личности, становления ее компетентности в познавательной деятельности, и связана с объединением усилий общего и дополнительного образования для создания целостного образовательного пространства, использующего преимущества каждой из составляющих для формирования компетентной в познании личности.

На протяжении существования разных типов образования ученые и педагоги рассуждают об их интеграции. В первую очередь это касается общего и дополнительного образования. Еще С.И. Гессен писал: «...внешкольное образование развивается именно там, где широко и правильно поставлено образование школьное, не только не делающее ненужным внешкольное образование, но, напротив, вызывающее в нем особую потребность» [41]. А.В. Золоторева в XXI веке отмечает, что «рассмотрение подходов к формированию «целостной личности» на основе принципа дополнительности всех видов деятельности и их единства актуализирует проблемы интеграции дополнительного и других сфер образования, их взаимосвязи и преемственности» [68, с. 79]. А.Г. Асмолов, рассуждая о вариативном образовании, отмечает, что в XXI веке нужно переходить от «чистых» линий развития типов образовательных учреждений к «смешанным» линиям развития видов образовательных учреждений. Кроме вышеназванных авторов, проблемам интеграции разных типов образования посвятили свои исследования А.В. Золоторева [108], Е.Б. Евладова [57], Е.М. Лакомцева [87] и др.

Поддерживая идеи вышеупомянутых авторов, а также учитывая современные тенденции в развитии образования, отраженные в Федеральном государственном образовательном

стандарте основного общего образования и поддерживающие идею объединения усилий разных типов образования в интересах развития ребенка, рассмотрим с позиций системно-деятельностного подхода возможности интеграции общего и дополнительного образования для формирования познавательной компетентности у современных подростков. Интеграция общего и дополнительного образования даст следующие результаты:

- создание единого образовательного пространства, сочетающего себе обязательный компонент и компонент индивидуального развития подростков;

- создание новых технологий сопровождения познавательного развития учеников на основе моделирования их индивидуального образовательного маршрута;

- сопровождение полного цикла познавательной деятельности подростка на уровне нелинейного образовательного процесса, не ограниченного рамками урока, занятия, а позволяющего взаимодействовать в сети Интернет, в скайпе и т.п.;

- согласованность обязательной и дополнительной программ на уровне содержания, вариативных технологий реализации, форм деятельности и др.

Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет выявить интегративные системные свойства объединения возможностей общего и дополнительного образования, а деятельностный подход позволяет обозначить особенности деятельности в рамках каждого типа образования, взаимодополняющей деятельности, а также специфику цели, деятельности субъектов, средств, результата совокупных действий в условиях интеграции общего и дополнительного образования.

Обобщая все сказанное в параграфе, сформулируем положения, составляющие новизну авторской точки зрения. Во-первых, опираясь на данные научных исследований, мы доказали,

что познавательная компетентность и процесс её формирования у учащихся подросткового возраста могут быть рассмотрены с позиции системно-деятельностного подхода. Во-вторых, нами были выявлены системные и деятельностные характеристики исследуемых явлений. В-третьих, был сделан вывод о том, что они (познавательная компетентность и процесс её формирования) являются системно-деятельностными образованиями: познавательная компетентность – системой с ключевым деятельностным компонентом, процесс её формирования – динамической системой, содержательной основой которой является совместная деятельность педагога и учащихся, ориентированная на становление ученика в качестве субъекта учебно-познавательной деятельности. В-четвертых, поиск пути решения проблемы следует искать в интеграции возможностей общего и дополнительного образования, которая позволит создать единое образовательное пространство для формирования познавательной компетентности, интегрировать учебный процесс и внеучебную деятельность, создать новые технологии сопровождения познавательной деятельности подростка, предоставить максимум возможностей для становления субъектности в познавательной деятельности, признания ее подростком лично значимой.

В заключение отметим: выбирая системно-деятельностный подход для исследования процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, мы признаем тот факт, что один подход не дает полной картины об изучаемом объекте, однако позволяет увидеть и зафиксировать наиболее существенные характеристики исследуемого процесса и компетентности, формируемой в нём.

2.2.2. Аксиологический подход как теоретико-методологическая стратегия построения концепции

Причина выбора подхода. Поиск новых подходов к решению проблем образования все чаще заставляет исследователей обращаться к аксиологическому подходу. Это связано с дискредитацией многих нравственных ориентиров у современных школьников, актуализацией потребительства, ростом безразличия к базовым ценностям.

Исследуя проблему формирования познавательной компетентности современных учеников, мы пришли к выводу: без понимания детьми ценности познания для общества и человека, признания ими ценностей познавательной деятельности, мы вырастим бездушных исследователей, ученых, поколение людей, для которых знание и процесс познания – всего лишь средства достижения материальных благ, самоутверждения и т.п.

Изменить ситуацию, с нашей точки зрения, возможно, если обратиться к ценностному подходу как ориентиру в школьном образовании, взятому за основу не только в процессе воспитания, но и в процессе обучения подрастающего поколения.

В этой связи возникла потребность рассмотреть процесс обучения, и конкретно процесс формирования познавательной компетентности у современных школьников, сквозь призму аксиологического подхода, использование которого позволит найти новые идеи для решения исследуемой проблемы.

Характеристика подхода. Под аксиологическим подходом ученые понимают принципиальную методологическую ориентацию, при которой изучаемый феномен рассматривается с точки зрения ценностей, связанных с возможностями удовлетворения потребностей людей [12]. В его разработку свой вклад внесли А.Г. Здравомыслов [65], М.С. Коган [75], Н.С. Розов [136] М.С. Яницкий [211] и др.

Ключевым понятием этого подхода является «ценность», под которой В.П. Тугаринов предлагает рассматривать не только предметы, явления и их свойства, необходимые людям определенного общества и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей, но и идеи и побуждения в качестве нормы и идеала [155, с. 71]. Сущность ценности заключается в функциональном бытии идеи, знания, вещи, определяемом их значимостью для человека и общества. По мнению Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, ценности связаны с деятельностью и субъективны, изменяемы во времени, имеют социально-исторический характер, детерминируют свойства личности, могут иметь различную значимость для разных субъектов [208]. Эти свойства ценностей необходимо учитывать в образовании подрастающего поколения.

Изучением возможностей аксиологического подхода в решении проблем образования занимались А.В. Кирьякова [71], З.И. Равкин [130], В.А. Слостенин [155], В.П. Тугаринов [173] и др. Использование этого подхода в педагогическом исследовании ученые связывают с выявлением и обоснованием системы необходимых для жизни в современном обществе ценностей, путей и механизмов их целенаправленного формирования у отдельной личности. При этом особенность реализации аксиологического подхода заключается в том, что он может использоваться только в совокупности с культурологическим подходом, который задает содержательную основу и направления научного поиска в решении исследовательских задач [208].

Реализация подхода в исследовании. В нашем исследовании, ссылаясь на сказанное выше, а также на определение подхода, данное И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [27], под аксиологическим подходом мы будем понимать: а) принципиальную методологическую ориентацию исследования, связанную с целена-

правленным формированием необходимых для жизни в современном обществе ценностей – ценностей познания; б) точку зрения, с которой рассматриваются познавательная компетентность и процесс ее формирования у современных школьников; в) принцип, руководящий общей стратегией исследования процесса формирования компетентности в познавательной деятельности и реализации его в изменившемся школьном образовании.

Потенциал аксиологического подхода применительно к решению проблемы формирования познавательной компетентности у современных школьников мы попытаемся использовать в двух направлениях: для характеристики ценностной составляющей компетентности в познавательной деятельности и для процесса ее формирования.

Изучение познавательной компетентности с позиции аксиологического подхода позволило нам выделить следующие ее характеристики:

– познавательная компетентность по своей природе является ценностью, так как признана ключевой компетентностью, без которой немислимо существование человека информационного общества (материалы ЮНЕСКО (1996 г.), Совета Европы (1996 г.), «Стратегия модернизации содержания общего образования» (2001 г.) и др.);

– компетентность в познавательной деятельности в своей структуре имеет ценностную составляющую, которую исследователи обозначают как «отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения» (В.И. Загвязинский [62], И.А. Зимняя [67]) и которая, с нашей точки зрения, вместе с мотивами и волевыми установками входит личностный компонент данного интегративного образования [138];

– ценностная составляющая познавательной компетентности представляет личностную систему ценностей, содержащую

ценности-цели и ценности-средства (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания).

Раскроем содержательное наполнение ценностной составляющей познавательной компетентности учащегося. Она, как мы отметили выше, представляет собой личностную систему ценностей познавательной деятельности и включает:

– ценности, связанные с удовлетворением потребности в получении информации, познании, присвоении культурного наследия человечества (возможность знать больше, успешно учиться, уметь учиться, продолжать образование в течение всей жизни) – ценности познания;

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

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

– ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможность получения высокой отметки и оценки со стороны педагога или жюри конкурса, возможность удовлетворить свои учебные потребности) – прагматические ценности;

– ценности, связанные с утверждением личностью своего статуса в социальной и школьной среде (общественная значимость учебно-познавательной деятельности, престижность успехов в познавательной деятельности и др.) – ценности самоутверждения.

Среди названных ценностей, лежащих в основе познавательной компетентности, можно выделить, согласно предложенной В.А. Слостениным классификации ценностей [155], ценности самодостаточного и инструментального типов. Самодостаточные ценности – это ценности-цели. Они характеризуется тем, что: а) доминируют в системе ценностей, поскольку в них отражен основной смысл учебно-познавательной деятельности; б) ориентированы на достижение высокого уровня познавательной компетентности, что, в свою очередь, позволяет достичь успехов в жизни, учебе, трудовой деятельности; в) определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в учебно-познавательной деятельности – потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании; г) отражают требования государственной образовательной политики; д) влияют на инструментальные ценности, называемые ценностями-средствами, которые формируются в результате овладения знаниями, способами, опытом познавательной деятельности.

Ценности-средства, или ценности инструментального типа, согласно точке зрения В.А. Слостенина [155], подразделяются на три группы: ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания. Ценности-отношения, с нашей точки зрения, помогают обеспечивать учащемуся целесообразное и адекватное построение процесса познавательной деятельности и взаимодействие в нем. При этом в ценностных отношениях значимым является самоотношение, т.е. отношение к себе как к субъекту познавательной деятельности.

В иерархии ценностей, как отмечает В.А. Слостенин [155], наиболее высокий ранг имеют ценности-качества, так как именно в них проявляются и существуют характеристики учащегося как субъекта познавательной деятельности. К их числу отно-

сятся многообразные взаимосвязанные индивидуальные, личностные, деятельностные качества, такие как ответственность, инициативность, самостоятельность и др. 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 познавательной деятельности, если не будет сформирована подсистема ценностей-знаний. В нее входят не только знания о способах осуществления познавательной деятельности, но и степень их осознания, умения осуществлять их отбор и оценку. Владение школьниками этими знаниями создает условия для полноценной и успешной познавательной деятельности, творчества.

Вышеназванные группы ценностей образуют аксиологическую модель, имеющую синкретический характер, который 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. Эффективность и целенаправленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия определяют аксиологическое богатство ученика в процессе познавательной деятельности.

Рассматривая познавательную компетентность с позиции аксиологического подхода, мы сделали несколько значимых для исследования выводов: 1) поскольку результатом познавательной деятельности является определенный уровень ее сформированности, компетентности в ней, следовательно, от системы ценностей и ценностных ориентаций ученика зависит успешность в этой деятельности, характер отношения к ней, наличие или отсутствие желания достигнуть высокого уровня компетентности;

2) поскольку познавательные ценности влияют на формирование образовательных и профессиональных планов, во-первых, они должны стать достоянием личности школьника, его ценностными ориентациями, отражающими содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к учебной и познавательной деятельности; во-вторых, их необходимо целенаправленно формировать, чтобы избежать перекоса в сторону интеллектуального развития школьника в ущерб развитию духовному; направить процесс в сторону формирования ценностно-смысловой сферы личности.

Рассмотрим с позиции аксиологического подхода процесс формирования познавательной компетентности у современных школьников, что предполагает, с нашей точки зрения, внесение изменений в формулировку его цели, описание содержания, структуры и результата.

В основе формулировки цели лежит наша убежденность в необходимости усиления воспитательной функции в учебном процессе, составной частью которого является и исследуемый процесс. 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 этом процессе. Поэтому, с нашей точки зрения, в процессе формирования компетентности в познавательной деятельности необходимо уделить внимание воспитанию ценностного отношения к знаниям, формированию умений видеть в них значимое для своей жизнедеятельности, воспитанию в процессе познавательной деятельности общечеловеческих ценностей: ответственности, честности, умения сотрудничать, способности продолжать обучение в течение всей жизни.

В этой связи цель процесса формирования познавательной компетентности с позиции аксиологического подхода заключается в воспитании у современных школьников ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, позволяющей усвоить познавательные и общечеловеческие ценности.

Содержание и структура процесса формирования познавательной компетентности у современных школьников взаимосвязаны и отражаются в целенаправленной последовательной смене этапов, каждый из которых имеет свою задачу и адекватный ей результат, характеризуется с позиции аксиологического подхода определенным содержанием деятельности учителя и ученика.

Сущность процесса представляется нам как совместное прохождение учителем и учеником этапов становления компетентности в познавательной деятельности, строящееся на ценностном отношении ученика к ней и представляющее собой приобретение и накопление им ценностей в процессе познавательной деятельности.

Рассмотрим содержание каждого этапа с точки зрения приложения идей аксиологического подхода.

Первый этап – погружающе-адаптационный. Цель этапа – вовлечение учеников в «мир учения и познания», стимулирование их познавательной активности на основе определения степени миропонимания и мировосприятия ученика, осознания им ценностей познания, пробуждения сознательного отношения к учебно-познавательной деятельности.

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

Со стороны учителя преобладает деятельность «научения» (не дать ученикам знания, а помочь, научить, как эти знания добывать), направленная на учет школьниками ценностной составляющей усваиваемой информации, соблюдение при этом этических норм и правил совместной деятельности. Учитель представляет многоплановую информацию, обеспечивающую новые формы, уровни, характеристики отношения школьника к миру и своему положению в нем; организует работу над заданиями, формирующими систему смыслов, совместную и самостоятельную классно-урочную и внеурочную деятельность; ориентирует учащихся на помощь друг другу в учебной деятельности, в поиске и переработке информации, усвоении учебного материала, в создании проекта или отчета о проделанной работе.

В результате к концу первого этапа у учащихся должны сложиться представления об умениях учиться, должна появиться познавательная мотивация и интерес к учению на основе включения «ценностного фильтра» по отношению к информации и ценностных установок в процессе 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.

В процессе освоения умений учиться деятельность школьников приобретает более самостоятельный характер. При этом их познавательное поведение, успешность в учебно-познавательной деятельности зависят от того, как ученики конкретизируют ценности познавательной деятельности, какое место отводят им в своей жизни.

На данном этапе деятельность учителя приобретает все чаще организационно-стимулирующий характер; учитель предлагает задания на осознанный выбор способов деятельности, вовлекает учащихся в поисковую деятельность. Деятельность «научения» присутствует, но уступает место стимулированию и организации инициативной, самостоятельной деятельности учащихся.

На этом этапе учитель реализует механизмы, способствующие становлению ученика как субъекта познания, воспринимающего процесс получения знаний как сугубо личностный процесс; привлекает школьников к коллективным формам познавательной деятельности, при организации которых формируются такие ценности-качества, как ответственность, уважение, честность, и такие ценности-отношения, как соучастие, взаимопомощь.

Результатом данного этапа должны стать реализуемые в заинтересованной учебно-познавательной деятельности цели, ценности, мотивы, потребности; частично опыт познавательной деятельности; более высокий, по сравнению с предыдущим этапом, уровень самостоятельности в выполнении работы. Ценностные ориентации учащегося в познавательной деятельности находят свое обобщенное выражение в мотивационно-ценностном отношении к ней. 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 умений учиться, которые позволят продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме на основе сформированной культуры познания.

Умения учиться развиваются на фоне постоянной рефлексии, которая проявляется в многообразии и частоте рефлексивных действий: в размышлении, уточнении, предположении, постановке себе вопросов, поиске причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, прогнозе поведения и развития личности, анализе результатов воздействия. Они становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в самостоятельной познавательной деятельности.

Роль учителя – быть организатором развивающей практико-ориентированной среды, способствующей становлению самостоятельной самоуправляемой познавательной деятельности учащихся. Учитель инициирует использование школьниками умений работать с учебной информацией, рационально организовывать деятельность и адекватно ее оценивать в учебной и внеучебной работе. Управление деятельностью учащихся представляет дифференцированную помощь в зависимости от сформированных умений учиться. 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 стремления строить свою жизнь на интересе к познанию как жизненно важному процессу; не достижения результата любой ценой, а ответственности за свой результат и результат совместной деятельности).

Учитель является авторитетом, глубоким нравственным примером; не просто садовником, выращивающим цветок (К. Роджерс), а человеком, способным воздействовать на развитие ребенка, направлять его на социокультурные изменения, в том числе и отношения к себе, к другим людям, в целом к миру, к жизни, к знаниям и процессу их получения. Учитель является

«человекоделателем» [135, с. 19], что обеспечивает саморазвитие, «самостроительство» учеников в процессе познавательной деятельности.

В результате на данном этапе познавательные ценности, влияющие на формирование образовательных и профессиональных планов, становятся достоянием личности учащегося, его ценностными ориентациями, отражающими содержательную сторону направленности личности, характер ее отношения к учебной и познавательной деятельности. Формируется культура познания, что связано с выбором необходимых процедур познавательной деятельности, согласующихся с ценностными установками личности; выработкой необходимого отношения к ней.

Итак, процесс формирования познавательной компетентности с позиции аксиологического подхода рассматривается нами как последовательное совместное прохождение учителем и учеником трех этапов в становлении компетентности в познавательной деятельности, формировании ценностно-деятельностных характеристик в ней. На каждом из этапов уровень ценностей-целей, ценностей-качеств, ценностей-знаний и ценностного отношения к познавательной деятельности возрастает в зависимости от сформированности умений учиться. Их осознанное применение основывается на признании и соблюдении ценностей познавательной деятельности, что выражается в отношении и активном участии в ней, желании не только самому достичь высоких результатов, но и помочь одноклассникам в освоении умений учиться. От системы ценностей и ценностных ориентаций ученика зависит успешность в познавательной деятельности, отношение к ней, желание достичь высокого уровня познавательной компетентности.

В процессе формирования познавательной компетентности у современных школьников возникает проблема определе-

ния приоритетных ценностных установок, на основе которых следует реализовать этот процесс: а) познание, его значимость для эффективной и успешной жизнедеятельности человека – одна из первостепенных образовательных целей и ценностей в современном обществе; б) выработка необходимого отношения к познанию: воспитание отношения к знаниям не просто как способу получения специальности, а как к себя образующему началу; в) формирование культуры познания, что связано с выбором необходимых процедур познавательной деятельности, согласующихся с ценностными установками личности; выработкой необходимого отношения к ней.

В рамках обязательной части основной образовательной программы достаточно сложно удержать интерес к познавательной деятельности, познавательную мотивацию. Кроме того, учебный процесс предоставляет мало возможностей для практико-ориентированного образования, поэтому вариативная часть учебного плана, реализуемая в рамках усилий дополнительного образования, должна обеспечить реализацию этого аспекта познавательной деятельности. Именно за дополнительным образованием в структуре учебно-воспитательного процесса школы закрепляется возможность поддержки начал формирования субъектности в познавательной деятельности, познавательных способностей и умений.

С точки зрения аксиологического подхода процесс формирования познавательной компетентности, отношение к нему, признание и принятие ценностей познания закрепляется и поддерживается в рамках дополнительного образования, где подработки по собственной инициативе выбирают сферу познавательной деятельности, а педагоги в индивидуальном порядке работают с ними по выбранному образовательному маршруту.

Однако максимум возможностей для формирования ценностного отношения к познавательной деятельности, выбор

направления этой деятельности зависит от интеграции общего и дополнительного образования, только преемственность программ и технологий работы с учениками, единство образовательного пространства позволят ощутить ребенку всю величину и значимость познавательной деятельности, освоить ее содержание в целостности, признавая при этом её важность для собственного личностного развития, а не только для получения в будущем престижной профессии, работы и т.п.

Итак, рассмотрение познавательной компетентности и процесса ее формирования с позиции аксиологического подхода позволило нам получить следующие значимые для исследования результаты: 1) представить ценностную составляющую познавательной компетентности учащегося как личностную систему ценностей-целей и ценностей-средств (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), являющуюся для школьника основой для осознанного управления своей познавательной деятельностью; 2) сместить акцент в процессе формирования познавательной компетентности у современных школьников в сторону воспитания познавательной культуры и смоделировать его структуру в соответствии с формированием ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, позволяющей усвоить познавательные и общечеловеческие ценности; 3) отметить конструктивно-аксиологический потенциал процесса формирования познавательной компетентности для становления личности, адекватной требованиям современного общества; 4) отвести дополнительному образованию в рамках интеграции его с общим роль поддерживающей системы, отвечающей за создание личностно значимого пространства в процессе формирования познавательной компетентности, но при этом отметить приоритет их единства для становления субъекта познавательной деятельности, признающего ее ценностью-целью.

2.2.3. Субъектно-средовой подход как практико-ориентированная тактика построения концепции

Причина выбора подхода. В качестве практико-ориентированной тактики нашего исследования был выбран субъектно-средовой подход. Его выбор, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, обусловлен ориентацией основного общего образования на создание социальной ситуации развития обучающихся, обеспечивающей их социальную идентификацию посредством лично значимой деятельности [177, с. 5], на создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей информационно-методическую поддержку образовательного процесса, его планирование и ресурсное обеспечение, мониторинг и фиксацию его хода и результатов [177, с. 46]. Это все способствует становлению школьника в качестве субъекта социальной и познавательной деятельности.

Наше желание использовать данный подход в разработке концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста связано с выбором адекватного современным потребностям общества, личности и школьной практики пути решения проблемы, ориентированного на согласованное, взаимообусловленное использование ресурсов как личности, так и окружающей ее среды для создания оптимальных условий реализации процесса формирования познавательной компетентности.

Характеристика подхода. Субъектно-средовой подход представляет интеграцию идей субъектного и средового подходов: синтезирует в себе идеи, связанные с созданием образовательного пространства для становления личности в качестве субъекта определенного вида деятельности. В нашем исследовании субъектно-средовой подход используется в качестве практико-ориентированной тактики исследования, позволяющей рассмотреть вопросы реализации концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста

на основе организации определенных условий, создающих оптимальную ситуацию для развития субъекта познавательной деятельности.

Прежде чем отметить интегральные характеристики данного подхода, выразить свою позицию относительно сущности и возможностей его использования в нашем исследовании, рассмотрим основные аспекты каждого включенного в его состав подхода и отметим потенциал их совместного использования в нашем исследовании.

Субъектный подход. В разработку данного подхода внесли свой вклад различные науки, изучающие человека: философия (В.С. Библер и др.), психология (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, В.В. Рубцов, В.С. Лазарева, Кудрявцев, Г.А. Цукерман и др.); педагогика (А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин и др.).

Анализ научной литературы позволил нам отметить следующее:

Во-первых, актуальность данного подхода обусловлена его гуманистической направленностью – ориентированностью на развитие ребенка и предоставление ему максимума возможностей для раскрытия личностного потенциала, своей индивидуальности. Данный подход возник как реакция на традиционное представление об ученике как объекте воспитательного воздействия, осуществляемого в рамках субъект-объектных (учитель–ученики) отношений, и на понимание образования как процесса содействия педагога «вхождению» ребенка в заранее определенные обществом и школой нормы.

Во-вторых, его название и сущность определены понятиями «субъект» и «субъектность». Субъект представляет собой источник познания, общения и преобразования действительности, который изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулирует свое поведение [185, с. 184].

Понятие «субъект» по существу отлично от понятий «индивид» и «личность», но тесно связано с ними. Анализируя соотношение понятий «субъект» и «личность», мы выявили, что понятие «субъект» более широкое в сравнении с понятием «личность». Личность – есть проявление социальной зрелости человека, а субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, цельность всех его качеств: природных, социальных, общественных и т.д. (А.В. Брушлинский). Субъект характеризует личность с точки зрения качественных характеристик ее сущности и проявлений в жизни и деятельности, поэтому личность как субъект можно охарактеризовать определенными свойствами: высоким уровнем активности, способностью к саморегуляции, целеполаганию, сформированностью умения создавать адекватную ситуации мотивацию. Субъект – это высший уровень развития личности, качественно определенный способ ее самоорганизации, саморегуляции (К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн). Итоговой точкой развития личности является индивидуальность, характеризующаяся индивидуальным стилем деятельности, индивидуальной траекторией развития.

Субъектность – это характеристика личности в качестве субъекта своей жизни, различных видов деятельности. Для нашего исследования важно то, что субъектность:

– с точки зрения сущности, интегрирующая человеческую психику функция, обеспечивающая адаптацию человека к окружающей среде и преобразование собственной психики и окружающего мира на основе согласования эмоциональных, рефлексивных и действенных компонентов образа «Я». Важнейшим критерием субъектности является наличие «Я-концепции» – базисного личностного образования, позволяющего судить о мере субъектности личности;

– с точки зрения структуры, постоянно разворачивающийся во времени двухфазный процесс, в котором фаза адаптации сме-

няется фазой развития человека по направлению от детерминации к свободе, от неосознанности к осознанности, от диффузности к целостности и т.п.; затем снова человек возвращается к адаптации, но уже на качественно новом уровне.

Особенно важно то, что субъектность характеризуется следующими свойствами: а) развивается в течение всей жизни человека, при этом каждый возрастной этап имеет свои задачи в ее становлении, свою феноменологию и формы реализации; б) ее становление пронизано тремя согласованными направлениями психического развития: общением, деятельностью и самосознанием, причем на каждом возрастном этапе одна из сфер становится ведущей, решая стоящие перед субъектом задачи развития и определяя его новообразования; в) условием, которое позволяет человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого определенного уровня развития самосознания; г) пути формирования субъектности заключаются в создании условий для становления и проявления самостоятельности личности в любых видах деятельности.

Анализ научной литературы позволил сделать следующие обобщения относительно основных аспектов субъектного подхода:

- в центре внимания находится ребенок как субъект своего собственного развития, активный преобразователь своей жизнедеятельности;

- субъектность формируется и развивается в деятельности, проявляется в самостоятельности и активности; это предполагает, что обучение, развитие, воспитание человека зависит не только от различных видов деятельности, но и самого субъекта;

- предметом подхода является саморазвитие личности, его закономерности, механизмы. Саморазвитие обусловлено как условиями жизни, так и поведением и деятельностью личности;

- более эффективному становлению субъектности личности в детские годы способствует специально организованный образовательный процесс, где индивидуальный опыт, потребности

и ценности ребенка являются отправной точкой в проектировании образования;

– ориентирует науку на изучение субъектного мира человека, субъектной реальности; выделение и описание основных этапов становления человека как субъекта жизнедеятельности.

Учитывая сказанное в нашем исследовании использование идей субъектного подхода предполагает:

– поиск ценностных установок для новых социальных условий, разработки концепции управления человеческими ресурсами, теории самоуправляемой деятельности;

– учет и усиление роли субъекта развития в учебном процессе и процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, что подразумевает принятие во внимание роли внутренних условий, изначально опосредствующих все внешние (педагогические и т.д.) воздействия;

– учет положения о том, что многообразные виды и уровни активности субъекта образуют целостную систему внутренних условий, через которые как через основание развития только и действуют любые внешние причины. При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система таких внутренних условий, необходимо и существенно опосредствующих все внешние причины. Формируясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данные явления, процесс и т.д. могут подвергаться.

Вторая составляющая субъектно-средового подхода заставила обратить нас внимание на модель «личность в окружающей среде», которая, как отмечает Ю.С. Мануйлов, все более подводит исследователей к необходимости учитывать возрастающее значение среды в развитии детей [95].

На разработку средового подхода оказали влияние исследования Б.Д. Парыгина, И.В. Бестужева-Лады, В.И. Толстых и др. относительно такого явления, как образ жизни; идеи М.М. Бахтина, Л.И. Новиковой, В.И. Слободчикова, М. Хайдеггера на спо-

соб бытия; взгляды современных натурфилософов Р.С. Карпинской, И.К. Лисеева, Н.Н. Моисеева и др. на проблему коэволюционного развития человека и окружающей его среды. В педагогике о становлении личности и влиянии на неё среды рассуждали В.В. Рубцов (проектирование развивающей образовательной среды) [148], Ю.С. Мануйлов (создание воспитательной среды) [95], Е.М. Харланова (создание образовательной среды с целью формирования социальной активности студентов педагогических вузов) [190] и др.

В процессе теоретического анализа научной литературы мы выявили, что данный подход опирается на переплетение в личности социального и индивидуального (Л.П. Буева, В. Мухина, Л.И. Новикова); предполагает рассмотрение личности со стороны среды, которая выступает детерминантом выбора субъектом способов взаимодействия; не рассматривается в отрыве от субъектного, поскольку среда всегда изучается или конструируется относительно субъекта, на который направлено влияние, воздействие этой среды. *Среда* – это то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» (типизирует) личность. Роль среды заключается в управлении развитием субъектности ребенка. Среда обеспечивает путь развития индивида, предлагает различные возможности в виде материальных, социальных и культурных ниш и создает условия через стихии формированию определенного образа жизни.

В педагогике данный подход очень активно используется и рассматривается следующим образом:

1. В воспитании под *средовым подходом* понимают систему действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата (Ю.С. Мануйлов) [95]. Исходные позиции базируются на представлении о том, чем является личность и среда, как они связаны друг с другом, каким может и должно быть опосредованное управление процессом развития и формирования личности ребенка.

2. Под образовательной средой понимают образовательное пространство школы как пространство возможностей для освоения социальных норм, сферу развития личности (В.В. Рубцов, А.А. Марголис и др.); открытую школьную среду, определяющую психическое развитие и функционирование, обеспечивающую оптимальные условия для развития активной, самостоятельной и самодостаточной личности, сохраняющей свою уникальность и индивидуальность (Г.А. Ковалев) [72, с. 191]; предмет организационно-управленческой деятельности; место, «где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают среду проектировать и строить и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения» (В.И. Слободчиков) [157, с. 175].

3. Ключевые понятия подхода: стихия, ниша, среда и др. *Ниша* – это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности. Педагогический потенциал ниши в том, что она даёт возможность ребенку выразить свои субъектные свойства. Под *стихией* понимается неорганизованная, ничем не сдерживаемая сила, действующая в природной и общественной среде в виде того или иного социального движения, информационного потока, волны интереса к чему-нибудь. Педагогический смысл стихии состоит в ее власти над детьми. Стихия обладает принуждающей, подчиняющей силой, она детерминирует выбор детьми возможностей своего саморазвития. Ниша – это параметр возможностей, стихия – параметр вероятности реализации возможностей.

Термины «ниша» и «стихия» по сравнению с понятиями, в которых обычно описывается среда (компонент, элемент, фак-

тор, ингредиент, условие, место и др.), обладают рядом преимуществ: 1) эта пара отображает двойственность, биполярность, которая пронизывает всю нашу жизнь. Ниша больше связана с пространством символизирует пассивность, стихия со временем символизирует активность; ниша воплощает идею постоянства, стабильности, стихия, напротив, – непостоянства, мобильности. Ниша индетерминирует – стихия детерминирует, ниша предоставляет выбор – стихия направляет выбор.

4. Цель реализации средового подхода в образовании – управление влияниями среды на ребенка и выработка способов обращения её в образовательное пространство.

5. Роль подхода заключается в раскрытии перспективы использования среды в качестве инструмента управления воспитательной системой и определении тех оптимальных условий, в которых инновационные процессы наиболее активны; подход значим для расширения инструментальной базы педагогики.

Для нашего исследования важными являются следующие идеи средового подхода:

1) понимание того, что, чем шире возможности предоставляемые средой, тем больше появляется возможностей для саморазвития и становления субъектности ребенка;

2) управление через среду процессами формирования и развития личности подростка как субъекта самоуправляемой познавательной деятельности;

3) осознание педагогом себя как субъекта смыслообразующей практики;

4) создание инструментария, разработка способов организации среды и поиск путей оптимизации её влияния на личность подростка.

Идея соединять подходы и использовать в совокупности их возможности, т.е. идея интегрированной разработки подходов – это не прихоть исследователей, а отражение тенденций

и процессов, которые происходят на сегодняшний день в образовании.

С нашей точки зрения, субъектный и средовой подходы не имеет смысла рассматривать как подходы, имеющие различные свойства и направленность, поскольку сущность каждого из них обусловлена понятиями «внутреннее» и «внешнее», неразрывно связанными друг с другом, но в рамках отдельного подхода акцентируется внимание на том или ином аспекте. Сущность субъектно-средового подхода мы видим в создании образовательного пространства для становления личности в качестве субъекта определенного вида деятельности. В решении выбранной нами проблемы субъектно-средовой подход выполняет роль практико-ориентированной тактики исследования, что предполагает рассмотрение с его позиций вопросов реализации процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в специально организованном образовательном пространстве, создающем оптимальную ситуацию для развития субъекта познавательной деятельности, и предполагает создание портрета подростка в качестве субъекта эффективной познавательной деятельности.

Использование субъектно-средового подхода в нашем исследовании предполагает ответ на два ключевых вопроса исследования, связанных с целью нашей работы: каков подросток как субъект, компетентный в познавательной деятельности, и как следует работать со школьниками-подростками в школе и какую среду создавать, чтобы развить субъектность в познании?

В процессе формирования познавательной компетентности ученик подросткового возраста является субъектом образовательного процесса, своей учебной и познавательной деятельности. Ссылаясь на работы А.Г. Асмолова, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, под *субъектом познавательной деятельности* мы рассматриваем

ученика, который развивается по направлению к освоению целостной структуры учебной деятельности и деятельность которого имеет черты саморазвития и самообразования. В этой связи подростка как субъекта познавательной деятельности мы рассматриваем в качестве личности, овладевшей познавательной деятельностью во всей её полноте. При этом компетентность его как интегративная характеристика личности выражается в познавательной мотивации, в знании методологии и техник познания, в освоении способов (умений) познавательной деятельности, в волевых усилиях, т.е. в сформированности познавательной компетентности.

Портрет компетентного в познавательной деятельности подростка мы видим в соответствии с нашим пониманием структуры компетентности в познавательной деятельности (это личность, у которой сформированы когнитивный, ценностный и деятельностный компоненты данной компетентности (параграф 1.2.2)) и выделенных критериев оценки компетентной в познании личности (декларативного и процедурного, включающего логические, информационные и технологические умения осуществления познавательной деятельности (параграф 1.2.3)).

Ссылаясь на такое понимание субъекта эффективной познавательной деятельности и учитывая особенности современных подростков и их учебно-познавательной деятельности (параграф 1.2.4.), считаем необходимым конструировать среду формирования познавательной компетентности у современных подростков, имеющую следующие характеристики.

1. Смысл среды заключается в создании таких внешних условий для развития личности, которые бы эффективно влияли на её внутреннее развитие.

2. Среда формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста – это единое образовательное пространство, интегрирующее возможности общего и дополнительного образования, способствующее становлению подростка

в качестве субъекта целостной познавательной деятельности на основе личностной заинтересованности в этой деятельности, ценностного отношения к ее содержанию.

3. Это создаваемое образовательным учреждением пространство, повышающее эффективность достижения преследуемых целей, учитывающее влияния социальные, воздействующие на личность ребенка на уровне культуры, общества и т.п., позволяющее смягчать, окультуривать по возможности их воздействие и предлагать адекватные потребностям и общества и личности свойства среды, позволяющей ребенку развиваться в качестве субъекта познавательной деятельности.

4. Данная среда имеет познавательно-развивающий характер, является пространством учебного и социального позиционирования (А.Г. Асмолов), охватывает учебный процесс и внеучебную деятельность, основываясь на нелинейной модели образовательного процесса.

5. Содержание этой среды составляет: а) стимулирующая и сопровождающая деятельность педагогов в образовательном процессе для развития подростка как субъекта познавательной деятельности; б) истинная самостоятельность и преобразующая активность на основе развивающегося самосознания подростка. Истинная самостоятельность – «самоинициативная» деятельность познания, идущая от ребенка, исходящая из его желаний. Преобразующая активность, выражаясь в самостоятельности, предполагает, согласно Т.И. Шамовой, «качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-воспитательной цели» [198, с. 48–49].

Совместное использование идей субъектного и средового подходов в концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста предполагает ряд ограничений, которыми обуславливается ее специфика:

1) учет сущности и структуры познавательной деятельности и характеристики субъекта этой деятельности;

2) учет возрастных особенностей субъекта деятельности. В подростковом возрасте ученик – это носитель целостной нормативной структуры учебной деятельности в отличие от младшего школьника, являющегося носителем основных учебных действий в рамках совокупного субъекта деятельности – класса. Кроме того, учитывая смену ведущей деятельности, подросток проявляет не только полипозиционность субъекта учебной деятельности, но и социальное позиционирование. Поэтому проектирование образовательной среды для подростков должно быть направлено на построение пространства учебного и социального позиционирования;

3) внимание к технологическим аспектам реализации субъектно-средового подхода выражается в организации ситуаций учебно-проектного типа (А.Г. Асмолов), которые позволяют переходить подростку в разные социокультурные позиции, обеспечивают возможность их поддержки в стремлении к самореализации и утверждению нового статуса взрослости; овладение проектированием как способом познания полной нормативной структуры познавательной деятельности, познания мира и самого себя.

В нашем исследовании идеи субъектно-средового подхода отражены в предоставлении ребенку возможности осмысленно строить свое поведение на основе согласования индивидуальных ценностей и социальных требований, в результате чего снимается опасность как чрезмерной индивидуализации ребенка, так и чрезмерного следования социальным нормам. Ребенок – самостоятельный, уникальный человек, который строит соб-

ственную систему знаний и ценностей на основе опыта событийных встреч с окружающими людьми и культурой, строит свое поведение на основе согласования индивидуальных ценностей и социальных норм.

В качестве ведущих характеристик образовательной среды мы выделяем два основных показателя: насыщенность образовательной среды (ресурсный потенциал) и ее структурированность (способ ее организации). Тип связей и отношений, структурирующих образовательную среду, определяют способ ее организации. В нашем исследовании мы ориентированы на среду, организованную по принципу вариативности (как единства многообразия). Здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; показатель структурированности стремится к оптимуму [95, с. 176].

Способ организации среды мы видим в структурировании и содержательном наполнении процесса формирования познавательной компетентности, который будет описан далее.

Субъектно-средовой подход позволит: 1) осуществлять через среду управление процессом формирования познавательной компетентности подростков; 2) превращать педагогов в исследователей, субъектов смыслорождающей практики; 3) сплачивать группы учителей различных школ в коллективы, работающие в единой логике, общающиеся на едином профессиональном языке и реализующие гуманистический потенциал подхода.

Подводя итог сказанному о субъектно-средовом подходе, следует отметить его гуманистическую, аксиологическую направленность и тесную связь с аксиологическим подходом. Эта связь заключается в том, что необходимо обратить внимание на самого человека, на его сущностные силы, на его ценности и смыслы, на

способность к самореализации. В то же время субъектность является основной категорией теории учебной деятельности и в настоящее время играет ключевую роль в реализации в школьном образовании культурно-исторического системно-деятельностного подхода. Кроме того, специально организованное пространство способствует развитию личности, в том числе и познавательному. Сказанное подтверждает возможность согласованного использования идей субъектно-средового подхода в нашем исследовании в купе с аксиологическим и системно-деятельностным.

РЕЗЮМЕ

1. Осмысление процесса формирования познавательной компетентности как сложного педагогического явления потребовало выбора комплекса методологических подходов, с позиций которых можно не только рассмотреть особенности этого процесса, но и построить концепцию его реализации, отражающую наши взгляды и позиции по различным аспектам решения проблемы.

2. В качестве общенаучной основы построения концепции был выбран системно-деятельностный подход (поскольку он лежит в основе разработки нового стандарта школьного образования), который позволит создать логически стройную теорию решения проблемы формирования познавательной компетентности у подростков, рассмотреть познавательную компетентность и процесс ее формирования у учащихся-подростков в качестве системных явлений, в основе которых лежит деятельность.

3. Роль теоретико-методологической стратегии отведена в концепции аксиологическому подходу, использование которого позволило получить следующие значимые для исследования результаты: а) представить ценностную составляющую познава-

тельной компетентности учащегося как личностную систему ценностей-целей и ценностей-средств (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), являющуюся для школьника основой осознанного управления своей познавательной деятельностью; б) сместить акцент в процессе формирования познавательной компетентности у современных школьников в сторону воспитания познавательной культуры и смоделировать структуру этого процесса в соответствии с формированием у подростков ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, позволяющей усвоить познавательные и общечеловеческие ценности; в) отметить конструктивно-аксиологический потенциал процесса формирования познавательной компетентности для становления личности, адекватной требованиям современного общества.

4. Субъектно-средовой подход как практико-ориентированная тактика исследования позволит: а) рассмотреть подростка в качестве субъекта познавательной деятельности, развивающегося по направлению к освоению целостной структуры этой деятельности и приобретающего черты саморазвития и самообразования, и представить портрет компетентного в познании подростка; б) смоделировать специально организованное образовательное пространство, основанное на интеграции возможностей общего и дополнительного образования, создающее оптимальную ситуацию для развития подростка как субъекта познавательной деятельности.

5. Выбор данных подходов обусловлен как спецификой предмета исследования, так и нашим желанием видеть решение проблемы в аспекте системно-деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов, позволяющих создать новые направления поиска.

2.3. ЗАКОНЫ, ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ

В любой научной теории, концепции есть идейное ядро, в котором отражены ее основные положения. В нашей концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования эти положения отражены в закономерностях и принципах построения данной концепции.

Проанализировав многочисленные изыскания относительно построения педагогических концепций, мы решили разработать принципы и вывести закономерности построения концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования в соответствии с: 1) пониманием сущности категорий закон, закономерность, принцип; 2) местом концепции в системе междисциплинарного знания и педагогической науки; 3) идеями выбранных методологических подходов и выявленных источников концепции.

Остановимся на обосновании сущности основных понятий, положенных в основу нашей концепции («закон», «закономерность» и «принцип»), ясное понимание которых позволит четко сформулировать закономерности и принципы ее построения. Для нас важно выявить сущность понятий, их значение, свойства, определить их специфику в рамках педагогической науки и непосредственно нашей концепции.

Прежде всего отметим, что данные категории относятся к числу философских и в педагогике имеют свою специфику. Анализ научной литературы позволил отметить важные для нашего исследования моменты, характеризующие понятие «закон»:

1. Сущность понятия: закон – общая, свойственная всем явлениям данного класса существенная связь между явлениями в природе и обществе, связь является устойчивой, повторяющейся; родственно понятию сущность [184, с. 89–90].

2. Значение понятия: позволяет вскрыть не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности; составляют основу деятельности людей по преобразованию мира.

3. Свойства понятия: всеобщность (законы повторяются всегда и повсюду, когда для этого имеются соответствующие условия); статичность, (что выражается в зафиксированных объектах и установленной между ними связи, с определенными формами, видами, характером и пределами действия [125, с. 420]); взаимосвязанность (общие законы, присущие более широкому кругу процессов, действуют через частные, а частные несут в себе черты, присущие общим); объективность (законы существуют и действуют независимо от того знают о них люди или нет, не создаются, а открываются, являясь отражением законов объективного мира [184]).

4. В педагогике действуют законы специфические. Они результат внутренней самоорганизации образования как целостного явления, как подсистемы общества; закон рассматривается как категория, обозначающая объективные, существенные, необходимые, общие и устойчиво повторяющиеся связи между явлениями образования, компонентами педагогической системы, отражающие механизмы ее самоорганизации, развития и функционирования [155, с. 146]. Чаще всего понятие «закон» отождествляется с понятием «закономерность».

5. В нашем исследовании мы придерживаемся понимания законов как устойчиво повторяющихся связей между явлениями образования, которые распространяют свое действие и на про-

цесс формирования познавательной компетентности у современных подростков, при этом в рамках исследуемого процесса как части процесса учебного, образовательного и развития общества действуют законы общие (диалектики), частные (образовательного процесса), специфические (учебного процесса, или процесса обучения).

Мы выявили следующие характеристики *«закономерности»*:

1. Сущность понятия. Закономерность – это объективно существующая, повторяющаяся, существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [115].

2. Значение понятия. Познание закономерностей образования дает основу для поиска общих тенденций развития и функционирования образовательных систем.

3. Свойства понятия. Закономерность характеризуется тем, что: а) объективно существует независимо от людей; б) представляет научное знание в предельно концентрированном виде.

4. Отличается закономерность от закона тем, что является результатом совокупного действия множества законов, поэтому отражает многие связи и отношения.

5. В педагогике закономерность раскрывается как внутренняя, существенная связь явлений обучения и воспитания, результат совокупного действия выявленных или пока скрытых законов [121, с. 37]. Специфика педагогических закономерностей заключается в их эластичности, что предполагает действие их как законов-тенденций [209].

6. Под закономерностью процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков мы понимаем повторяющуюся существенную связь явлений в процессе формирования познавательной компетентности у подростков, отражающую объективно существующую зависимость между условиями и результатом данного процесса, определяющую

направления в его развитии, в поиске путей повышения эффективности.

Анализируя идеи исследователей относительно понятия «*принцип*», мы отметили некоторые его характеристики:

1. Сущность понятия: принципы (от лат. начало, основа) – исходные положения, теории, учения, науки [115, с. 482], внутренние убеждения, определяющие отношения, нормы поведения и деятельности субъекта; обязательные для исполнения нормы и требования.

2. Значение понятия: являются ориентирами для организации практической деятельности.

3. Свойства понятия: принципы характеризуются: а) связью с закономерностями, которые являются теоретической основой для конструирования принципов [155, с. 146]; б) субъективностью (в отличие от законов и закономерностей принципов в природе нет); в) нормативностью (обязательностью для исполнения); г) деятельностным характером (выражаются в категориях деятельности).

4. 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 указывают, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих условиях обучения (В.В. Краевский). [Цит. по: 155, с. 146].

5. Под принципами организации процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков мы понимаем основные требования к его реализации на практике, отражающие протекание выявленных закономерностей данного процесса, связанные с его сущностью, условиями и путями оптимизации.

Подводя итог анализу данных понятий, можно отметить следующее:

- законы и закономерности существуют независимо от нашего сознания, они объективны. Чтобы их выявить, необходимо рассмотреть связи, отношения, зависимости между объектами, условиями, результатами;

- в педагогическом исследовании предпочтение отдают понятию «закономерность» в силу его «гибкости», «нестатичности», способности вскрывать многие связи и отношения, которые характеризуют педагогические процессы и явления;

- принципы субъективны, их выбор зависит как от объективных условий, так и от предпочтений исследователя, связанных с поиском путей решения педагогической проблемы;

- педагогические закономерности – это отражение объективной реальности, существующей в педагогическом процессе и разных педагогических системах; принципы практико-ориентированы, соединяют теорию с организацией педагогического процесса.

В нашем исследовании роль представленных выше научных категорий многозначна: во-первых, они отражают сущность самой концепции; во-вторых, выражают наш взгляд на решение проблемы, стратегическое видение реализации процесса формирования компетентной в познании личности; в-третьих, обозначают новые аспекты в решении проблемы, согласующиеся с современными факторами её существования и нашим представлением эффективного способа решения. В общем, закономерности и принципы позволяют увидеть всю сложность реализуемого в рамках концепции процесса, теоретически описать его и создать основу для практической реализации.

Сложность выявления закономерностей процесса формирования познавательной компетентности у современного под-

ростка заключается в том, что он является частью структуры междисциплинарного знания и педагогической науки. Поэтому свое действие на исследуемый процесс распространяет целая иерархия общих и специфических законов и закономерностей различных уровней знания. Это законы и закономерности, действуют на уровне связей и отношений, общественных, научных, собственно педагогических, и непосредственно на уровне исследуемого нами процесса.

Реализация нашей концепции определяется прежде всего действием *общих законов диалектики*, распространяющихся на все общественные науки, в том числе и на педагогику. В нашей концепции эти законы действуют так.

1. Закон перехода количественных накоплений в качественные изменения. Познавательная компетентность как интегративная личностная характеристика представляет собой результат постепенно приобретаемых, формируемых знаний, умений, навыков, мотивов познавательной деятельности, волевых усилий, приложенных в процессе этой деятельности.

2. Закон единства и борьбы противоположностей проявляется в разрешении противоречий процесса формирования познавательной компетентности; в несоответствии между требованиями, возникшими в новых социальных условиях и связанными с важностью формирования умений учиться, компетентности в познавательной деятельности как основы непрерывного образования, и устоявшимися установками на процесс обучения как процесс передачи знаний, умений и навыков.

3. Закон отрицания отрицания является механизмом реализации закона перехода количественных накоплений в качественные изменения, выражается в сохранении сформированных знаний и умений познавательной деятельности и «снятии» их для перехода к новому способу решения познавательных задач, в сложении отдельных действий в умение, учебный навык.

Кроме того, в рамках концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков действуют следующие *общенаучные законы*, которые обусловлены системным и деятельностным подходами:

– закон всеобщей взаимосвязи и взаимообусловленности явлений и процессов окружающей действительности ориентирует подходить к оценке процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков, деятельности учителя и учащихся и самой компетентности как к системам, имеющим определенное строение и законы функционирования;

– закон формирования и проявления личности в деятельности заставляет учитывать следующее: преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, выступая субъектом собственного развития; в процессе формирования познавательной компетентности результат зависит от понимания сущности и структуры деятельностей его составляющих, цели и характера организации деятельности современных подростков.

Реализацию концепции формирования познавательной компетентности определяют *законы целостного педагогического процесса* и прежде всего следующий общий закон: наиболее общая устойчивая тенденция образования состоит в развитии личности путем присвоения ею социального опыта, общечеловеческой культуры и духовных ценностей.

Процесс формирования познавательной компетентности – это часть процесса обучения, поэтому для концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков значимы частные закономерности обучения, которые выводятся из вышеназванной общей закономерности и связаны с пониманием сущности и эффективной реализации процесса обучения. Частные закономерности следующие:

– зависимость содержания, форм и методов обучения от уровня социально-экономического развития общества, т.е. от требований экономики, производства, социокультурной ситуации, определяющих образовательную политику;

– зависимость результатов обучения от особенностей взаимодействия развивающейся личности с миром, результаты обучения зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе включается обучаемый;

– зависимость эффективности процесса обучения от условий (материальных, социально-психологических и др.), в которых он протекает (профессионализм учителя, творческий потенциал учителя и т.п.);

– зависимость соответствия содержания, форм и методов обучения возрастным и индивидуальным особенностям и возможностям учащихся;

– зависимость организации обучения от знания учителем внутренних закономерных связей между функциональными компонентами обучения; зависимость содержания конкретного учебного процесса от поставленных задач; зависимость методов и средств обучения от задач и содержания конкретной учебной ситуации; зависимость форм организации процесса от предметного содержания и др. [155].

Обозначив весь свод действующих в рамках концепции формирования познавательной компетентности законов и закономерностей, сформулируем систему исходных положений, определяющих особенности построения концепции и функционирования процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков и позволяющих объяснить суть самого процесса формирования компетентной в познании личности и дать теоретико-логическое обоснование всех положений концепции.

Закономерность как явление объективно существующее требует обоснованного подхода к ее выявлению и формулировке. Чтобы выявить закономерности процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков мы учитывали ряд моментов. Во-первых, детально проанализировали специальную литературу по данному вопросу, изучили передовой опыт в решении проблемы и учли собственное понимание аспектов ее решения. Во-вторых, в основу выделения закономерностей мы положили источники (факторы) создания концепции, теоретико-методологические подходы, выбранные в соответствии с пониманием теоретических аспектов предмета исследования, представления о новых путях решения проблемы. В-третьих, учли предложенные в научной литературе требования к выявлению закономерностей, которые должны: 1) раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»; 2) фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и длительном периоде времени; 3) отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определениях и понятиях (А.И. Кочетов) [209, с. 12].

В нашем исследовании мы остановились на классификации закономерностей на атрибутивную, обусловленности и эффективности.

Понимание внутренних характеристик, свойств, а также особенностей изучаемого ключевого понятия концепции (познавательная компетентность) и процесса его формирования позволило выявить и сформулировать *атрибутивную закономерность*. Она позволяет вскрыть сущность реализуемого в рамках концепции процесса, выявить его качества и тем самым установить отношения с родовым понятием через систему признаков.

Выявление факторов, определяющих возможность процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков, позволило сформулировать *закономерность обусловленности*. Данная закономерность в нашем исследовании вскрывает причинно-следственные связи процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми. Мы установили, что формирование познавательной компетентности у современных подростков возможно при учете внешних факторов (действующих со стороны общества и выражающихся в социальном заказе системе образования на подготовку компетентной в познании личности), и внутренних (без учета которых невозможно функционирование изучаемого процесса или явления).

Раскрытие обстоятельств продуктивного функционирования феномена позволило выделить *закономерность эффективности*. Она связана с понятиями «оптимальность» (без привлечения дополнительных затрат) и «результативность» (получение высокого результата без ущерба для качества) и ориентирована на совершенствование процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков. Процесс формирования познавательной компетентности у современных подростков будет считаться эффективным, если был разумно и рационально использован потенциал субъектов, средств и условий протекания самого процесса и не потребовалось привлечения дополнительных ресурсов (времени, средств, сил и т.д.) или были специально созданы условия для оптимизации и достигнут максимально возможный результат. Данная закономерность в нашем исследовании вскрывает связи между условиями и результатом процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков.

Выведем обозначенные выше закономерности процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков.

Атрибутивные закономерности. Их в нашем исследовании две, поскольку одна из них связана с представлением о сущности познавательной компетентности, а вторая – с пониманием сути и особенностей процесса формирования компетентности у современных подростков. *Первая атрибутивная закономерность* отражает понимание сущности процесса формирования познавательной компетентности как процесса становление субъектности подростка в познавательной деятельности и необходимости построения процесса таким образом, чтобы это личностное образование формировалось на основе признания учащимся значимости познавательной деятельности, ее ценности в настоящем и будущем.

Одной из первоочередных задач школы является воспитание личности, способной жить в быстро меняющемся мире и продолжать свое 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 ее осуществления. Это достижимо только в том случае, если процесс формирования данной компетентности примет целенаправленный характер, будет учитывать современные тенденции в образовании и особенности современных подростков, участники этого процесса (педагоги и ученики) примут познание в качестве ценности, без которой существование человека в современном мире и развитие цивилизации невозможны.

Данная закономерность устанавливает связь между деятельностью учителя и ученика и результатом – высоким уровнем сформированности познавательной компетентности подростков

на основе ценностных ориентаций и признания каждым из участников процесса познавательной деятельности как самоценного явления, приносящего радость открытий, а компетентности в этой деятельности как возможности для самореализации, способности к достижению успеха.

Педагогу, следуя идеям нового Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, необходимо пересмотреть целевые, теоретические, технологические аспекты своей деятельности в соответствии с потребностью общества в способной к познанию личности, где ключевым показателем является сформированная целостная структура познавательной деятельности, понимание этой деятельности как источника постижения мира и самого себя, пространства для самовыражения, позиционирования себя в кругу сверстников [13; 177]. При этом учитель должен помочь каждому подростку открыть преимущества познавательной деятельности, ее механизмы; помочь освоить универсальные учебные действия, умения, позволяющие эффективно осуществлять эту деятельность, помочь понять ее практическую значимость, пользу в самопознании и саморазвитии.

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. Поэтому деятельность педагога должна быть направлена на стимулирование и поддержку, опытное сопровождение активности, познавательной мотивации, интереса к познавательной деятельности в выбранном направлении.

Цель процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста заключается в воспита-

нии 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.

В связи со сказанным первая *атрибутивная закономерность* исследуемого процесса есть понимание его как согласованной деятельности учителя и учащихся, направленной на развитие сознания подростка, становление его в качестве субъекта познавательной деятельности: **в основе формирования познавательной компетентности лежит признание подростком познания как ценности-цели.**

Вторая *атрибутивная закономерность* раскрывает связь между ключевым феноменом концепции (познавательной компетентностью) как результатом, деятельностью учителя и деятельностью подростка на основе освоения механизмов познавательной деятельности, ее целостной структуры.

Деятельность учителя представляет собой процесс создания условий для достижения высокого уровня познавательной компетентности учащегося при помощи специально подобранных инструментов активизации и оптимизации познавательной деятельности. Этот процесс основан на диагностике – инструменте отслеживания изменений в уровне сформированности познавательной компетентности и выявления динамики этих изменений. Деятельность ученика – процесс позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности (обусловленный ростом ценностного отношения к ней), волевой регуляции, знаний об её эффективном осуществлении. Данный процесс основан на инициативном приобретении умений, навыков и опыта познавательной деятельности и ориентирован на повышение самостоятельности и активности школьника. Динамика этого процесса

заключается в продвижении учащегося с низкого уровня познавательной компетентности к высокому.

Достижение результата возможно только при условии согласования действий в рамках целенаправленно организуемого процесса, учета системного характера взаимодействия субъектов, которое проявляется в том, что: а) единичные действия не приводят к достижению качественного результата; б) изменения содержания одной из деятельностей ведут к изменению содержания другой; в) следует учитывать влияния, оказываемые со стороны внешних факторов (среды, семьи и др.); г) процесс формирования познавательной компетентности у подростков является частью систем более высокого порядка – системы обучения, целостного педагогического процесса и др.

Деятельность учителя и подростка, лежащие в основе формирования познавательной компетентности характеризуют процесс как деятельностный по своей сути, а поскольку деятельность системна, то процесс имеет и системные характеристики. Его системно-деятельностная основа выражается в целенаправленной смене действий по достижению результата.

Учитывая сказанное, отметим, что вторая атрибутивная закономерность выражается в следующем: **формирование познавательной компетентности осуществляется в процессе присвоения подростком целостной структуры познавательной деятельности и завершается становлением его субъектности.**

Следующая закономерность, лежащая в основе построения концепции и реализации процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков – *это закономерность обусловленности*. Данная закономерность устанавливает связь между необходимыми условиями реализации процесса и его результатом. Она связана с объективно существующими и необходимыми факторами, оказывающими на процесс формирования познавательной компетентности у современных

подростков непосредственное влияние. Эти факторы определяют саму возможность деятельности по формированию познавательной компетентности, а также ее содержание и результат.

Формирование познавательной компетентности у современных подростков обусловлено социокультурным и личностным факторами. Социокультурный фактор выражается в потребности общества в компетентной в познании личности. Социокультурное пространство, во-первых, ориентирует на освоение опыта и культуры предшествующих поколений, что невозможно без сформированных умений познавательной деятельности и успешность чего определяется наличием познавательной компетентности. Во-вторых, пространство, в котором функционирует современный школьник, существенно изменилось, влияет на его развитие и жизнедеятельность и требует новых личностных образований для функционирования в информационном обществе, в том числе и сформированного умения учиться и познавать, т.е. познавательной компетентности. Сказанное свидетельствует о том, что необходимость формирования познавательной компетентности у современных подростков обусловлена актуальностью разработки данной проблемы для современного общества, важностью реализации процесса на практике и разработки его в теории. Потребности социума, теории и практики образования определяют саму возможность деятельности по формированию познавательной компетентности, создают ориентиры в реализации процесса и обуславливают социальный заказ на подготовку личности, способной к познавательной деятельности, который, в свою очередь, определяет содержание процесса по ее формированию и его результат.

Возможность осуществления процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков определяется и личностным фактором, отражающим челове-

ческие ресурсы, субъектов процесса и ожидания от их деятельности. Организация процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков зависит от профессионализма педагога, его ценностных установок, мотивов, стиля общения, готовности к творческой деятельности. Данные характеристики требуют со стороны учителя гуманистической ориентации, стремления к творческой самореализации, мотивации на стимулирование самостоятельной познавательной деятельности учеников, любовь к преподаваемому предмету, готовности к сотрудничеству и диалогу, работы по новым школьным стандартам.

С другой стороны, личностный фактор представлен деятельностью ученика и выражается в том, что подросток под воздействием среды и нового типа культуры проявляет новые черты и характеристики, что требует соответственно иных подходов не только в организации учебно-познавательной деятельности, но и в целом в его обучении и воспитании. Но главным образом формирование познавательной компетентности подростка невозможно без его активной позиции в учебно-познавательной деятельности и сформированных умений учиться. Активность в познании и желание ученика учиться, узнавать новое отражены в принципе сознательности и активности в обучении, и данный факт неоспорим. Важность формирования умений учиться актуализируется в настоящее время в связи с ориентацией на непрерывное образование человека в течение всей жизни, что отражено в новом школьном стандарте.

Без признания первостепенной роли подростка в процессе формирования познавательной компетентности, его субъектной позиции, без установки учителя на сотрудничество с учеником, любви к нему и предмету, без стремления к активизации познавательной деятельности подростка и формирования умений

учиться, а также без активности и наличия умений учиться у самого подростка процесс формирования познавательной компетентности невозможен и результат его (высокий уровень познавательной компетентности) недостижим.

Таким образом, выявляется зависимость формирования познавательной компетентности у современных подростков от требований современной социокультурной ситуации, изменений, произошедших в подростке, от характера деятельности учителя, имеющего четкую ценностную ориентацию на развитие субъектности подростка в познавательной деятельности, а также от активности и сознательности самого подростка. Учитывая сказанное, закономерность обусловленности можно сформулировать следующим образом: **возможность процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков обеспечивается учетом социокультурных и личностных факторов.**

Следующая **закономерность** – закономерность *эффективности* – связана с совершенствованием процесса формирования познавательной компетентности и определением факторов, влияющих на эффективность данного процесса.

Эффективность процесса формирования познавательной компетентности прежде всего зависит от образовательной среды, создаваемой для его реализации. Чем шире возможности, предоставляемые средой, тем больше появляется возможностей для становления субъектности ребенка в познавательной деятельности, его саморазвития и самореализации. В процессе формирования познавательной компетентности большие возможности приобретает среда, имеющая познавательно-развивающую направленность. Эта среда включает два уровня образования: общее и дополнительное, каждое из которых играет свою роль в организованном процессе. Общее образование отвечает за становление целостной структуры по-

знавательной деятельности, основных ее механизмов (действий, умений и навыков). Дополнительное образование создает основу для мотивационной поддержки и практико-ориентированной направленности процесса формирования познавательной компетентности. Каждый уровень среды обладает возможностями управления через ее ресурсы процессами формирования и развития личности подростка как субъекта самоуправяемой познавательной деятельности. Только совокупное использование ресурсов общего и дополнительного образования создает условия для оптимизации возможностей образовательной среды.

В рамках реализации учебного процесса организуется взаимодействие учителя и учеников по освоению целостной структуры познавательной деятельности и познавательных метапредметных действий. От сопровождения учителем процесса формирования познавательной компетентности, характера его отношения к подростку, предоставления вариантов деятельности, работы на основе интегративных технологий сопровождения целостного образовательного процесса, используемых учителем для освоения подростками познавательной деятельности, зависит качество и интенсивность процесса формирования познавательной компетентности. В моделируемом и реализуемом школьном образовательном пространстве педагог влияет на развитие среды, осознает себя субъектом смыслообразующей практики (организуя работу над заданиями, формирующими систему смыслов; совместную и самостоятельную классно-урочную деятельность, ориентирующую учащихся на саморазвитие и на помощь друг другу в учебной деятельности) и создает инструментарий для практической деятельности подростков, ведет поиск путей оптимизации влияния среды на личность подростка через организуемую в ней познава-

тельную деятельность. Среда в процессе формирования познавательной компетентности у современных подростков имеет развивающий и практико-ориентированный характер.

Дополнительное образование создает условия для индивидуализации и дифференциации процесса формирования познавательной компетентности, для выбора подростком области познания по интересам, по желанию. Интегрированная среда выступает единым познавательным пространством, организуемым на уровне школы для формирования познавательной компетентности учеников. Данная среда нормативно обеспечивается ФГОС основного общего образования и представляет собой единство образовательного процесса, организации внеурочной деятельности и дополнительного образования. Интеграция возможностей всех составляющих внешней образовательной среды позволит предоставить разнообразие вариантов для занятия познавательной деятельностью, создать новые модели работы по активизации познавательной деятельности подростков и перевод их в позицию субъекта познавательной деятельности.

Таким образом, существует закономерная связь между уровнем познавательной компетентности, качеством процесса ее формирования и наличием среды, в которой формируется познавательная компетентность, а также ее характеристиками, связанными с развивающей и практико-ориентированной направленностью, технологичностью, интеграцией возможностей основного и дополнительного образования. Опираясь на сказанное, закономерность эффективности можно сформулировать следующим образом: **эффективность процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков зависит от создания познавательно-развивающей среды, интегрирующей возможности общего и дополнительного образования.**

Каждая из выведенных нами закономерностей процесса формирования познавательной компетентности ориентирует на формулировку принципов, которые позволят полноценно реализовать указанный процесс. Согласно делению закономерностей на общие и специфические, принципы мы также классифицируем как общие и специфические. Общие уже определены процессом обучения, в рамках которого находит свое место процесс формирования компетентной в познании личности, а специфические мы сформулировали на основе выявленных нами закономерностей самого процесса.

К общим принципам процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста можно отнести следующие:

Принцип гуманистической направленности согласуется с принципом образовательной политики, отраженном в «Законе об образовании в РФ», с идеями философии гуманизма, гуманистической психологии, основывается на приоритете общечеловеческих ценностей и свободного развития личности. В исследуемом процессе реализация данного принципа заключается в гуманном отношении к ребенку, в понимании его потребностей, помощи в самоопределении, в создании условий для сотрудничества между учителем и подростком в познавательной деятельности, в создании условий для саморазвития, самопознания, самореализации учащихся.

Принцип фундаментальности и прикладной направленности требует качественной теоретической и практической подготовки учеников на основе единства знаний и умений, сознания и деятельности. Фундаментальность предполагает научность, полноту и глубину знаний, что является базой для познавательной компетентности. Она требует высокоинтеллектуальной мобильности, исследовательского склада мышления, желания и умения постоянно пополнять знания. Согласно этому принципу необходима

систематичность в получении знаний. Практическая направленность связана с моделированием и экстраполяцией этих знаний на реальные ситуации в жизни и деятельности. Фундаментальность отвечает за декларативное знание в познавательной компетентности, а прикладная направленность за процедурное. В реализации этого принципа прежде всего важны практические знания, понимание условий и способов их применения, поскольку они обогащают личный опыт, делают теоретические знания более основательными и востребованными в реальной жизни.

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, на формирование у них умений видеть в знаниях значимое для своей жизнедеятельности, а также на формирование 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 и интересам.

Принцип оптимальности, разработанный в отечественной педагогике Ю.К. Бабанским [16], имеет место в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Содержание принципа предполагает создание таких условия, в которых при наименьших затратах можно получить наивысший результат. Реализация данного принципа в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста предполагает создание таких условий, в которых явление или процесс, подобранные методы, средства, формы организации позволят получить максимальные результаты.

Общие принципы имеют универсальный характер, кроме того, что они обязательные для учебного процесса, они отражают «пересечение» выявленных закономерностей.

Процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста имеет **специфические принципы**. Они выражают требования, без которых невозможно осуществление реализуемого процесса, и требования, связанные с повышением его эффективности. Их выбор обусловлен закономерностями и методологическими подходами нашего исследования..

Прежде чем раскрывать их сущность представим всю систему закономерностей и принципов, действующих в рамках концепции (табл. 7).

Таблица 7

**Система закономерностей и принципов, действующих
в рамках концепции**

Законо- мер- ность	Содержание закономерности	Принцип спе- цифический	Принцип об- щей
1	2	3	4
Атрибу- тивные законо- мерно- сти	1. В основе формирования познавательной компетентности лежит признание подростком познания как ценности-цели 2. Формирование познавательной компетентности осуществляется в процессе присвоения подростком целостной структуры познавательной деятельности и завершается становлением его субъектности в этой деятельности	Субъектности	Гуманистиче- ской направ- ленности Фундаменталь- ности и при- кладной направленно- сти
		Целенаправ- ленности и формирова- ния ценност- ных ориента- ций	
		Бинарности	Воспитываю- щего обучения

Окончание табл. 7

1	2	3	4
Закономерность обусловленности	Возможность процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков обеспечивается учетом социокультурных и личностных факторов	Социокультурной обусловленности	Учета возрастных и индивидуальных особенностей Оптимальности
		Личностно ориентированной направленности	
Закономерность эффективности	Эффективность процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков зависит от создания познавательно-развивающей среды, интегрирующей возможности общего и дополнительного образования	Средовой обусловленности	
		Тьюторского сопровождения	
		Активизации познавательной деятельности	

Для процесса формирования познавательной компетентности согласно выделенным атрибутивным закономерностям следует вывести принципы субъектности, целенаправленности и формирования ценностных ориентаций, бинарности.

Принцип субъектности отражает ключевую ориентацию процесса формирования познавательной компетентности, связан с его пониманием как процесса становления подростка в качестве субъекта познания. Данный принцип строится на идее развивающего обучения, теории учебной деятельности, где ученик

признается субъектом собственной деятельности, саморазвивающимся существом в процессе восхождения от субъекта отдельных учебных действий к целостной структуре учебной деятельности (А.Г. Асмолов) и самостоятельному осуществлению исследовательской деятельности [177] как показателя самости в ней. Реализация принципа предполагает 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.

Принцип целенаправленности и формирования ценностных ориентаций 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; на формирование самостоятельности и активности. От деятельности учителя требуется создание условий для позитивных изменений в качестве учебно-познавательной деятельности учеников, в ценностном отношении к ней, в знаниях об ее эффективном осуществлении. В результате ученики должны приобрести способность продолжать образование на протяжении всей жизни и активно функционировать в быстро меняющемся социуме.

Этот принцип 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 целена-

правленность отбора и приращения новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия. Важнейшее значение для организации учебной деятельности имеет принцип самоопределения. Проблема самоопределения обучающегося представляет собой одну из острейших проблем развития образования в современных условиях.

Принцип бинарности отражает системную сущность процесса формирования познавательной компетентности, предполагает понимание его как двустороннего процесса, в котором встречаются две деятельности – учителя и учащегося. Реализация принципа предусматривает обязательную согласованность и взаимообусловленность действий участников процесса, в котором они выполняют не только присущие им функции, но и дополняют друг друга, оказывают взаимопомощь, реализуют идею «встречных усилий» (А.С. Белкин). Характер деятельности определяется ее двусторонностью – это совместно-разделительная, управляюще-самоуправляемая деятельность. Кроме того, учитывается ориентация на приоритет деятельности ученика, кардинальная смена понимания сущности процесса обучения как процесса создания условий, а учения как самоопределения подростка и его личностного отношения к знанию и осуществляемой познавательной деятельности. Учитель должен снизить до минимума реализацию информационной функции – передачи знаний, а стать в истинном смысле «менеджером» учебно-познавательного процесса, предоставляя учащимся максимум свободы в работе со знанием. При этом должна деятельность учителя иметь стимулирующий характер: необходима постоянная активизация познавательной деятельности учеников, учитывающая стремление подростков к самостоятельности и совместной деятельности.

К принципам, которые обуславливают протекание процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, мы отнесли принцип социокультурной обусловленности и лично ориентированной направленности.

Принцип социокультурной обусловленности требует учета объективно существующих условий развития общества и сложившихся показателей культуры, которые определяют требования к системе образования и содержанию образования, а также к выпускаемой из стен образовательного учреждения личности. Согласно данному принципу процесс формирования познавательной компетентности у современных подростков должен строиться в соответствии с требованиями информационного общества к личности, умеющей работать с огромным количеством информации, отраженными в последних нормативных документах в области образования. В то же время принцип социокультурной обусловленности предполагает отражение в реализации самого процесса социального контекста, в котором протекает жизнедеятельность подростков.

Принцип лично ориентированной направленности. По мнению А.М. Новикова, одна из главных дидактических проблем заключается в создании условий для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности ученика [113]. Это касается и процесса формирования познавательной компетентности как части процесса развития личности, становления его познавательной самостоятельности и состоятельности. Данный принцип требует учета возрастных особенностей современных подростков и индивидуальных характеристик учеников для дифференциации и индивидуализации в процессе формирования компетентности в познавательной деятельности. Принцип предполагает максимальное предоставление подросткам условий для создания пространства учебного и социального позиционирования с целью развития способности к проектированию личностной познавательной деятельности.

К числу принципов, реализация которых позволит сделать процесс эффективным, мы отнесли принцип средовой обусловленности, тьюторского сопровождения познавательной деятельности, активизации познавательной деятельности. Данные принципы поддерживают главное условие процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков – интеграцию общего и дополнительного образования.

Принцип средовой обусловленности определен средовым подходом и предполагает создание познавательно-развивающей среды с целью создания оптимальных условий для формирования личности подростка, компетентной в познавательной деятельности. Эта среда должна иметь развивающую практико-ориентированную направленность и характеризоваться целевой установкой на деятельность составляющую образовательного процесса, на принцип фундаментальности и прикладной направленности. Данный принцип предполагает организацию образовательного пространства, в котором преобладают практико-ориентированная деятельность ученика, обеспечивающая его развитие посредством разнообразной продуктивной практической деятельности как в рамках учебного процесса, так и на занятиях в объединениях дополнительного образования. От педагогов требуется разработка специальной системы практико-ориентированных заданий проектного типа; 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. Принцип предполагает создание единого познавательного пространства за счет объединения возможностей общего и дополнительного образования в формировании познавательной компетентности подростков. Реализация данного принципа позволит расширить цели, содержание, формы организации познавательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и социальным

заказом; создать условия для построения подростком индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на личностные и метапредметные результаты; создать уникальные педагогические технологии формирования познавательной компетентности; сформировать новый стиль (субъект-субъектных) отношений; заложить основы тьюторского сопровождения процесса, фасилитации и др.

Потенциал реализации данного принципа заключается в разработке новых механизмов, процедур, технологий взаимодействия общего и дополнительного образования в условиях реализации ФГОС общего образования (в формировании интегрированных образовательных программ, программ внеурочной деятельности, совместных проектов, форм сотрудничества и др.; создании условий для системы непрерывного общего образования). Интеграция общего и дополнительного образования позволит обогатить содержание и формы учебной деятельности; сблизить процессы воспитания, обучения и развития; предоставить обучающимся реальную возможность выбора своего индивидуального маршрута путем включения в занятия по интересам; создать условия для достижения обучающимися успеха в соответствии с их способностями; решить проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников.

Принцип тьюторского сопровождения познавательной деятельности подразумевает развитие деятельности преподавания в рамках интегрированной образовательной среды. Реализуется учителями-предметниками и педагогами дополнительного образования в школе на основе общих целей, интегрированных программ образования и интеллектуального развития подростков, технологий совместной деятельности и диагностики оценки достижений в познавательной деятельности, учитывающих возрастные особенности, индивидуальные наклонности и потребности подростков.

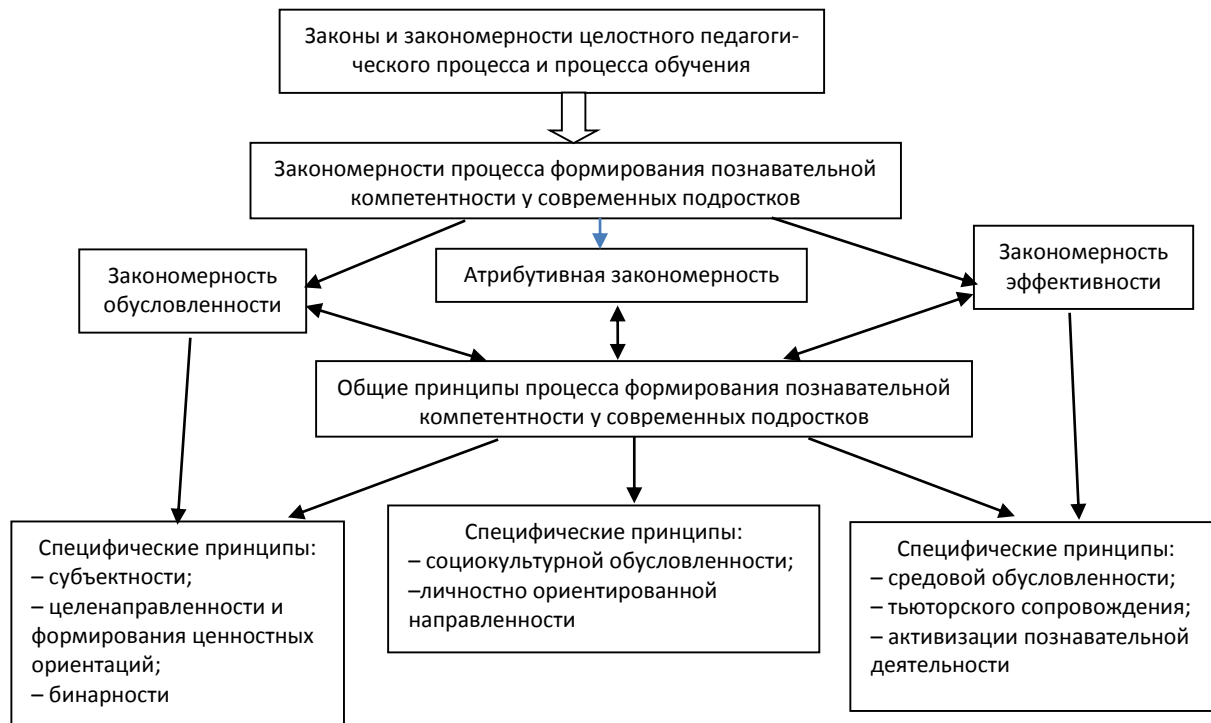


Рис. 4. Закономерности и принципы концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования

Принцип активизации познавательной деятельности связан с разработкой механизмов учения и познания, свойственных подросткам и учитывающих зону их ближайшего познавательного развития, с использованием всего разработанного к настоящему времени арсенала средств ее стимулирования, а также развития самоуправляемой деятельности познания.

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

Представим закономерности и принципы концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования наглядно (рис. 4).

РЕЗЮМЕ

1. Закономерности и принципы составляют основные положения концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования, отражают идеи теоретико-методологических оснований концепции и характеризуют ее специфику.

2. Выявленные закономерности процесса формирования познавательной компетентности объективны и отражают связи между сущностью этого процесса, условиями его протекания и его результатом.

3. Выявление сущности процесса позволило вскрыть атрибутивные закономерности и выявить необходимость наличия двух видов деятельности (учителя и подростка), имеющих свою специфику; необходимость взаимодействия между ними и наличие цели – формирование интегративного образования личности

как субъекта деятельности. На уровне этой закономерности проявляется связь результата с пониманием особенных характеристик, на которых строится процесс формирования познавательной компетентности у современных подростков.

4. Выявление факторов, необходимых для организации процесса позволило сформулировать закономерность, отражающую возможность его осуществления. Закономерность обусловленности устанавливает зависимость результата от социокультурных и личностных факторов. Требования общества определяют необходимость формирования личности, мобильной, компетентной в познавательной деятельности, и ориентируют на изменения в подходе к осуществлению этого процесса в связи с переходом к информационному обществу. С другой стороны, субъекты процесса формирования познавательной компетентности без понимания его цели, согласования действий не смогут достигнуть результата.

5. Поиск пути совершенствования процесса позволил выявить связь его результата с факторами, способствующими повышению его эффективности. Закономерность эффективности определяет зависимость качества и результата исследуемого процесса от условий, в которых он протекает, а именно от интеграции общего и дополнительного образования, что подразумевает создание единой образовательной среды, тьюторского сопровождения и активизации деятельности подростка в познании для получения максимального результата, отвечающего потребностям современного общества и личности подростка.

6. Деление закономерностей на общие и специфические повлияла на классификацию принципов. Общие принципы взяты из числа общедидактических и обеспечивают целостность теоретических основ концепции с объектами более высокого порядка – образовательным процессом, процессом развития личности.

7. Частные принципы выведены из специфических закономерностей и являются требованиями к практической реализации процесса.

2.4. СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ

Содержательно-смысловое наполнение концепции должно отражать, по мнению Н.О. Яковлевой, механизмы, процедуры, средства практического использования ее теоретических положений [209]. Каждый автор в зависимости от собственных представлений о реализации рассматриваемого педагогического явления разрабатывает это содержание и проектирует путь решения проблемы в соответствии с выбранными методологическими основаниями, обозначенными ключевыми положениями, закономерностями и принципами.

В основу содержательного наполнения концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования, с точки зрения системно-деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов, нами были положены собственные представления о познавательной компетентности как личностном образовании подростка, процессе ее формирования, условиях, способствующих повышению эффективности данного процесса, отражающих идею его реализации в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Наши представления отразились в системе формирования у современных подростков познавательной компетентности, реализуемой на фоне условий интеграции общего и дополнительного образования.

2.4.1. Система формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования

В обыденном понимании система (от греч. *sistema*) трактуется как «целое, составленное из частей; соединенное» или «одно из названий порядка, противоположного хаосу» (И. Бир). Современные исследователи называют системой «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [27, с. 18]. На основании представленных в литературе определений понятия «система» И.В. Блауберга [27], В.Н. Садовского [150] и др. в нашем исследовании под *системой* мы будем понимать отграниченную от окружающей среды целостную совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных целью, идеей и управлением и обеспечивающих в комплексе приобретение системой эмерджентного свойства.

Система формирования познавательной компетентности у современных подростков направлена на решение проблем педагогического процесса, поэтому она относится к классу педагогических систем. Под системой формирования познавательной компетентности у современных подростков мы понимаем педагогическую систему, включающую целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты, своим единством и взаимосвязями (целостностью) способствующие накоплению позитивных изменений в уровне сформированности познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

Перейдем к описанию структуры разработанной системы (рис. 5).

**Социальный заказ системе образования на подготовку личности,
способной к непрерывному образованию**



Идея формирования познавательной компетентности в условиях интеграции
общего и дополнительного образования

Целевой компонент

Цель – достижение учащимся высокого уровня познавательной компетентности

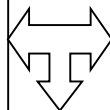
Задачи: стимулирование ситуации развития ценностно-целевых установок, формирование универсальных механизмов познавательной деятельности и самостоятельности в ее осуществлении



Программно-процессуальный компонент

Программный блок
Система ПК:

1. Личностный компонент.
2. Когнитивный компонент.
3. Деятельностный компонент.



Процессуальный блок
Этапы процесса ФПК:

1. Погружающе-адаптационный.
2. Раскрывающе-ориентационный.
3. Закрепляюще-инициативный.

Инструментальный компонент

Методико-диагностическое сопровождение процесса формирования познавательной компетентности



Рис. 5. Система формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования

Целевой компонент является системообразующим, связывающим воедино все остальные компоненты системы. При формулировке цели нашей системы мы учитывали ряд положений, существующих в науке: цель является проекцией результата; выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности; определяет соответствующие средства ее достижения; «является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности» [78, с. 32].

Исходя из сказанного целью нашей системы является достижение учащимся высокого уровня познавательной компетентности. К задачам, конкретизирующим цель, мы отнесли: формулирование ситуации развития ценностно-целевых установок, формирование универсальных механизмов познавательной деятельности и самостоятельности в ее осуществлении.

Представим **программно-процессуальный компонент** системы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования. Он включает два блока. *Программный* блок раскрывает содержание познавательной компетентности как системного образования. Как мы отмечали ранее в работе, он состоит из трех компонентов: личностного, когнитивного и деятельностного, каждый из которых в структуре компетентности занимает определенный уровень и играет свою роль.

Личностный компонент познавательной компетентности включает ценности, мотивы познавательной деятельности, волевые и рефлексивные аспекты этой деятельности. Сформировавшаяся к определенному времени система ценностей подростка определяет приращение новых ценностей, их переход в мотивы поведения и познавательные действия. Личностный компонент связан с когнитивным и деятельностным, их взаимосвязь прослеживается в ценностях инструментального типа – ценностях-знаниях, ценностях-отношениях, ценностях-качествах.

Когнитивный компонент включает знания о содержании познавательной компетентности. Его особенность заключается в

том, что знание, лежащее в основе познавательной компетентности, представляет деятельность, в результате которой это знание формируется, т.е. познавательная деятельность является и объектом, и способом познания. Данный компонент включает знания разных видов (декларативное и процедурное) и уровней. Декларативное знание отражает содержание личностного компонента компетентности, являясь теоретической и ориентационной основой для осуществления познавательной деятельности. Знание процедурного характера связано с деятельностным компонентом познавательной компетентности, включает знание основ познавательной деятельности, способов и технологий её эффективного осуществления. Процедурное знание позволяет овладеть декларативным и вести самостоятельную осознанную познавательную деятельность. Зависимость этих уровней знаний выражается в следующем: 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.

Деятелиностный компонент познавательной компетентности представляет ее технологическую сторону и выражается в способности ученика самостоятельно и эффективно осуществлять познавательную деятельность. Содержание компонента определяется содержанием познавательной деятельности, в которой компетентность формируется и реализуется. Взаимосвязь данного компонента с когнитивным выражается в представлении о компетентности как о «знании в действии», а с личностным – в описании содержания компонента посредством таких понятий, как умение, владение, способность осуществлять познавательную деятельность целенаправленно и эффективно на основе ценностных ориентаций.

Система познавательной компетентности рассматривается нами не только как перечень однотипных компонентов (по «го-

ризонтиали»), но и как структура, в которой компоненты находятся в определенной иерархической зависимости (по «вертикали»). В структуре познавательной компетентности мы выделили три уровня-компонента, характеризующих значимость и зависимость названных выше компонентов: высший уровень – личностный, являющийся идеологической надстройкой над остальными, средний уровень – когнитивный, связанный с конкретным видом деятельности (познанием) и отражающий специфику данного вида компетентности, базовый (нижний) уровень – деятельностный, являющийся приоритетным в структуре компетентности и включающий умения осуществлять познавательную деятельность эффективно, успешно.

В результате исследования нами было отмечено влияние двух факторов на формирование у учащихся познавательной компетентности: самоуправление и активность самого ученика и целеполагание и управление учителем (рис. 6).

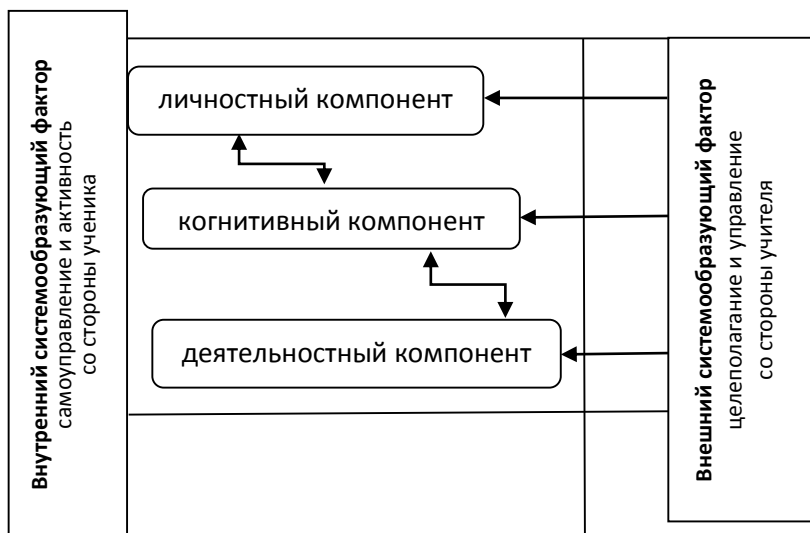


Рис. 6. Система познавательной компетентности

Итак, программный блок системы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования включает описание системы познавательной компетентности, представление о которой значимо для дальнейшей организации исследуемого процесса. Эта система имеет сложную структуру, представляющую единство личностного, когнитивного и деятельностного компонентов, каждый из которых играет в ней свою роль и занимает особое место.

Процессуальный блок системы отражает наши представления о процессе формирования познавательной компетентности. 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 [33], М.Н. Комиссарова [76], С.И. Константинова [79], Т.В. Шамардина [197] 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 информаци-

онном 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 выделенныеходы 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 [115, 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 [208].

В результате анализа научной литературы [33; 155; 208 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» [155, 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, может 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. [209].

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» [115, 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...» [115]. Развитие личности предполагает «изменение её мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психологических процессов, накопленного опыта» [155].

Ссылаясь на точку зрения А.С. Белкина, 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 учетом деятельности 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 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 учетом деятельности учителя формирование познавательной компетентности представляет собой *процесс созда-*

ния 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 [33; 76; 79; 197 и др.], отмечается зависимость решения проблемы от взаимодействия учителя и ученика. По мнению В.А. Сластенина, взаимодействие является сущностной характеристикой педагогического процесса, осуществляется участниками на содержательной основе с использованием разнообразных средств, построено на педагогическом воздействии и ответной реакции школьника [155]. 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 данный 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.

Данная цель 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, что определило 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, цель процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста заключается в следующем: формирование у учеников подросткового возраста способности к эффективному использованию технологий познавательной деятельности на основе ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, способствующей приращению и интeриоризации ценностей.

Процесс включает три этапа, реализация которых в общем определяется универсальными для него принципами: научности, гуманистической направленности, воспитывающего 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. Рассмотрим цель, характеристику деятельности учащихся и учителя, а также планируемый результат каждого этапа.

Погружающе-адаптационный этап предполагает знакомство учеников с техниками познавательной деятельности на основе освоения и принятия ценностей познания, стимулирование их познавательной активности, пробуждения у учащихся сознательного отношения к учебно-познавательной деятельности.

Подростки на этом этапе знакомятся с универсальными учебными действиями и умениями учиться, осваивают рациональные способы познавательной деятельности, формируют отношение к этой деятельности, учатся внимательно относиться к

выбору информации, к индивидуальной и совместной деятельности в процессе познания.

На данном этапе деятельность учитель прежде всего ориентирована на идею не дать ученикам знания, а помочь, научить, как эти знания добывать. Его деятельность направлена на формирование понимания школьниками ценностной составляющей содержания усваиваемой информации, соблюдение при этом этических норм и правил организации деятельности. Учитывая принцип научности, учитель представляет такую информацию, усвоение которой позволяет сформировать новые формы, уровни, характеристики отношения подростка к миру и своему положению в нём. Учитель 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. На данном этапе деятельность учителя также включает наблюдение за формированием умений учиться и изменением ценностных ориентаций в познавательной деятельности, выявление истинных ценностей, которые определяют познавательную деятельность учеников.

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.

Раскрывающе-ориентационный этап предполагает создание условий для закрепления и перевода в план инициативных действий приобретенных школьниками умений учиться на основе усвоенных ценностей познания и отношения к процессу познавательной деятельности.

На втором этапе ученики продолжают осваивать умения учиться, их деятельность приобретает более самостоятельный характер. Успешность в учебно-познавательной деятельности зависит от того, как ученики приняли ценности этой деятельности, какое место отвели им в своей системе ценностей и насколько им следуют.

Деятельность учителя становится организационно-стимулирующей: педагог включает учащихся в поисковую деятельность, организует их инициативную самостоятельную работу. Учитель всё чаще привлекает подростков к коллективным формам познавательной деятельности, где формируются такие качества, как ответственность, уважение, честность и такие умения, как соучастие, взаимопомощь. В соответствии с принципом учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, учитель влияет на становление подростка как субъекта познания, воспринимающего процесс получения знаний как сугубо личный процесс.

Прогнозируемый результат данного этапа – реализуемые в учебной деятельности познавательные ценности, мотивы, потребности; опыт познавательной деятельности; более высокий, по сравнению с предыдущим этапом, уровень самостоятельности в выполнении работы, т.е., ценностные ориентации учащегося в познавательной деятельности находят своё выражение в отношении к этому виду деятельности, которое выступает фактором проявляемой подростком познавательной и социальной активности.

Закрепляюще-инициативный этап процесса формирования познавательной компетентности имеет целью создание условий для проявления учащимися творческих способностей, реализации в полной мере умений учиться, которые позволят продолжать образование на протяжении всей жизни и активно

функционировать в быстро меняющемся социуме, а главное – строить себя как личность, демонстрировать культуру познания.

Умения учиться школьника развиваются на фоне постоянной рефлексии, выражающейся в размышлении, уточнении, предположении, постановке себе вопросов, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения и др. и становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в осознанной самоуправляемой познавательной деятельности.

Учитель на данном этапе выступает в роли тьютера. Он, управляя деятельностью учащихся, предоставляет дифференцированную помощь в зависимости от уровня сформированности умений учиться. Учитель, согласно принципу гуманистической направленности, становится «человекоделателем» [135; с. 19] и создает условия для саморазвития, «самостроительства» 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 характер отношения школьника 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. 7):

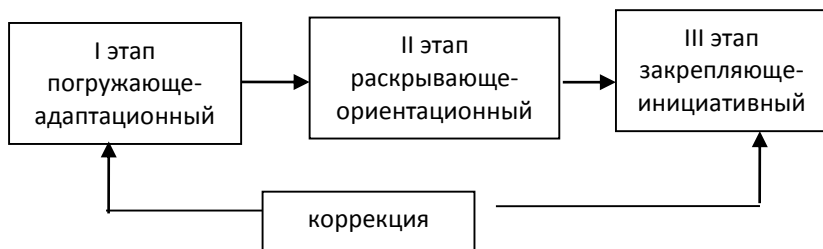


Рис. 7. Этапы процесса формирования познавательной компетентности

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.

Инструментальный компонент системы включает инструменты организации процесса формирования познавательной компетентности и инструменты отслеживания изменений в уровне проявления познавательной компетентности. Для эффективного протекания процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует *создать методико-диагностическое сопровождение исследуемого процесса*. В качестве определяющих данный процесс принципов выступают принципы тьюторского сопровождения и лично ориентированной направленности.

В общеупотребительном смысле сопровождение – это, то, что сопровождает какое-либо явление, действие [115, 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 осуществляется 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, и от возрастных особенностей учеников.

В этой связи в систему методов обучения были включены активные, практические, личностно ориентированные методы формирования познавательной компетентности (рис. 8).

Наиболее продуктивными в рамках реализуемой системы формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста являются метод упражнений, проектов, дидактических игр, проблемный и исследовательский методы, рефлексивный метод и др.

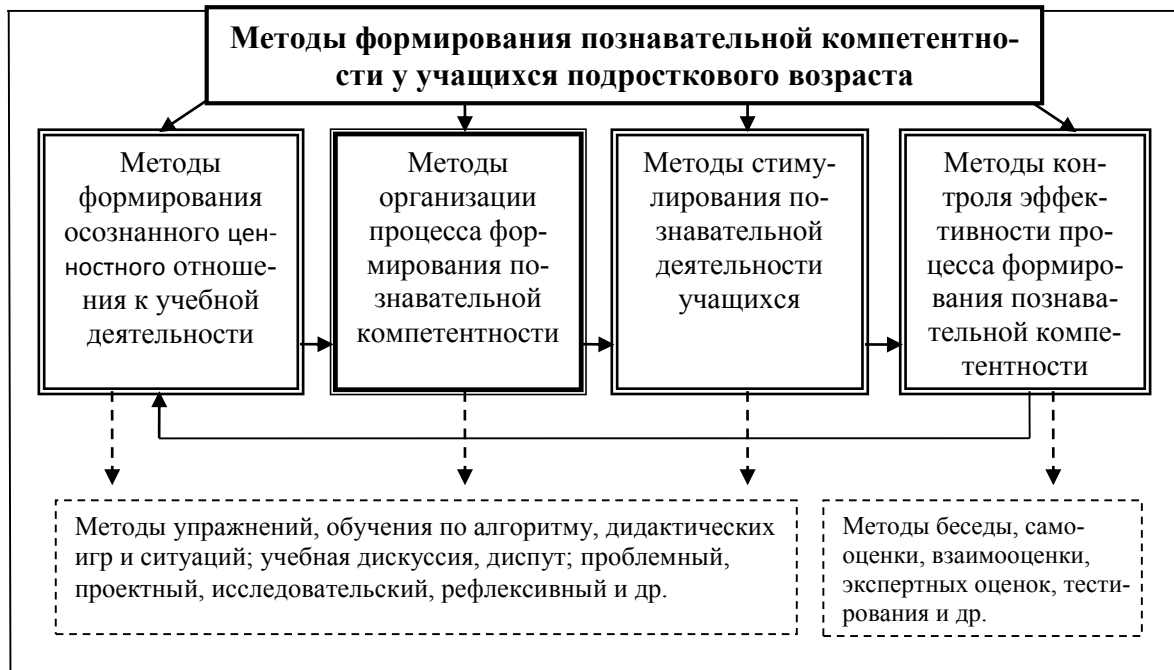


Рис.8. Система методов формирования в учебном процессе познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста

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 которых 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 (табл. 8).

Таблица 8

Функции учителя в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста

Научающая	Организационная	Стимулирующая	Контролирующая
1	2	3	4
1. Выбор наиболее оптимальных методов, приемов, средств обучения с целью знакомства учащихся с наиболее рациональными способами усвоения учебной информации	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	1. Подбор приемов стимулирования и контроля для создания условий успешного учения школьников на уроке	1. Обеспечение контроля и оценки не только результата, но, главным образом, процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал

Окончание табл. 8

1	2	3	4
2. Предложение наиболее рациональных способов деятельности в виде приёмов для усвоения всеми учащимися	2. Использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть способы учебной деятельности учащихся	2. Стимулирование учащихся к использованию различных способов выполнения заданий, к самостоятельному выбору и использованию значимых для них способов проработки учебного материала	2. Анализ способов работы учеников в ходе урока, выбор и освоение наиболее рациональных
3. Использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него способы деятельности	3. Проектирование процесса учения, направленного на развитие познавательной активности учащихся согласно идее учить учиться	3. Поощрение стремления ученика находить свой способ работы	
4. При введении знаний о приемах выполнения учебных действий выделять общелогические и специфические (предметные) приёмы учебной работы	4. Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика		

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, в частности:

– помогут 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 для реализации этого процесса следует предложить систему приемов-стимулов. Их классификация основана на представленных в научной литературе классификациях стимулов Ю.К. Бабанского [16], Л.Ю. Гордина [42], Г.И. Щукиной [205] и др.

Классификация строится на примере изучения предмета «Русский язык» и ориентирована на три момента в учебной деятельности: получение учебной информации, организацию и оценивание учебной деятельности.

Приемы, направленные на работу с учебным материалом:

– приемы, развивающие воображение и творческие способности: написание сочинения-фантазии, сказки, небылицы; составление шарад, кроссвордов, стихов на заданную тему и т.п.;

– приемы, 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.; составле-

ние моделей, схем; фонетические, стилистические задачи; различные виды диктантов (диктант «Проверяю себя», графический, цифровой и т.п.);

– приемы, 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;

– приемы, 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.;

– приемы, позволяющие развить волевую сферу по достижению учебно-познавательных целей: домашние контрольные работы повышенной трудности; поэтапное предложение учащимся сложных заданий; игра «Проверь себя»; создание учителем либо учащимися целевых установок 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. К ним относятся:

– приемы, 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.;

– приемы, направленные на организацию самостоятельной работы учащихся: разработка системы самостоятельных работ; самостоятельная работа по аналогии и т.п.;

– приемы, способствующие организации различных форм деятельности: работа в парах взаимопомощи; групповое решение заданий; «все – против одного»; круговые задания;

– приемы, способствующие формированию и совершенствованию умения планировать самостоятельную деятельность, самоорганизации практической деятельности: совместное составление алгоритма действий; составление отчёта о предстоящей работе; определение насколько верна последовательность действий при работе над упражнением; определение того, насколько правильно составлен план работы учащимся; самостоятельное составление плана работы над заданием и т.п.;

– приемы, 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.;

– приемы, предоставляющие учащимся возможность проявить самостоятельность и инициативу в организации своей деятельности: задание «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 в форме игры «Ты – мне, я – тебе» и т.п.

Приемы, направленные на оценивание деятельности:

– приемы, способствующие повышению самооценки учащихся: открытая благодарность; признание даже незначительных достижений перед всем классом; вручение жетонов, удостоверений; акцент на достоинствах, положительных результатах; игра «Вам, и только вам, поручаю...»; возложение полномочий и т.п.; проведение урока «Разговор о себе»;

– приемы, способствующие созданию душевного комфорта: встать на позицию воспитанника; обсуждение на равных и т.п.;

– приемы, способствующие самостоятельной оценке своих достижений: фиксация своих достижений («Поставь себе оценку и аргументируй»; «Назови достижения и недостатки в своей работе»); отчёт «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 подросткового возраста можно рассмотреть 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); развивается конструктивное, алгоритмическое мышление благодаря особенностям работы с компьютером; развивается творческое мышление 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, 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, вспомогательные 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, для реализации 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; кооперированно-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 [155].

Индивидуальная форма работы по своей сути 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 креативность. Указанные проблемы связаны также с организацией совместной и самостоятельной деятельности на уроке; с использованием нетрадиционных методов и форм (проектов, дискуссий, игромоделирования, видео-уроков, микро-препода-

вания); 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) ресурсах 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 [167, с. 4]. В педагогике было сформулировано понятие «педагогический мониторинг», которое раскрывается как планомерное отслеживание состояния педагогического явления, включающее диагностику, прогнозирование и коррекцию его развития [209, с. 136]. Он представляет собой не только процесс выявления отклонений от нормы, но и оценивание самой нормы (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко [199, 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 про-

водить 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 монографии); 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.

Создание и реализация методико-диагностического сопровождения должны 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.

Критериально-уровневый компонент системы, во-первых, включает перечень критериев, необходимых для оценки сформированности познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Учитывая, что под *критерием* понимают «признак, на основании которого проводится оценка или

классификация чего-либо», он должен характеризоваться простотой (иметь простейшие способы измерения), адекватностью тому явлению, измерителем которого он является, под *критерием оценки сформированности познавательной компетентности* мы понимаем признак, присущий компетентности именно в познавательной деятельности, что согласуется с представлением о компетентности вообще и компетентности в познавательной деятельности в частности.

В нашем исследовании, согласно представлению о компетентности как «знании в действии» (А.Г. Асмолов), критерии взяты общие, присущие для любой компетентности, а показатели отобраны на основе представления о содержании компетентности в конкретном виде деятельности, в частности познавательной (параграф 1.2.2.).

Учитывая, что компетентность – это «знание в действии», а также все отмеченные ранее нами критерии и показатели, в рамках данного параграфа выделим те виды деятельности, успешность в которых свидетельствует о наличии познавательной компетентности и определенном уровне ее сформированности. Это исследовательская и проектная деятельность. Именно по успешному осуществлению данных видов деятельности можно сказать о том, что такое интегративное качество как компетентность в познавательной деятельности сформировано. Здесь демонстрируется знание о науке как о системе знаний, которая структурируется и обобщается в фундаментальных и частных научных теориях; генезисе научного знания; практики как фактора становления и развития научного знания и критерия его истинности; принципов, уровней (эмпирического и теоретического), методов, форм научного познания; законов, теорий, способов и приемов учебной деятельности; образцов учебной и познавательной деятельности и др.

В этих видах деятельности легко прослеживается сформированность комплексных умений, отражающих способность подростка к осуществлению результативной самостоятельной

познавательной деятельности: умений логических, умений работать с информацией, технологических умений.

Следует отметить, что для оценки уровня сформированности познавательной компетентности, которая может быть представлена на высоком, среднем и низком уровне владения также должны оцениваться самостоятельность, правильность и творческий подход в выполнении деятельности.

РЕЗЮМЕ

1. Содержательное наполнение концепции формирования познавательной компетентности у современных подростков представляет собой целостную структуру, включающую целевой, программно-процессуальный, инструментальный, критериально-уровневый и результативный компоненты и отражающую процедуры и средства практической реализации теоретических положений концепции.

2. Целевым ориентиром системы, согласно целевому компоненту, является процесс положительной динамики познавательной компетентности у подростков, конкретизируемый в задачах формирования ценностно-целевых установок, механизмов познавательной деятельности и самостоятельности в ее осуществлении. Цель рассматривается с позиции аксиологического подхода и предполагает воспитание у подростков 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. Данная цель является проекцией результата и с ним согласуется с рамках результативного компонента.

3. Программно-процессуальный компонент системы состоит из моделей познавательной компетентности и процесса ее

формирования, выстроенных на основе пониманием данных педагогических явлений с позиций системно-деятельностного и аксиологического подходов. Модель познавательной компетентности определяет целевые ориентиры деятельности в рамках процесса ее формирования. Логика процесса строится на признании согласованной деятельности педагога и подростка, ключевой значимости деятельности ученика, возможности развития механизмов познавательной деятельности на основе становления ценностных познавательных ориентаций.

4. Содержательное представление процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков строится на точке зрения о двуединой направленности педагогического процесса, в основе которого каждая из деятельностей (учителя и подростка) имеет свои особенности, но в совокупности они направлены на формирование познавательной компетентности. Особенность процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста заключается в его организации, которая 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, осознанное применение которых выражается в строительстве себя как личности, активном участии в познавательной деятельности и отношении к ней, в достижении в этой деятельности 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.

5. Процесс формирования познавательной компетентности у современных подростков основывается на методико-диагностическом сопровождении процесса (инструментальный компонент), которое включает инструменты реализации процесса и диагностики его продуктивности. Методическая часть позволяет предложенными методами, средствами и приёмами обеспечить становление самостоятельности в познавательной деятельности, приобретение опыта её осуществления, возникновение познавательной мотивации, а диагностическая часть, представляющая 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.

6. Критериально-уровневый компонент системы включает два критерия, по которым следует оценивать степень сформированности познавательной компетентности – декларативный и процедурный. Их необходимо оценивать в осуществлении подростками проектной и исследовательской деятельности, поскольку они являются комплексными процедурами их оценки. Степень сформированности каждого критерия свидетельствует об общем уровне (низком, среднем и высоком) сформированности компетентности в познавательной деятельности.

7. Система формирования познавательной компетентности у современных подростков является конкретно-действенным выражением содержащейся в концепции теории, составляет фундаментальную основу понимания общего содержания авторских предложений.

2.4.2. Условия реализации системы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования

Блок условий, без соблюдения которых реализация системы будет менее эффективна, является внешним элементом по отношению к системе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Но этот элемент обеспечивает реализацию идеи нашей концепции, связанную с действием закономерности эффективности.

Закономерность эффективности мы вывели ссылаясь на приоритетное в настоящее время направление в отечественном образовании, связанное с идеей интеграции усилий разных типов образования в решении учебных и воспитательных проблем, проблем подготовки личности к жизни в условиях быстроменяющегося мира и ситуации неопределенности.

За формирование познавательной компетентности как основы человеческой жизнедеятельности в большей степени отвечает школа. Новые ФГОС основного общего образования ориентируют на познавательное развитие учащихся, а также на становление их коммуникативных, социальных, рефлексивных навыков, в основе которых лежит и познавательная деятельность. В то же время большими возможностями в формировании познавательной компетентности обладает дополнительное образование, предоставляющее простор для инициативной деятельности, выбора, стимулирования познавательной активности, возможности для практико-ориентированной деятельности, чем преимущественно отличается от образования общего, обязательного и назидательного по своей сути. Объединение общего и дополнительного образования для формирования познавательной

компетентности обладает безусловным ресурсом в плане создания максимальных возможностей для подростков, поскольку все то, что отвергается, не приемлется, не усваивается в рамках учебного процесса, может быть компенсировано за счет процесса, организованного дополнительным образованием. Дополнительное образование представлено работой предметных объединений для учеников, научных обществ учащихся, кружков предметной направленности, позволяющих в ненавязчивой форме развивать познавательную мотивацию и активность, формировать познавательные умения в практической деятельности, создавать ситуацию успеха для подростков.

Учитывая, что процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста при всей своей целеустремленности, последовательности требует соблюдения ряда условий, необходимых и достаточных для эффективного его осуществления, что случайно выбранные условия не могут повлиять на эффективность функционирования процесса, поэтому необходимо осознанно и обдуманно отнестись к выбору, а также к тому, что реально повысить эффективность реализуемого процесса помогут условия, связанные с интеграцией общего и дополнительного образования, рассмотрим ряд выведенных нами условий.

В общеупотребительном смысле под условием понимают «обстоятельство, от которого что-либо зависит», «обстановку, в которой что-либо происходит» [115, 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 [115; 130]. В педагогике под условиями понимают совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности [208, с. 123].

Исходя из определения понятия «условие», можно заключить, что оно является внешним, дополняющим фактором по отношению к явлению или процессу; должно специально создаваться для их [явлений или процессов] существования и развития; 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 [208, 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 [208].

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 [21; 167]. Эффективность педагогического процесса определяется исходя из оценки степени достижения цели и затрат на её достижение [208, с. 189].

Учитывая сказанное, для процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста следует выбрать три условия, являющихся выражением идеи интеграции общего и дополнительного образования: 1) создание познавательно-развивающей среды; 2) реализация нелинейной

модели единого образовательного процесса; 3) реализация тьюторского сопровождения процесса формирования познавательной компетентности подростков.

Одним из условий, при которых формирование у учащихся компетентности в познавательной деятельности будет осуществляться эффективнее, является *создание специальной познавательно-развивающей образовательной среды*, направленной на развитие субъектности подростка в познавательной деятельности за счет создания единого образовательного пространства общего и дополнительного образования в школе.

Определяющими принципами для реализации данного условия являются принципы субъектности, целевой и личностно ориентированной направленности.

В самом общем смысле под *средой* понимают окружающие социально-бытовые условия, обстановку, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [115, 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* [212, с. 11].

К настоящему времени представлено множество научных исследований сущности и структуры, характеристик образовательной среды, выработаны подходы к её конструированию (Г.А. Ковалев [72], В.А. Орлов [116], В.И. Панов [119], В.В. Рубцов [148], В.И. Слободчиков [157], В.А. Ясвин [212] 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 [72; 148; 212 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), ориентация на развитие мотивации и ценностного отношения к познавательной деятельности за счет привлечения подростка к занятиям в объединениях дополнительного образования, связанных с интеллектуальным развитием школьников; б) реализация индивидуального психолого-педагогического сопровождения процесса формирования познавательной компетентности, способного обеспечить саморазвитие и самостроительство личности подростка на основе собственной активности и взаимодействия с учителями и педагогами дополнительного образования; 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) ресурсах обучающихся на уровне учебного процесса (основного образования) и процесса самореализации своих познавательных потребностей в объединениях и кружках предметной направленности.

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

Развивающий характер среды обеспечивается созданием педагогами *ситуаций доверия и успеха*, а также реализации методологии учения школьников, 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 образовательного процесса, который особенно успешно реализуется в дополнительном образовании. Практико-ориентированная образовательная среда характеризуется целевой установкой на деятельность составляющую образовательного процесса, на реализацию принципа связи теории с практикой [162]. В школе практико-ориентированное обучение связывается со специально организованным 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 учителей и педагогов дополнительного образования и потребует от них разработки специальных систем практико-ориентированных заданий; моделирования новых деятельностных форм, методов, технологий обучения; использования в сочетании коллективных и индивиду-

альных форм практической деятельности учащихся, направленных на формирование умений учиться и опыта самостоятельной познавательной деятельности как для каждого типа образования в отдельности, так и для интегрированных программ совместной деятельности, взаимодополняющих друг друга, создающих единое поле для продуктивной деятельности.

Остановимся на приоритетных способах формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, позволяющих создать развивающую практико-ориентированную среду. К числу наиболее эффективных относятся личностно 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 с инструкциями по выполнению заданий определённой темы, класса (на сравнение, анализ, классификацию); контролирующий блок с серией вопросов, тестов, творческих заданий 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 оценить 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 особенностью 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 [148]. 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 [148]. 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 представлена поддержка, зависит возможность 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, 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 старшеклассниками, даже если младшим подросткам 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 струк-

туре 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» [148]. 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 подростками, учитывающих их интересы и потребности, изменения в их познавательной деятельности и мире, окружающем учеников. Способы работы с подростками – это организация индивидуального и коллективного поиска, реализация активного типа обучения, основанного на поисково-творческой деятельности, включающей проектирование, прогнозирование, ориентированной на креативность; это 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.

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; способность 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.

Вместе с тем наибольшего эффекта можно достичь, если привлечь возможности дополнительного образования (кружков, объединений интеллектуальной направленности), способствующих развитию познавательной компетентности своими средствами. Организация единого познавательного пространства за счет согласованности образовательных программ основного общего и дополнительного образования, координации деятельности педагогов, выделения из их числа тьюторов, сопровождающих этот процесс, позволит не только создать среду для формирования познавательной компетентности, в которой хочется заниматься познавательной деятельностью, но и даст возможность подростку идти по своему образовательному маршруту, в меру своих сил и возможностей.

Условие, связанное с созданием познавательно-развивающей среды на основе интеграции возможностей общего и дополнительного образования, предоставляет широкие возможности для формирования любви к познанию, отработки умений и навыков в рамках общего и дополнительного образования, объединенных одной идеей и преемственными образовательными программами, интегрированными курсами, комплексными подходами.

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

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 дополнительного образования и др. Именно поэтому второе условие реализации процесса формирования познавательной компетентности на оптимальном уровне следует связать с нелинейной моделью процесса обучения, реализуемого в рамках общего образования.

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, четкими 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 [51]):

- 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 как возможность продемонстрировать личные достижения в процессе познания предмета, как лично 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 [51].

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 современных подростков следует выбрать разработку программы его тьюторского сопровождения. Если предыдущее условие связано с

модернизацией деятельности учителя, выведения ее за узкие рамки урока и учебного процесса, то данное условие направлено на освоение учителем и педагогами дополнительного образования новых функций, отражающих перспективные взгляды на отношения ученика и педагога в образовательном процессе. В современных условиях необходимо изменение педагогических позиций, технологий сопровождения развития и обучения учащихся. В этой связи перспективна должность тьютора, способного обеспечить непрерывность образования ученика на протяжении его обучения в школе, полноценное развитие, самоопределение, самореализацию. Реализация данного условия возможна, если определены единые для общего и дополнительного образования принципы; подобраны педагогические кадры, желающие и способные осуществлять непрерывное сопровождение познавательной деятельности подростков; создана единая система планирования мероприятий данного процесса; разработаны педагогические технологии сопровождения познавательной деятельности на основе комплексно-целевого планирования, мониторинга познавательных умений и достижений учащихся.

Вопросами научного обоснования и оформления российской тьюторской педагогической практики занимались такие ученые, как М.С. Бернштейн, Н.К. Гончаров, С.В. Дудчик, Т.А. Ильина, Т.М. Ковалева, А.Г. Рыбалкина, Н.В. Чернявская, П.Г. Щедровицкий и др. На основании их идей можно заключить, что заниматься тьюторством – значит облегчать, организовывать, поддерживать, мотивировать обучающегося на приобретение знаний умений и навыков.

В настоящее время приоритетной становится цель развития потенциалов самого обучающегося, смещения акцента с деятельности учителя на деятельность ученика, разработка методологии учения, чтобы «в центре внимания находилась позна-

вательная деятельность учащихся, не преподавание» (А.В. Золотарева). Эти идеи отразились на появлении такой роли (позиции) педагога и должности в образовательном учреждении, как тьютор.

Изучение сущности понятия «тьютор» привело к выводу о его неоднозначном понимании разными исследователями в разных странах. Согласно представленным в науке определениям, тьютор – это и домашний учитель, гувернер, преподаватель, наставник группы, репетитор и т.п. Л.В. Бендова и А.Г. Чернявская определяют тьютора как наставника, консультанта, облегчающего процесс обучения и организующего условия для самообразования [24]. Концепция педагогической деятельности тьютора складывается из цели этой деятельности, позиций и ролей, функций, структуры и содержания, технологий и методов.

Цель деятельности тьютора – создание условий для становления обучающихся как субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня компетентности. По мнению С.А. Степанова, цель тьюторской деятельности логично разбить на ряд подцелей: 1) помощь в осознании и занятии ребенком субъективной позиции; 2) помощь субъекту в разработке маршрута, отслеживании, осознании направленности шагов, стремлении добраться до пункта назначения; 3) помощь в освоении ребенком механизмов развития себя как субъекта деятельности [122].

Деятельность тьютора связывают с *позицией* сопровождения, поддержки прежде всего процесса самообразования, разработки индивидуальных образовательных проектов и программ (П.Г. Щедровицкий). При этом работа в рамках этой должности направлена на индивидуальное развитие ученика на основе дифференциации. Роли тьютора разнообразны. Согласно концепции Л.В. Бендовой, ролевой репертуар тьютора включает в себя две ролевые позиции (содержательный лидер и равный) и четыре

роли (эксперт, транслятор знаний и опыта, проводник, фасилитатор). При этом понятие «тьюторское сопровождение» рождается из понимания роли тьютора как проводника обучающегося, движущегося по выбранной траектории: «Нельзя сопровождать стоящего, а только идущего» (Т.М. Ковалева) [74].

Тьютор выполняет несколько *функций*: 1) компенсаторную, заключающуюся в компенсации пробелов в учебной деятельности ученика и восстановлении пробелов в деятельности учителя; 2) организующую, состоящую в руководстве деятельностью детей в интересующих их направлениях, создании условий для реализации индивидуальной образовательной траектории; 3) стимулирующую, которая мотивирует учащегося на приобретение знаний, умений и навыков, и др.

В *содержание* работы тьютора входит сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная с работы с его первичным познавательным интересом. С помощью тьютора происходит углубление этого интереса за счет работы над проектами и исследованиями. Тьютор оказывает помощь и поддержку в плане организации познавательной деятельности, а также консультирует по поводу профориентированных образовательных программ. Наиболее популярна практика сопровождения индивидуальной образовательной программы. Цель данной работы – научить подростка использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы.

Наиболее приемлемыми для тьюторской деятельности являются *технологии*, характерные для модели открытого образования: технологии активного обучения (диалог, анализ конкретных ситуаций, ролевые и дидактические игры, тренинги, портфолио); технологии практико-ориентированного обучения (проекты, исследования); информационные технологии для организации взаимодействия с обучающимися на расстоянии.

Выделяют технологии тьюторского сопровождения конкретного обучающегося: технологии тьюторского сопровождения исследовательской деятельности, проектной деятельности, деловой игры, электронного интерактивного образования; организации тьютором образовательной экспедиции, образовательного события, дебатов; технология консультирования, тьюториал (система открытых занятий тьютора); технология профильных и профессиональных проб и др. [82, с. 99–114]. Использование данных технологий в сопровождении процесса формирования познавательной компетентности предполагает организацию и руководство со стороны тьютора, стимулирование обучающегося к активной познавательной деятельности на основе погружения в практические аспекты этой деятельности.

Тьюторское сопровождение процесса формирования познавательной компетентности у подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования предполагает:

- создание специального научно-методического обеспечения тьюторского сопровождения формирования познавательной компетентности;
- разработку механизмов установления связей между общим и дополнительным образованием для осуществления полноценной деятельности тьютора;
- обеспечение преемственности между программами, формами и методами работы с подростками в процессе формирования познавательной компетентности;
- разработку методических требований к проектам и исследовательским работам подростков;
- разработку педагогических средств вовлечения учащихся в активную творческую познавательную деятельность;
- вовлечение родителей в процесс активизации познавательной деятельности подростков и др.

Специфичность оценки деятельности тьютора в реализуемом процессе заключается в том, что он не ставит отметок, а результаты его труда отражаются в познавательных достижениях подростков, в движении и росте этих достижений, а также в изменении отношения к познавательной деятельности, признание ее одним из необходимых видов деятельности человека и важной сферой своей жизнедеятельности.

В процессе формирования познавательной компетентности у современных подростков деятельность тьютора, которым может выступать как учитель-предметник, так и классный руководитель, связывается прежде всего с сопровождением индивидуального образовательного маршрута каждого ребенка, который способствует созданию комфортных условий для формирования познавательной компетентности на основе развития индивидуальных познавательных интересов и способностей подростков. Данная технология позволяет объединить усилия педагогов и учащихся, это тот случай, когда любые воздействия учителей начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему образованию.

Выбор образовательного маршрута зависит от ряда *факторов*:

- индивидуальных и возрастных особенностей личности подростка;
- способности и готовности ученика к реализации запланированных действий;
- возможностей общего и дополнительного образования в удовлетворении потребностей подростка;
- профессионализма педагогов;
- потребностей родителей в достижении ребенком образовательных результатов.

Структура индивидуального образовательного маршрута включает четыре части:

1) перечень обязательных учебных предметов, включая часы для углубленного изучения;

2) перечень курсов по выбору (часы, обязательные для посещения в течение учебного года);

3) перечень предметных кружков и факультативных занятий, включенных в учебный план;

4) перечень кружков и занятий, организованных в рамках дополнительного образования в школе или вне школы (в учреждениях дополнительного образования в рамках сетевого взаимодействия).

Структура индивидуального образовательного маршрута может также включать: а) цель; б) содержательное описание деятельности по достижению цели, включающее обязательные предметы, входящие в инвариантную часть учебного плана; обязательные предметы, включенные в инвариантную часть образования по выбору обучаемого; факультативные занятия, кружки, секции, НОУ; кружки, объединения, студии в учреждениях дополнительного образования; индивидуальные занятия со специалистами и др.; в) технологический (определение технологий деятельности с учеников на основе учета его индивидуальных потребностей и возможностей), диагностический (изучение особенностей учеников, динамики их роста и др.), контролирующий и корректирующий аспекты.

Лист индивидуального маршрута обучающегося может выглядеть следующим образом (табл. 9).

Таблица 9

**Лист индивидуального образовательного маршрута
ученика _____ на _____ учебный год**

Дни не- дели	Предметные кружки и факультативы в школе	Кол-во часов	Сроки по- сещения	Кружки, объ- единения доп. образования	Кол-во часов	Сроки по- сещения	Индивидуальные занятия

Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута:

- 1) постановка познавательной цели обучающегося при поддержке тьютора;
- 2) самоанализ, рефлексия – осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями (например, конкурса, к которому решил подготовиться ученик);
- 3) выбор пути реализации поставленной цели на основе рассмотрения альтернативных вариантов ее достижения;
- 4) конкретизация цели на основе выбора объединения, кружка, курсов, студии;
- 5) оформление маршрутного листа.

Листы индивидуального образовательного маршрута могут быть различной направленности в рамках формирования познавательной компетентности: образовательный маршрут «Подготовка к

участию в олимпиаде по предмету», «Умения работать над проектом», «Ликвидация пробелов по предмету», «Умения работать с различными источниками информации», «Учись учиться» и др.

Тьюторское сопровождение процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования позволит создать комфортные условия для познавательного развития подростков, становления субъектности в познавательной деятельности, принятия этой деятельности как ценности цели и тем самым оптимизировать процесс формирования компетентности в ней.

Таким образом, для повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста необходимо выбрать условия, отражающие идею реализации процесса в рамках интеграции общего и дополнительного образования, связанные с созданием познавательно-развивающей образовательной среды, реализацией нелинейной модели обучения и разработкой программы тьюторского сопровождения реализуемого процесса. Эти условия позволят не только оптимизировать процесс формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, но и повысить его управляемость.

РЕЗЮМЕ

1. Система формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста будет реализоваться эффективнее, если согласно идее интеграции общего и дополнительного образования будет обеспечиваться комплексом условий, к числу которых следует отнести: а) создание познавательно-развивающей среды формирования познавательной компетентности у подростков; б) реализацию нелинейной модели

образовательного процесса; в) разработку программы тьюторского сопровождения процесс.

2. Первое условие – создание специальной образовательной познавательно-развивающей среды – направлено на становление субъектности подростка в познавательной деятельности; развитие его познавательного потенциала за счет возможностей интегрированной образовательной среды, которая создает условия для практико-ориентированной деятельности; формирование умений и навыков, опыта познавательной деятельности, рефлексивно-оценочных приёмов её сопровождения, ценностно-мотивационного отношения к ней и знанию как предмету деятельности.

3. Второе условие направлено на организацию нелинейной модели обучения в процессе формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста. Это условие позволит получить новый качественный результат в данном 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.

4. Третье условие связано с организацией тьюторского сопровождения процесса формирования познавательной компетентности учеников-подростков и предполагает организацию нового типа взаимодействия учеников и практической деятельности педагогов-тьюторов; новых форм и методов работы педагогов, ориентированных на созданием максимальных условий для активизации познавательной активности подростков, получения ими навыков осуществления самостоятельной познавательной деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в условиях интеграции общего и дополнительного образования представляет собой сложную целенаправленную динамическую систему фундаментальных знаний о формировании познавательной компетентности у подростков в процессе их обучения в школе, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности этого процесса, а также способы управления им в условиях единого образовательного процесса школы.

2. Общие положения концепции включают формулировку идеи, цели, обоснование структуры, источников построения, а также определение границ применимости в структуре педагогики и междисциплинарного знания, что обуславливает актуальность разработки концепции и обоснованность авторских предложений.

3. Концепция направлена на реализацию идеи актуализации и оптимизации взглядов на процесс становления познавательной деятельности и формирования компетентности в ней и связана с ориентацией на объединение усилий разных типов образования – общего и дополнительного с целью эффективного достижения запланированных результатов. Кроме того, идея учитывает изменившиеся социокультурные условия (социокультурные факторы) и особенности растущего в современном мире ребенка (возрастные, личностные факторы), а также особенности подросткового возраста как наиболее опасного в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности, так и оптимальном для формирования компетентности в ней.

4. Цель концепции своей ориентацией на создание теоретико-методологического и методико-технологического обеспечения процесса формирования познавательной компетентности

у учащихся подросткового возраста способствует реализации данного процесса, повышению его эффективности, а также результативности учебного процесса и в целом образовательного потенциала школы как социального института.

5. Особенность в построении концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста и выражении её структуры в том, что, с одной стороны, каждый из четырех компонентов относительно самостоятелен, имеет свое содержательное наполнение и функциональное назначение, но с другой стороны, компоненты взаимосвязаны, представляют единое целое и обеспечивают достижение общей цели. Преимущества представленной структуры в том, что она позволит изложить свои идеи логически стройно и последовательно, создать целостную теорию, сделать обоснованные комплексные выводы, связать теорию с практикой, четко определив сферу практического применения концепции.

6. Осмысление процесса формирования познавательной компетентности как сложного педагогического явления потребовало выбора комплекса методологических подходов, с позиций которых можно не только рассмотреть особенности этого процесса, но и построить стройную концепцию его реализации, отражающую наши взгляды и позиции по различным аспектам решения проблемы.

В качестве общенаучной основы построения концепции был выбран системно-деятельностный подход, поскольку он лежит в основе разработки нового стандарта школьного образования, а главное, позволит создать логически стройную теорию решения проблемы формирования познавательной компетентности у подростков; рассмотреть познавательную компетентность и процесс её формирования у учащихся-подростков в качестве си-

темных явлений, в основе которых лежит деятельность; обосновать сущность интеграции общего и дополнительного образования и ее возможностей в реализуемом процессе.

Роль теоретико-методологической стратегии отведена в концепции аксиологическому подходу, использование которого позволило получить следующие значимые для исследования результаты: а) представить ценностную составляющую познавательной компетентности учащегося как личностную систему ценностей-целей и ценностей-средств (ценности-отношения, ценности-качества и ценности-знания), являющуюся для школьника основой для осознанного управления своей познавательной деятельностью; б) сместить акцент в процессе формирования познавательной компетентности у современных школьников в сторону воспитания познавательной культуры и смоделировать его структуру в соответствии с формированием ценностного отношения к знаниям как к себя образующему началу, а к процессу их получения – как к деятельности, позволяющей усвоить познавательные и общечеловеческие ценности; в) отметить конструктивно-аксиологический потенциал процесса формирования познавательной компетентности для становления личности, адекватной требованиям современного общества.

Субъектно-средовый подход как практико-ориентированная тактика исследования позволит: а) рассмотреть подростка в качестве *субъекта познавательной деятельности*, развивающегося по направлению к освоению целостной структуры этой деятельности и приобретающего черты саморазвития и самообразования, и представить портрет компетентного в познании подростка; б) смоделировать специально организованное познавательно-развивающее образовательное пространство, создающее оптимальную ситуацию для развития субъекта познавательной деятельности.

7. Выбор данных подходов обусловлен как спецификой предмета исследования, так и нашим желанием видеть решение проблемы в аспекте системно-деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов.

8. В закономерностях и принципах, отражена специфика изучаемого педагогического явления и процесса, а также выявлены факторы, влияющие на протекание процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования. В основу классификации закономерностей положена связь свойств объекта с аспектами его исследования в соответствии с теоретико-методологическими основаниями концепции.

9. Содержательное наполнение концепции представляет проекцию ее теоретических положений на практическую область, включает систему формирования познавательной компетентности у современных подростков, представляющую структурно-содержательное единство целевого, программно-процессуального, инструментального, критериально-уровневого и результативного компонентов.

Целевой компонент системы включает цели и задачи, является проекцией результата. Цель связана с процессом положительной динамики познавательной компетентности у подростков и конкретизируется в задачах формирования ценностно-целевых установок, механизмов познавательной деятельности и самостоятельности в ее осуществлении. С позиции аксиологического подхода цель направлена на воспитание у подростков 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.

Программно-процессуальный компонент системы включает модели познавательной компетентности и процесса ее формирования, выстроенных на основе понимания данных педагогических явлений с позиций системно-деятельностного и аксиологического подходов. Модель познавательной компетентности связана с целевым компонентом системы, конкретизирует его содержание. Модель процесса формирования познавательной компетентности у подростков строится на признании важности согласованной деятельности педагога и подростка в процессе, ключевой значимости деятельности ученика, возможности развития механизмов познавательной деятельности на основе становления ценностных познавательных ориентаций. Особенность процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста заключается в совместном прохождении учителем и учеником этапов становления компетентности в познавательной деятельности, где на каждом этапе уровень ценностного отношения к познавательной деятельности и уровень сформированности других социальных и духовных ценностей возрастает в зависимости от сформированности умений учиться, осознанное применение которых выражается в строительстве себя как личности, отношении и активном участии в познавательной деятельности, в достижении в ней высокого уровня компетентности.

Инструментальный компонент системы основывается на методико-диагностическом сопровождении процесса формирования познавательной компетентности. Методическая составляющая позволяет предложенными методами, средствами и приёмами обеспечить становление самостоятельности в познавательной деятельности, приобретение опыта её осуществления, возникновение познавательной мотивации, а диагностическая часть, представляющая целенаправленный мониторинг индиви-

дуальных 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.

Критериально-уровневый компонент системы включает перечень критериев и показателей их оценки, а также уровней сформированности у подростков компетентности в познавательной деятельности.

10. Система формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста при всей своей целеустремленности, целостности и продуманности требует соблюдения ряда условий, необходимых и достаточных для эффективной ее реализации, к числу которых следует отнести: а) создание познавательно-развивающей образовательной среды; б) реализацию нелинейной модели образовательного процесса; в) создание и реализацию программы тьюторского сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у подростков.

11. Данные условия являются отражением идеи интеграции общего и дополнительного образования, что позволит предоставить подросткам максимум возможностей для практического приложения сил, формирования в практико-ориентированной среде умений и навыков, опыта познавательной деятельности, рефлексивно-оценочных приёмов её сопровождения, ценностно-мотивационного отношения к ней и знанию как предмету деятельности; 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования обусловлена на социальном уровне потребностью общества в личности, способной к непрерывному образованию на протяжении всей жизни, к повышению качества современного российского образования за счет сформированной у личности компетентности в познавательной деятельности; недостаточной разработанностью данной проблемы в педагогической теории и практике.

История становления проблемы включает два этапа, каждый из которых по-своему значим: первый (подготовительный) создает основу для представлений о познавательной компетентности на уровне идей деятельностного и компетентностного подходов в науке, а также для предложения путей её формирования на основе прогрессивных идей конца XX в. – начала XXI в. При этом большой вклад в исследование проблемы был внесен на втором (современном) этапе ее развития, начинающемся с начала последнего столетия, что связано с потребностью общества, педагогической теории и практики. К настоящему времени все предпосылки говорят об актуальности проблемы и о ее решении в направлении обобщения накопленного теоретического материала в рамках единой целостной концепции с учётом изменившегося «ребенка» и ситуации его развития, характеризующейся переходом к постиндустриальному информационному обществу. При этом актуальные интеграционные процессы в образовании определяют идейную ориентацию в решении проблемы.

Изучение познавательной компетентности как научного феномена позволило отметить ее специфику с точки зрения

структуры и содержания, рассмотреть в качестве системы, имеющей свой состав, структуру, системообразующие факторы и связи; выделить критерии и показатели сформированности компетентности у учащихся подросткового возраста, а также отметить зависимость в изменении отношения подростков к познавательной деятельности в связи с существенными трансформациями, происходящими в социуме и с самой личностью растущего человека.

Изучение истории становления проблемы формирования познавательной компетентности у современных подростков в условиях интеграции общего и дополнительного образования, а также теоретических аспектов проблемы подвело нас к решению создания научной концепции, представляющей собой сложную целенаправленную динамическую систему фундаментальных знаний о формировании познавательной компетентности у подростков в процессе их обучения в школе, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности этого процесса, также способы оперирования с ним в условиях единого образовательного процесса школы.

Идея концепции направлена на актуализацию и оптимизацию взглядов на процесс становления познавательной деятельности и на процесс формирования компетентности в ней и связана с ориентацией на объединение усилий разных типов образования (общего и дополнительного) с целью эффективного достижения запланированных результатов. Кроме того, идея опирается на важность учёта изменившихся социокультурных условий (социокультурных факторов) и особенностей растущего в современном мире ребенка (возрастных, личностных факторов), а также особенностей подросткового возраста как наиболее опасного в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности, так и оптимальном для формирования компетентности в ней.

По структуре концепция представляет четыре самостоятельных, но взаимосвязанных компонента, представляющих единое целое и обеспечивающих достижение общей цели. Цель концепции своей ориентацией на создание теоретико-методологического и методико-технологического обеспечения процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста способствует реализации данного процесса, повышению его эффективности, а также результативности учебного процесса и в целом образовательного потенциала школы как социального института.

Преимущества представленной структуры концепции в том, что она позволит изложить свои идеи логически стройно и последовательно, создать целостную теорию, сделать обоснованные комплексные выводы, связать теорию с практикой, четко определив сферу практического применения концепции.

Теоретико-методологические основания концепции представляют комплекса методологических подходов, с позиций которых рассматриваются особенности процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков, выстраивается стройная концепция его реализации, отражающая авторские взгляды и позиции по различным аспектам решения проблемы:

- с позиций системно-деятельностного подхода изучается сущность познавательной компетентности, представляется ее структура и структура процесса ее формирования, а также обосновывается сущность интеграции общего и дополнительного образования и ее возможностей в реализуемом процессе;

- сквозь призму аксиологического подхода представляется ценностная составляющая познавательной компетентности учащегося, являющаяся для школьника основой для осознанного управления своей познавательной деятельностью; моделируется структура процесса формирования познавательной компе-

тентности как к деятельности, позволяющей усвоить познавательные и общечеловеческие ценности; отмечается конструктивно-аксиологический потенциал процесса формирования познавательной компетентности для становления личности, адекватной требованиям современного общества;

– субъектно-средовой подход позволил рассмотреть подростка в качестве субъекта познавательной деятельности, развивающегося по направлению к освоению целостной структуры этой деятельности и приобретающего черты саморазвития и самообразования, и представить портрет компетентного в познании подростка, а также смоделировать специально организованное познавательно-развивающее образовательное пространство, создающее оптимальную ситуацию для развития субъекта познавательной деятельности.

Выявленные закономерности и разработанные принципы концепции отражают специфику изучаемого педагогического явления и процесса, раскрывают наиболее значимые их характеристики, необходимые для понимания сути и адекватного оперирования с ними на практике.

Содержательное наполнение концепции представляет проекцию ее теоретических положений на практическую область, включает систему формирования познавательной компетентности у современных подростков, представляющую структурно-содержательное единство целевого, программно-процессуального, инструментального, критериально-уровневого и результативного компонентов, способствующих успешному достижению цели – повышению уровня познавательной компетентности подростков.

Программно-процессуальный компонент системы включает две модели. Модель познавательной компетентности связана с целевым компонентом системы, конкретизирует его содержание. Модель процесса формирования познавательной

компетентности у подростков заключается в совместном прохождении учителем и учеником этапов становления компетентности в познавательной деятельности, где на каждом этапе уровень ценностного отношения к познавательной деятельности и уровень сформированности других социальных и духовных ценностей возрастает в зависимости от сформированности умений учиться, осознанное применение которых выражается в строительстве себя как личности, отношении и активном участии в познавательной деятельности, в достижении в ней высокого уровня компетентности.

Инструментальный компонент системы основывается на методико-диагностическом сопровождении процесса формирования познавательной компетентности. Критериально-уровневый включает перечень критериев и показателей их оценки, а также уровней сформированности у подростков компетентности в познавательной деятельности.

Для реализации системы выделен комплекс условий, определенных идеей интеграции общего и дополнительного образования для повышения эффективности процесса формирования познавательной компетентности у подростков: а) создание познавательно-развивающей образовательной среды; б) реализация нелинейной модели образовательного процесса; в) создание и реализация программы тьюторского сопровождения процесса формирования познавательной компетентности у подростков. Данные условия позволят предоставить подросткам максимум возможностей для практического приложения сил, формирования в практико-ориентированной среде умений и навыков, опыта познавательной деятельности, рефлексивно-оценочных приёмов её сопровождения, ценностно-мотивационного отношения к ней и знанию как предмету деятельности; позволят получить новый качественный результат в этом процессе, обусловленный сменой позиции учителя в нём, положением ученика в качестве субъекта познавательной деятельности.

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: Тривант, 2004. – С. 344–346.

3. Александрова, Е.А. Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е.А. Александрова, Е.А. Андреева. – М.: Тверь: СФК-Офис, 2013. – 156 с.

4. Александрова, Е.А. Перекрестки психологии и педагогики: роль и место тьютора / Е.А. Александрова // Школьный психолог: прил. к газ. Первое сентября. –2007. – 1–15 февраля. – № 3. – С. 6–9.

5. Алексеев, П.В. Философия: учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. – М.: Проспект, 1998. – 563 с.

6. 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: ЧГПУ, 2010. – Т.1. – С. 8–57.

7. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.

8. Андреева, Е.А. Сравнительный анализ моделей тьюторства (на примере Англии, Германии, Объединенных Арабских Эмиратов и России) / Е.А. Андреева: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2012.

9. 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.

10. 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.

11. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства в России / А.Г. Асмолов // Новое время – новая дидактика: сборник. – М, 2001. – С. 15–15.

12. 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.

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

14. Асмолов, А.Г. Шок настоящего / А.Г. Асмолов // Образовательная политика. – 2010. – № 3. – С. 2–4.

15. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
16. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
17. Байбородова, Л.В. Дополнительное образование как система психолого-педагогического сопровождения развития ребенка: монография / Л.В. Байбородова, А.В. Золоторева, Л.Н. Серебренников. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. – 220 с.
18. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В.И. Байденко, Джерри Ван Зант-ворт. – М.: Исследовательский центр проблем подготовки специалистов, 2003. – 674 с.
19. Бардин, К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К.В. Бардин. – М.: Знание, 1986. – 74 с.
20. Бардин, К.В. Чтобы ребенок учился успешно / К.В. Бардин. – М.: Педагогика, 1988. – 170 с.
21. Батурина, Г.И. Цели и критерии эффективности обучения / Г.И. Батурина // Сов. педагогика. – 1975. – № 4. – С. 41–49.
22. Белицкая, Г.Э. Социальная компетенция личности / Г.Э. Белицкая // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – С. 42–57.
23. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.

24. Бендова, Л.В. Тьюторство как новое пространство педагогической деятельности / Л.В. Бендова, А.Г. Чернявская // Система обеспечения качества в дистанционном образовании: сб-к научных трудов МИМ ЛИНК. – М.: МИМ ЛИНК, 2006. – С. 13–20.

25. Берестова, Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л.И. Берестова. – М., 1994. – 20 с.

26. 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/2005/0910-12.htm/>

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

28. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

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

30. Булакова, Н.А. Формирование готовности к развитию учебно-познавательной компетентности школьников: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Булакова. – М., 2009. – 192 с.

31. Бунеев, Р.Н. Современный ученик / Р.Н. Бунеев // Начальная школа плюс до и после. – 2002. – № 12. – С. 3–6.

32. Вершловский, С.Г. Выпускник – 2007 [Электронный ресурс] / С.Г. Вершловский. – Режим доступа: <http://www.my-shared.ru/slide/188536>.

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

34. Воровщиков, С.Г. Достоинства и недостатки перечня универсальных учебных действий Федерального государственного образовательного стандарта общего образования С.Г. Воровщиков // Интернет-журнал «Эйдос». – 2012. – №5. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0829-5.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: journal@eidos.ru

35. Воровщиков, С.Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография / С.Г. Воровщиков. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.

36. 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.

37. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 1134 с.

38. 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.

39. Гам, В. Стратегическое мышление как основа успеха / В. Гам // Народное образование. – 2007. – № 7.

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

41. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

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

43. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. – Режим доступа. – http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/?f

44. 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.

45. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

46. Гузик, Н.П. Учить учиться / Н.П. Гузик. – М.: Педагогика, 1981. – 88 с.

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

48. 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.

49. Давыдов, В.В. Учебная деятельность / В.В. Давыдов // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – С. 478–480.

50. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
51. Даутова, О.Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Б. Даутова. – СПб., 2011. – 49 с.
52. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище / Ж. Делор. – Париж: UNESCO, 1996. – 53 с.
53. Драйден, Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Г. Драйден, Дж. Вос. – М.: ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 626 с.
54. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург: Наука, 1998. – 512 с.
55. Дудчик, С.В. Тьюторское сопровождение: истории, технологии, опыт / С.В. Дудчик // Школьные технологии. – 2007. – № 1. – С. 82.
56. Евладова, Е.Б. Образование основное и дополнительное: проблемы взаимосвязи / Е.Б. Евладова // Внешкольник. – М., 2000. – № 3. – 19 с.
57. Евладова, Е.Б. Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях: автореф. ... дис. д-ра пед наук / Е.Б. Евладова. – М., 2004. – 40 с.
58. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
59. Ефремов, К. Труд и дети – новые отношения / К. Ефремов // Воспитательная работа в школе. – 2007. – № 6. – С. 25–30
60. Ефремова, О.И. Модель тьюторской поддержки учащихся / О.И. Ефремова // Воспитание школьников. – 2010. – № 1. – С. 21–26.

61. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.

62. Загвязинский, В.И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования. Доклад на Ученном совете ТГУ 18.01. 2010 [Электронный ресурс] / В.И. Загвязинский. – Режим доступа: [http:// www.wtmn.ru /](http://www.wtmn.ru/) – Загл. с экрана.

63. Запрудский, Н.И. Моделирование и проектирование авторских дидактических систем / Н.И. Запрудский. – Минск: Сэр-Вит, 2008. – 336 с.

64. Захарова, Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся (на примере математики): автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Захарова. – Барнаул, 2012. – 23 с.

65. Здравомыслов, А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.

66. 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.

67. 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.

68. Золоторева, А.В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей: монография / А.В. Золоторева. – Ярославль: ЯГПУ, 2006. – 340 с.

69. Ильязова, М.Д. О структуре компетентности будущего специалиста / М.Д. Ильязова // Интеграция науки и высшего образования. – 2008. – № 1. – С. 67–71.

70. Илюшин, Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография / Л.С. Илюшин. – СПб.: БАН, 2002. – 216 с.

71. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: РИО Оренбург. гос. пед. ин-та, 1996. – 188 с.

72. 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.

73. Ковалева, Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии / Т.М. Ковалева // Основные тенденции развития современного образования: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – М.: ИТОиП РАО, 2002.

74. Ковалева, Т.М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» / Т.М. Ковалева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.

75. Коган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Коган. – СПб: ТОО ТК «Петрополис» 1997. – 205 с.

76. Комиссарова, М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Комиссарова. – Магнитогорск, 2006. – 209 с.

77. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности

управления общеобразовательной школой: дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 490 с.

78. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю.А. Конаржевский. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

79. Константинова, С.И. Формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся старшей профильной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.И. Константинова. – СПб., 2006. – 22 с.

80. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/subject/ross_rasput/2026-konceptija-dolgosrochnogo-socialno.html (дата обращения 25.05.2014 г).

81. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. // Модернизация российского образования. Документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263–282.

82. Концепция тьюторского сопровождения развития одаренного ребенка в условиях взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования: монография / под ред. А.В. Золоторевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – 228 с.

83. Коточитова, Е.В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Коточитова. – Ярославль: ЯрГУ, 2001. – 246 с.

84. Краснобородова, А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Краснобородова. – Пермь, 2010. – 217 с.

85. Красновский, Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 9–15.
86. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
87. Лакомцева, Е.Н. Опыт сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности / Е.Н. Лакомцева, А.В. Золоторева // Ярославский педагогический вестник, 2011. – № 4. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 229–232.
88. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии, 2004. – № 5. – С. 3–15.
89. Лекторский, В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский. – М., 1980. – 256 с.
90. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
91. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М., 1981. – 185 с.
92. Лернер, И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – № 4. – С. 34–39.
93. 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.
94. Лысиченкова, С.А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С.А. Лысиченкова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 428–431.

95. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании / Ю.С. Мануйлов. – Костанай: МЦСТ, 1997. – 244 с.
96. Маркова, А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 45–52.
97. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
98. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 164 с.
99. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
100. Маслов, Е.С. Основные категории и проблемы теории ценностей: учебно-методическое пособие / Е.С. Маслов. – Казань: Казанский гос. ун-т, 2010. – 38 с.
101. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 480 с.
102. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 210 с.
103. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – 122 с.
104. Митина, Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
105. Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – М., 1998. – 320 с.

106. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. – М., 1994. – 215 с.

107. 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.

108. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования: монография / А.В. Золоторева. – Ярославль: ЯГПУ, 2012. – 176 с.

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

110. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Профессиональное образование. Столица. – 2010. – № 3.

111. Невзоров, М.Н. Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса: дис. ... д-ра пед. наук / М.Н. Невзоров. – Хабаровск, 1999. – 347 с.

112. Новиков, А.М. Докторская диссертация: пособ. докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.

113. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М.: Изд-во Эгвес, 2005. – 176 с.

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

115. 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.

116. 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.

117. Орлов, А.А. Научные основы управления общеобразовательной школой: учеб. пособие / А.А. Орлов. – М., 1982.

118. 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.

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

120. 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.

121. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. / под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2008. – 512 с.

122. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

123. 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.

124. Петровская, Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М., 1990. – 331 с.

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

126. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец.: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М., 2005.

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

128. Пустовойтов, В.Н. Познавательная самостоятельность – ключевая компетенция и компетентность личности / В.Н. Пустовойтов // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 289–294.

129. 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.

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

131. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры. (Концепция исследования: аксиологический аспект) // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87–90.

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

133. Родионов, В.Е. Теоретические основы педагогического проектирования: дис. ... д-ра пед. наук / В.Е. Родионов. – СПб, 1996. – 352 с.

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

135. Реализация вариативных моделей сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в рамках организации внеурочной деятельности: метод. рекомендации / под ред. А.В. Золоторевой. – Ярославль: ЯГПУ, 2011. – 312 с.

136. Роджерс, К. К науке о личности / К. Роджерс // История зарубежной психологии: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 200–230.

137. Розов, Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск: НГУ, 1998. – 292 с.

138. 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.

139. Рослякова, С.В. О сущности и структуре познавательной компетентности / С.В. Рослякова // Вестник Университета. – М., 2012. – № 10. – С. 300–305.

140. 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.

141. Рослякова, С.В. Познавательная компетентность как педагогический феномен / С.В. Рослякова // Научное мнение: научный журнал. – СПб, 2012. – № 6–7. – С. 56–63.

142. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: ЧГПУ, 2010. – 216 с.

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

144. 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.

145. 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.

146. 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: WORLD PRESS s r.o., 2012. – Ч.1. – С. 263–268.

147. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. – М.: Большая рос. энциклопедия, 1993. – Т. 2. – 672 с.

148. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Госучпедизд, 1946. – 704 с.

149. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. — М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.

150. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

151. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 297 с.

152. 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.

153. Сергеева, Л.В. Формирование информационно-технологической компетентности учащихся гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Сергеева. – Самара, 2005. – 24 с.

154. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М.: Просвещение, 1965. – 48 с.

155. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.

156. Слостенин, В.А. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов / под ред. В.А. Слостенина: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.

157. Слостенин, В.А. Педагогический процесс как система / В.А. Слостенин. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 195–219.

158. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Материалы II-ой Российской конференции по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.; Самара, 2001. – С. 172–176.

159. Собкин, В.С. Трансформирование целей и мотивации учебы школьников / В.С. Собкин // СоцИс: Социологические исследования. – М., 2006. – № 8. – С. 106–115.

160. Современный подросток: проблемы жизнедеятельности: итоги социол. исслед. / авт. коллектив: С.В. Дармодехин, В.Н. Архангельский, Г.М. Иващенко, Ю.И. Муратов. – М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2000. – 79 с.

161. Соколова, Н.А. Формирование социальной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования: монография / Н.А. Соколова, Ю.Н. Губин. – Челябинск: ЧГПУ, 2015. – 226 с.

162. Соловьева, О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников: Возрастная и педагогическая психология / О.В. Соловьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 3. – С. 22–34.

163. 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.

164. Сонин, В.А. Психологический практикум: задачи, этюды, решения / В.А. Сонин. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 168 с.

165. Спиркин, А.Г. Основы философии: учеб. пособие для вузов / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.

166. 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.

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

168. Суховиенко, Е.А. Информационные технологии педагогической диагностики: монография / Е.А. Суховиенко. – Челябинск: Юж.-Ур. кн. изд-во, 2005. – 238 с.

169. Тарасов, С.В. Школьник в современной образовательной среде: монография / С.В. Тарасов. – СПб.: Образование-Культура, 2001. – 151 с.

170. Татьянченко, Д.В. Культура познания – познание культуры (Образовательная программа «Совершенствование методической культуры педагогов начальной школы по формированию учебно-логических умений») / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск: Брегет, 1998. – 216 с.

171. 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.

172. Торшилова, Е.М. Современные школьники: ценностные ориентации, предпочтения и вкусы: результаты социально-психологического исследования / Е.М. Торшилова // Известия РАО. – 2001. – № 4. – С. 86–95.

173. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

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

175. Управление организацией: энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 822 с.

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

177. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 61) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fip.kpmo.ru/fip/info/13430.html>

178. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

179. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 258–ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru-lenta.com/news/zakon-ob-obrazovanii-2013-0000115226.html>.

180. Федотова, Л.Д. Оценка качества начального профессионального образования / Л.Д. Федотова, Е.А. Рыкова, В.А. Малышева. – М.: Издательский центр АПО, 2000. – 83 с.

181. 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.

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

183. 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.

184. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 8–14.

185. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

186. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

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

188. Фридман, Л.М. Формирование у учащихся общеучебных умений / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – Мн.: ИПК образования, 1995. – 32 с.

189. 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.

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

191. Харланова, Е.М. Субъектно-средовой подход как теоретико-методологическая стратегия исследования развития социальной активности будущих / Е.М. Харланова // Мир науки, культуры и образования, 2009. – № 6. – С. 134–137.

192. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.

193. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972. – 382 с.

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

195. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание общего образования. Проект «Стандарт общего образования» / А.В. Хуторской. – М., 2002.

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

197. 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.

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

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

200. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

201. Шаров, Ю.В. Связь духовных потребностей интересов / Ю.В. Шаров // Сов. педагогика. – 1966. – № 2.

202. Швырев, В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) / В.С. Швырев // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 107–115.

203. 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.

204. Шумилова, Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе: монография / Е.А. Шумилова. – Челябинск. – 2011. – 258 с.

205. Шумилова, Е.А. Социально-коммуникативная компетентность будущих педагогов профессионального обучения: теоретико-методологические аспекты: монография / Е.А. Шумилова. – М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2010. – 264 с.

206. Щукина, Г.И. Педагогическая проблема формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

207. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 142 с.
208. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
209. Яковлев, Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – Челябинск: РБИУ, 2010. – 316 с.
210. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.
211. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты / В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.
212. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. – 203 с.
213. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
214. Friedrich H.F., Mandl H. Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss / H.F. Friedrich // In: Ders.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. – Göttingen 1992.
215. Grow, G. Teaching learners to be self-directed / G. Grow // Adult Education Quarterly. – 1991. – Pp. 125–149.
216. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997.

Научное издание

Рослякова Светлана Васильевна

**КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕГО И
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

МОНОГРАФИЯ

ISBN 978-5-906777-73-7

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ
Протокол № 1/14, пункт 16 от 11 июня 2015 г.
Эксперт Н.П. Шитякова

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69
Редактор Л.Н. Корнилова

Подписано в печать 16.03.2016 г.

Объем 13, 5 уч.-изд. л. (14,3 п.л.)

Формат 60x84 /16

Тираж 500 экз.

Бумага офсетная

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69