

Репета Лариса Михайловна

dom-hors@mail.ru

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНЫЙ
ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

Repeta Larisa Mikhaylovna

dom-hors@mail.ru

**RESEARCH ACTIVITY
AS A PRINCIPAL FACTOR OF
STUDENTS' RESEARCH
COMPETENCE
FORMATION**

Аннотация:

Переход отечественной системы образования на компетентностный подход сместил акцент со знаний, умений, навыков в сторону приобретения обучающимися компетенций. Исследовательская компетенция, по мнению автора, играет ведущую роль в стремительно развивающейся инновационной экономике. В статье рассматриваются вопросы подхода к определению дефиниций «компетенция», «компетентность», предлагаются существующие в современной науке различные варианты данных понятий. Анализируются изменения, происходящие в современном образовании, характеризующие смену образовательной парадигмы, переход от образования, централизованного на преподавание, к образованию, централизованному на обучение.

Ключевые слова:

компетенции, компетентности, компетентностный подход.

Summary:

The transition of the national education system to a competence approach has shifted the emphasis from knowledge and skills to acquisition of competences by students. The author considers a research competence to be of an enormous importance in the swiftly developing innovational economy. The article discusses definitions of competence, competency, and reviews variants of these conceptions in the current science. The author also analyzes changeover of the modern education, reflecting change of the educational paradigm, transition from the teaching-based education to the learning-based one.

Keywords:

competence, competency, competence approach.

Следует отметить, что в науке пока не существует однозначного подхода к определению дефиниций «компетенция», «компетентность», «исследовательская компетенция». Показательно, что в работах разных периодов эти понятия трактуются по-разному. Однако большинство исследователей сходятся во мнении, что должны иметь место оба термина. Прежде всего, отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

В зарубежной литературе под компетентностью подразумевают «углубленное знание», «состояние адекватного выполнения задачи», «способность к актуальному выполнению деятельности», что, конечно же, не отражает содержания этого понятия в полной мере.

Компетенции в рамках Болонского процесса выступают как одна из главных опорных точек характеристики квалификаций (степеней, ступеней, уровней). В качестве определения этого понятия можно принять дефиницию, предложенную в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает *знание* и *понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [1; 2].

Компетенции все чаще интерпретируются как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов и выступают целью образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13–14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате:

- характеризуются утверждениями: «могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;
- отвечают на вопрос: что должен знать, понимать и мочь студент, чтобы быть востребованным;

– измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда, степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля, трудозатрат (ECTS), методов обучения и преподавания [3].

Так, И.А. Зимняя предлагает понимать компетентность как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально – и лично – обусловленную социально-профессиональную характеристику жизнедеятельности человека. В каждой группе компетентностей очерчен круг основных компетенций, как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [4].

Например, концептуальная группа проекта «Стандарт общего образования», руководители В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров, сформировало следующее рабочее определение понятия компетенция: это «готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач» [5].

Результаты образования и компетенции при компетентностном подходе находятся в центре деятельности по реформированию образования. Итак, *результаты образования* – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать выпускник по завершении всей или части образовательной программы [6, с. 10].

Таким образом, можно говорить о том, что только в процессе деятельности может формироваться компетенция. В частности, исследовательская компетенция, которая напрямую связана с умением найти ответ на исследовательскую задачу.

С нашей точки зрения, более полным определением исследовательской компетенции будет следующее. *Исследовательская компетенция* – личностное качество, определяющееся суммой знаний, умений, навыков, формирующееся в процессе обучения и исследовательской деятельности, направленное на самостоятельное познание неизвестного, решение проблемы.

Составляющими компонентами исследовательской компетенции являются следующие: когнитивный, мотивационный, ценностно-смысловой, деятельностно-практический. Результатом формирования исследовательской компетенции выступает сформированность ее компонентов. Формирование исследовательской компетенции – это не стихийный процесс, а поэтапное, планомерное движение, которое предполагает качественное преобразование всех ее содержательных компонентов постепенно. Поэтому нами были выделены следующие этапы формирования исследовательской компетенции учащихся: подготовительный (осмысление); ориентационный (осознание); формирующий (исследование, результат, коррекция).

Первый этап – подготовительный (осмысление). Целью данного этапа являлась подготовка учащихся к аналитической деятельности и рефлексии имеющегося опыта, его осмыслению. На этапе осмысления исследовательская деятельность осуществлялась через традиционные формы обучения: занятия, экскурсии, наблюдения, где ставились проблемные вопросы, создавались проблемные ситуации.

Второй этап – ориентационный (осознание). На данном этапе формирования исследовательской компетенции у учащихся важным становится создание условий для исследовательской деятельности. Пока еще с помощью родителей и педагогов учащиеся начинают размышлять о том, какие темы им интересны (мотивация), над какими проблемами можно размышлять по той или иной теме.

Как известно, исследовательская компетенция формируется в деятельности и может быть реализована в том случае, когда субъект занимает активную исследовательскую позицию по отношению к деятельности, имеет мотивацию к ней. На втором этапе нами был применен способ самопрограммирования, который предполагает материализацию собственного прогноза о возможном совершенствовании своей исследовательской компетенции. Средством реализации способа самопрограммирования являлось построение концепции «Я-исследователь». Как научное понятие «Я-концепция» вошла в оборот относительно недавно – во второй половине XX в. – и связана с именами Р. Бернса, А. Маслоу, Р. Роджерса. Так, по мнению Р. Бернса, «Я-концепция» определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельностное начало и возможности развития в будущем [7, с. 30–31].

Нами разработана модель формирования концепции ученика «Я-исследователь» (рисунок 1).

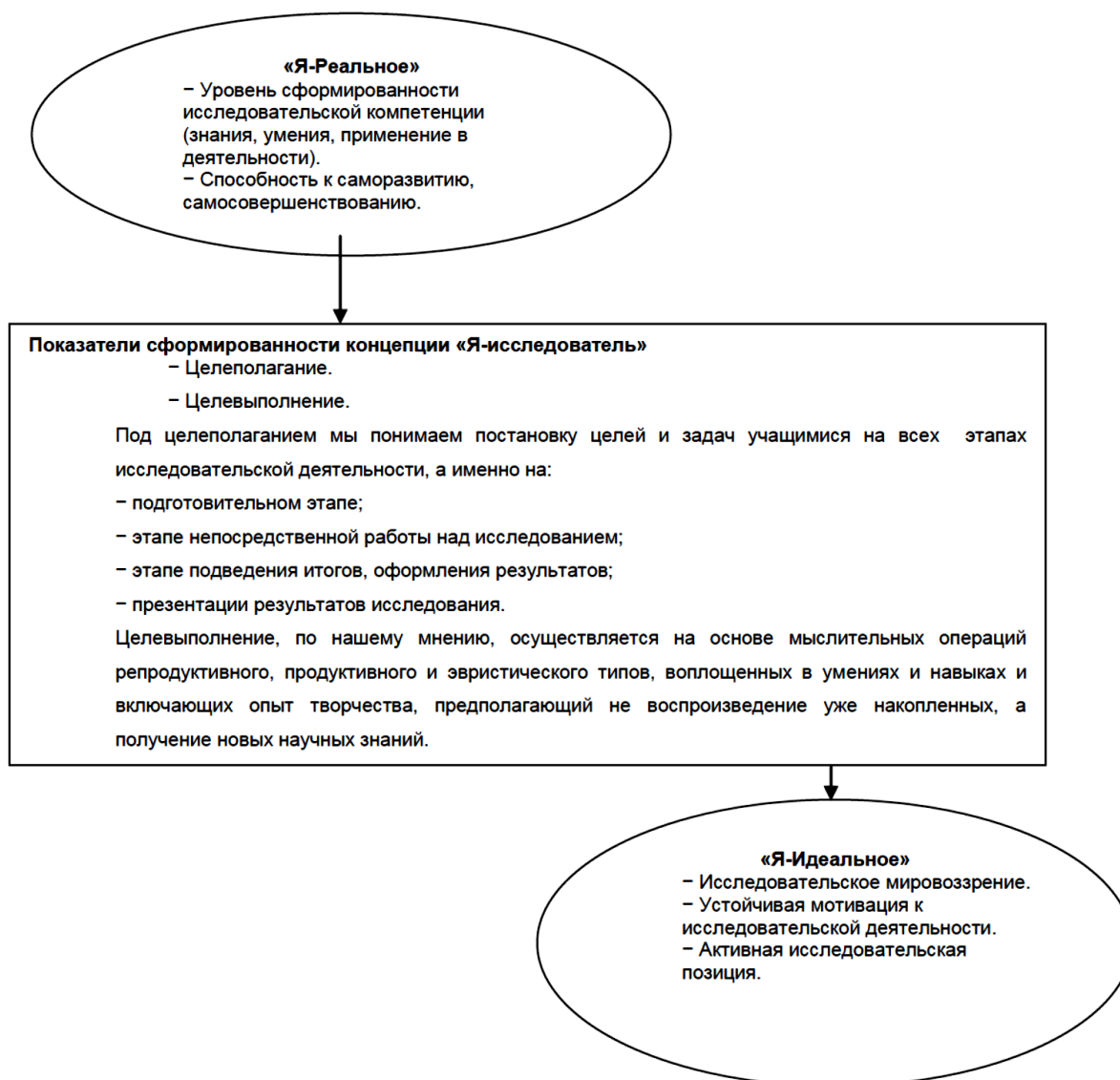


Рисунок 1 – Модель формирования концепции «Я-исследователь»

Конечно, учащиеся не строили самостоятельно данную концепцию, но на этапах выполнения исследовательской деятельности контролировали свою работу, стремились действовать самостоятельно, но в соответствии с инструкциями взрослого, занимали активную исследовательскую позицию, имели желание выполнять исследовательскую работу. Формирование положительной концепции «Я-исследователь» у учащихся проявлялось в процессе перехода с позиции «Я-Реальное» к позиции «Я-Идеальное».

Третий этап – деятельностно-практический (исследовательский).

Именно этот этап стал основным в формировании исследовательской компетенции учащихся. Как правило, пройдя первый и второй этапы на пути формирования исследовательской компетенции, учащиеся уже самостоятельно могли видеть проблему, выдвигать гипотезу, ставить задачи, предлагать пути решения. Также на данном этапе учащиеся, имеющие творческий уровень сформированности исследовательской компетенции, представляли продукты своей деятельности в форме презентаций, Web-сайтов, анализов данных социологического опроса; атласов, бизнес-планов, видеофильмов, выставок, газет, коллекций, костюмов, макетов; анализировали свои работы, проводили рефлексию.

Особенно легко удавалась работа на данном этапе учащимся, занимающимся в зональном представительстве научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее». Эти учащиеся уже на третий год занятий в представительстве показывали творческий уровень сформированности исследовательской компетенции. Они могли самостоятельно формулировать цели; планировать исследовательскую деятельность самостоятельно или с другими учениками; применять знания, полученные из разных источников, выходящих за рамки

школьной программы; умели самостоятельно выдвигать гипотезу; самостоятельно планировать эксперимент; предлагали результаты работы в виде доклада, а также могли самостоятельно оценить результаты работы; самостоятельно разрабатывали компьютерную презентацию и осуществляли рефлексия.

Очевидно, что при переходе учащихся от одного этапа формирования исследовательской компетенции к другому возрастала потребность в осознании собственной исследовательской позиции. В связи с этим деятельность учителя общеобразовательной школы видится нам как направленная на создание условий, способствующих формированию исследовательской компетенции учащихся.

Анализ проведенной нами экспериментальной работы показал положительные результаты. Сопоставляя результаты в экспериментальной группе (ЭГ), занимающейся непосредственно исследовательской деятельностью в зональном представительстве «Шаг в будущее», и контрольной (КГ), можно отметить следующие изменения в уровне сформированности исследовательской компетенции: значительно возросло количество учащихся экспериментальной группы, показавших повышенный уровень сформированности исследовательской компетенции, имеет место и тот факт, что у 16,6 % учащихся из экспериментальной группы уровень сформированности исследовательской компетенции стал творческим.

В процессе работы над формированием исследовательской компетенции мы пришли к выводу, что уровни сформированности компетенции будут следующими: критический (К), базовый (Б), продвинутый (П) и творческий (Т). Сравнительная характеристика экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности исследовательской компетенции учащихся в начале и по окончании свидетельствуют о том, что именно исследовательская деятельность учащихся является главным фактором формирования исследовательской компетенции.

Ссылки:

1. Tuning Project. URL: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
2. Tuning Project. URL: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.
3. Отчет о первой стадии проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» [Электронный ресурс]: Материалы исследования. М. URL: rc.edu.ru
4. Зимняя И.А. Ключевые Компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
5. Материалы семинара «Образовательный стандарт основной школы» / руководители: В.Д. Шадриков, Э.Д. Днепров. 2002. 3–5 апреля.
6. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. М., 2006.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

References (transliterated):

1. Tuning Project. URL: <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
2. Tuning Project. URL: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.
3. Otchet o pervoy stadii proyekta «Issledovaniye osnovnykh tendentsiy razvitiya i terminologicheskoy bazy Bolonskogo protsesssa kak strukturnoy reformy vysshego obrazovaniya v Yevrope» [Electronic resource]: Materialy issledovaniya. M. URL: rc.edu.ru
4. Zimnyaya I.A. Klyuchevie Kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M., 2004.
5. Materialy seminarov «Obrazovatel'niy standart osnovnoy shkoly» / heads: V.D. Shadrikov, E.D. Dneprov. 2002. April 3–5.
6. Baydenko V.I. Viyavlenie sostava kompetentsiy vypusknikov vuzov kak neobkhodimiy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: manual. M., 2006.
7. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie. M., 1986.