

в роли организатора дискуссии, таким же образом когут определяться информационные ресурсы для его написания.

Таким образом, для обеспечения методических условий реализации основных подходов к обучению путем использования краеведческой составляющей курса истории не обходимо отбирать краеведческие материалы в соответствии с познавательными интересами и возрастными возможностями учеников, применять интерактивные технологии обучения, включать вопросы и задания поисково-исследовательского и творческого характера, побуждать учеников к написанию творческих работ. Вместе с тем уместно использовать проблемное изложение учебного материала, что рассматриваем как перспективу дальнейших исследований.

Литература

1. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті// Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 3 — 12.
2. Турянська О.Ф. Теоретико-методичні засади особистісно орієнтованого навчання історії в основній школі [Текст]: автореферат...дис. докт. пед. наук, спец.: 13.00.02 — теорія і методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни). — К: Ін-т педагогіки НАПН України, 2011. — 44 с.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАРШЕКЛАССНИКОВ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Макоത്രова Г.В.,

*Белгородский государственный национальный
исследовательский университет, г. Белгород*

Несмотря на то, что компетентностный подход, рассматривают «как современный коррелят множества более традиционных подходов», как подход, который не образует собственную концепцию и логику, но «предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из непедагогических наук и научных дисциплин» [1]; как системный в силу того, что объектом его приложения выступает компетентность, представляющая «сложную иерархически организованную уровневую многокомпонентную структуру, отвечающую всем основным характеристикам системы» [2], вызывает интерес поиск его собственного смысла, выявление его инновационного потенциала в решении различных задач профильного обучения.

Опираясь на утверждения о том, что компетентностный подход может быть рассмотрен как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных ситуаций (В.А. Болотов), что компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность возникла (В.В. Башев), актуальность использования компетентностного подхода в профильном обучении мы связываем не только с необходимостью комплексного овладения совре-

менными учениками знаниями и умениями, а прежде всего с идеей обеспечения преемственности школьного и профессионального обучения. Не случайно, активное использование этого подхода мы наблюдаем в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Если обратиться к тексту нового Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, то в нем указывается на то, что его методологической основой является системно-деятельностный подход, т.е. в Стандарте подчеркивается значимость того, что только деятельностная форма обучения, формирование новых типов деятельности приводят к развитию человека. В то же время самостоятельное значение компетентностного подхода в реализации новых Стандартов мы видим в том, что он позволяет более глубоко понять сущность преемственности в целях, содержании, результатах каждого этапа школьного обучения.

Так, в перечне требований к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, в «портрете выпускника школы» мы видим ряд характеристик (личностных, метапредметных, предметных), которые необходимы для перехода к этапу профессионального образования: владение основами научных методов познания окружающего мира; готовность к сотрудничеству, способность осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность для решения научной, лично и (или) социально значимой проблемы и др. С позиции компетентностного подхода выделенные результаты подразумевают освоение старшеклассником программ поведения, позволяющих ему мобилизовать знания, умения, навыки в конкретной ситуации, в конкретном виде деятельности в рамках выбранного профиля обучения (естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического и универсального), которое в итоге приводит к выявлению, формированию и развитию профессиональных качеств, характерных для избранного профиля.

Инновационные возможности компетентностного подхода в решении проблем профильного обучения мы видим в развитии общеконцептуального фона известных педагогических понятий, в появлении новых линий их осмысления, а также в создании новых терминологических единиц. Сравнивая понимание компетенции, представленное в российском и зарубежном традиционном педагогическом сознании, мы искали возможности для углубления понимания сущности компетенции на основе принципа дополнительности. В России компетенция, исходя из основного элемента содержания образования (объекта и знания о нем), определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов (О.Е. Лебедев, В.В. Юдин и др.), в традициях американской педагогики — как действие, навык, стратегия, соотносящиеся с ситуацией, проблемой (Michael Horn), позволяющие получать определенные рукотворные продукты (планы, изделия и др.); в западной педагогической мысли — как сочетание знаний, навыков и отношений, которые считаются необходимыми для самореализации и развития; активной гражданской позиции; социальной интеграции и занятости (Androulla Vassiliou).

Очевидно, что каждая из трактовок компетенции при ее абсолютизации имеет определенные недостатки и может быть дополнена и углублена. С по-

зации реализации идеи преемственности при реализации Стандарта в профильном обучении мы рассматриваем компетенции старшеклассника как программы поведения, позволяющие ему успешно действовать в проблемных ситуациях и порождать новые знания новым для себя способом действия. Они могут стать характеристиками исследовательского потенциала личности старшеклассника, которые поступательно развиваются как в условиях школьного, в том числе профильного обучения, так и профессионального обучения. В соответствии с результатами ряда философских, психологических и педагогических исследований проблем развития различных составляющих личностного потенциала (А.И.Авдулов, Б.Г.Ананьев, А.И.Бахтин, Н.В.Бордовская, И.С.Кострикина, С.Н.Костромина, С.И.Розум, Н.П.Чупахин, Н.Н.Шестернева и др.) на уровне прошлого исследовательский потенциал старшеклассника представлен нами как общий ресурс исследовательских качеств старшеклассника, накопленный в процессе становления личности и обеспечивающий ее дальнейшее развитие; на уровне настоящего — исследовательские качества, которые могут быть востребованы в конкретной познавательной (культуротворческой) ситуации) и на уровне будущего в виде «зоны ближайшего развития» — исследовательские качества личности, которые в силу ряда причин оказались или оказываются не использованными и которые получат развитие в будущем при осуществлении познавательной деятельности.

Исследовательский потенциал школьника мы рассматриваем как интегративное личностное образование, представленное совокупностью образовательных научно-мировоззренческих ценностей, накапливаемых в процессе обучения и используемых личностью для получения новых знаний; как способ исследовательской деятельности; как проявление творчества в исследовании (познании); как специфический способ саморазвития сущностных сил, социализации и самоопределения. Его можно представить и как систему элементов, определяющих исследовательскую активность школьника и возможность получения им субъективно значимого нового знания новым для себя способом в различных видах познавательной деятельности. В контексте самостоятельного значения компетентностного подхода исследовательский потенциал личности старшеклассника позволяет ему актуализировать старое в ходе восприятия или порождения нового, отрицать старое в результате его противоречий новому, отбрасывать или трансформировать старое путем насыщения его новым содержанием, интегрировать новое и старое, сохранять и удерживать снятое старое в новом.

Исходя из системного понимания культуры, понимания культуры как состояния, как процесса и результата творческого освоения и создания нового знания личностью школьника нами осуществлен структурно-функциональный анализ исследовательского потенциала школьников, разработаны его критерии (мотивация исследования, научный стиль мышления, технологическая готовность к получению нового знания, творческая активность личности), представленные рядом признаков. Оценка уровня развития исследовательского потенциала выпускника школы позволяет судить о сте-

пени проявления индивидуальности в учебном познании, о ценностях и смыслах его познавательной деятельности, успешности его результатов, о процессе его вхождения в социальную жизнь, а значит о готовности к получению профессионального образования.

Использование понятия «исследовательский потенциал личности» позволяет учителю рассматривать динамику развития исследовательских качеств личности с помощью критериев и показателей на уровне прошлого, настоящего и будущего. Для их развития от учителя требуются умения разрабатывать задания, культуротворческие ситуации, позволяющие старшеклассникам осуществлять познавательную деятельность, которая носит творческий характер, выходит за рамки наработанных ими алгоритмов и автоматизированных действий. При конструировании и реализации учебных заданий и культуротворческих ситуаций мы предлагаем использовать ряд идей: идею субъективности (осознанный заказ школьника на собственное движение в образовании, связанный с культурой выбора и организацией различных образовательных предложений), субъектности (приобретение школьником опыта интеллектуальной самоорганизации), рефлексивности (переосмысление и перестройка школьником содержания своего сознания, своей деятельности и общения, целостное отношение к окружающему миру), культуротворчества (создание школьником субъективно новых образовательных продуктов, свидетельствующих о личностной ответственности и самоутверждении в процессе получения нового знания).

Нами предложены и апробированы следующие этапы разработки учебных заданий: вычленение действий ученика в соответствии с проявлениями каждого из критерия исследовательского потенциала, построение алгоритмов действий ученика, составление условий задания на основе сочетания содержания программного материалом с содержанием, выходящим за рамки учебных сюжетов и имеющих отношение к развитию профессиональных качеств, построение предписаний (требований) для совершения культуротворческих действий. Культуротворческие ситуации, которые мы рассматриваем как проблемные ситуации, позволяющие учащемуся принять ценности научного познания, выявить и реализовать собственные потребности и возможности при освоении исследовательских практик с позиций идеи культуротворчества, могут быть также сконструированы в соответствии с действиями старшеклассников в каждом из выделенных в ней компонентов [3]. Так, например, при ее реализации с помощью научно-популярных текстов старшеклассники обнаруживают проблему; выявляют ценности и смыслы получения нового знания; изучают теоретические и методологические основы поиска нового знания; строят способы и средства решения проблемы в условиях выполнения ряда исследовательских действий; оценивают свои возможности; определяют способы и средства творческого самодвижения; выбирают меру педагогической помощи.

Обучение учителей Белгородской области разработанным нами способам и приемам конструирования учебных заданий, культуротворческих ситуаций проходило в ходе семинаров, мастер-классов. Учителя в результате

использования заданий, культуротворческих ситуаций отмечали у старшеклассников динамику активности в поиске оригинального, нового способа решения познавательной задачи; умений самостоятельно преобразовывать идеи, способы, алгоритмы, подходы к решению познавательных задач и проблем; знаний исторических фактов развития науки, современных научных проблем; умений формулировать вопросы, связывающих историю открытий и новый учебный материал или исследуемую проблему; стремление расширить круг общения в условиях решения познавательных задач и проблем, расширение круга общения при обсуждении ряда познавательных задач, исследовательских проблем, который возникает на научно-практических конференциях, в сети Интернет, на занятиях лектория предметной секции УНО, на встречах с учеными и в других случаях.

Апробация ряда продуктивных заданий, применение в практике обучения культуротворческих ситуаций позволили нам выявить точки чувствительности к педагогическим воздействиям, которые позволяют учителю проектировать действия ученика в соответствии с показателями и критериями развития его исследовательского потенциала: конструирование персонализированных, собирательных, программных образцов творческого познания; опора на эмоциональное восприятие личности; обеспечение ценностного отношения обучаемых к познанию и его продуктам; создание диалогичности в познании; включение механизма самопознания личностных потенциальных возможностей; постоянное и постепенное усложнение деятельности с переводом ее на более высокие уровни развития от исполнительства к культуротворчеству; движение от активизации деятельности обучаемого к его собственной активности; построение проблемно-ситуативного пространства по аналогии с научной, профессиональной деятельностью и жизненными реалиями; выбор обучаемым на основе своего субъектного опыта и личностной рефлексии проблемных ситуаций; доформулирование (формулирование) обучаемым учебных заданий (задач); сочетание диагностики и самодиагностики составляющих исследовательского потенциала личности; совершенствование навыков самообразования в условиях использования информационно-коммуникационных технологий; проведение междисциплинарных учебных и научных исследований.

Таким образом, с позиции идеи преемственности компетентный подход ориентирует учителя на конструирование учебных заданий и культуротворческих ситуаций, позволяющих выстраивать образовательный процесс как исследовательский и практико-ориентированный, в ходе которого развиваются качества личности, позволяющие самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях, применяя знания и порождая новые, востребованные в системе непрерывного образования.

Литература

1. Бермус, А. Г. Компетентный подход в образовании: истоки, промежуточные итоги и перспективы/А.Г. Бермус // Сибирский учитель. — 2011. — № 3 (76). — С. 15-20.