

УДК 37.013.31

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-91-99

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПОНЕНТ СОВРЕМЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Н. Кобякова, В. Н. Куровский

Томский государственный педагогический университет, Томск

Констатируется факт сохранения в современной школе одностороннего характера усвоения обучающимися целостного социокультурного опыта, который формируется преимущественно как знаниевый компонент. Рассматриваются попытки отечественных ученых-педагогов на советском и постсоветском этапах социально-экономического развития российского общества вывести содержание образования из знаниевой парадигмы. В качестве примеров исследуются концепции содержания общего образования (В. В. Краевского и И. Я. Лернера, В. С. Леднева и М. С. Кагана), содержания общего образования в парадигме развивающего обучения (Л. В. Занкова, В. В. Давыдова, Б. Д. Эльконина), лично ориентированного образования (В. С. Ильина, В. В. Серикова), компетентностного подхода (В. А. Болотова, В. В. Серикова, А. В. Хуторского). Прослеживается научная дискуссия по определению понятий «компетенция» и «компетентность». Формулируется понятие «исследовательская компетенция» обучающегося как компонента содержания общего образования. Анализируются пути и средства формирования исследовательской компетентности школьников. Устанавливается взаимосвязь понятий «исследовательская компетенция» и «метапредметное содержание общего образования».

Ключевые слова: *содержание общего образования, «знаниевая» парадигма содержания образования, компетентностный подход, компетенция, компетентность, метапредметность, исследовательская компетентность.*

В исследованиях эволюции подходов к определению содержания общего образования и причин, сдерживающих его модернизацию в России, ученые констатируют сохранившийся в современной школе односторонний характер усвоения учащимися целостного социокультурного опыта, который формируется преимущественно как знаниевый компонент. Отмечая целый ряд достоинств этого подхода на прошлых этапах развития школы, необходимо отметить то, что становление сциентизма, начатого в эпоху Возрождения, позволило подойти к формированию целостной картины мира, сознательному усвоению знаний, природосообразному мышлению. При этом социально-экономическое развитие общества последовательно и непрерывно приводило к изменению взаимоотношений школы и жизни в виде периодического обновления содержания образования, включения в него новых областей знаний, как ответа на потребности развития производства и социума [1].

Попытки выйти из знаниевой парадигмы содержания общего образования в отечественной педагогике предпринимались еще в советский период. В качестве примера можно сослаться на разработку и реализацию модели политехнического образования, создания различных интегрированных курсов (естествознание, граждановедение, изучение теории решения изобретательских задач, введение проектного метода обучения, экологии и др.). Но, несмотря на новизну этих идей для того времени, они сохраняли высокую потребность в получении

значительного объема знаний. Так, в известной концепции В. В. Краевского и И. Я. Лернера предпринималась попытка разработать содержание общего образования в виде 4-компонентной структуры культурного опыта: знания об окружающей действительности; опыта выполнения известных способов деятельности; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельности человека.

Освоение этого содержания требовало определенного взаимодействия в системе «преподавание – учение» [2]. Однако в условиях идеологически ограниченного общества эта модель содержания образования была реализована лишь частично, как и модель В. С. Леднева и М. С. Кагана, которые предложили за основу содержания общего среднего образования взять человеческую деятельность и ее виды: практико-преобразовательную; познавательную; коммуникативную; ценностно-ориентационную; эстетическую [3, 4].

Попытки пересмотра содержания общего образования предпринимались и в парадигме развивающего обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин). В системе развивающего обучения Л. В. Занкова в качестве компонента содержания образования предлагается способ ускорения интеллектуального развития школьника за счет реализации в учебном процессе ряда принципов: обучение на высоком уровне трудности; ведущей роли теоретических знаний; проблемности; индивидуальности; прохождения материала быстрым

темпом и др. [5]. В. В. Давыдов в своих работах придает особую роль развитию теоретического мышления младших школьников за счет формирования у них содержательных абстракций [6].

По-иному видят содержание образования авторы личностно ориентированного подхода в образовании. Так, В. С. Ильин выдвинул идею построения образовательной системы, ориентированной на развитие личности обучающегося, его личностной сферы. Этот подход предполагает выбор содержания образования осуществлять в соответствии со структурой личности и направлен на создание целостной личности. По мнению автора, для этого в содержании образования необходимо отразить основные ситуации жизнедеятельности человека и ценности общества [7]. Развивая идею личностно ориентированного образования, В. В. Сериков рассматривает в качестве компонента содержания образования личностный опыт обучающегося. Поскольку становление личностной сферы зависит от приобретенного личностного опыта, то его необходимо соответствующим образом отбирать и создавать условия для его развития [8]. Дальнейшие исследования в данном подходе позволили рассматривать личностный опыт как опыт личностной самоорганизации, диалогический опыт, опыт личностной свободы и др.

Все предпринятые попытки выхода за рамки ЗУНов как основного компонента образования привели к осознанному пониманию того, что результат образования проявляется в двух видах: в виде усвоенного содержания учебных программ и продукта образовательного процесса в виде интегрированной «образованности» человека. При этом важно то, что эти результаты не являются суммой формируемых знаний. Понимание этого факта привело к смещению социального заказа образования на деятельно-творческую образованность человека [9]. Поскольку предметно-знаниевое образование, по мнению В. А. Болотова и В. В. Серикова, способно обеспечить реализацию только ориентировочного компонента творческой активности обучающихся [1, с. 4].

Особенностью современного этапа развития общества является требование научить обучающихся в условиях неопределенности ставить цели своего образования и находить пути ее достижения. В связи с этим способность самостоятельно добывать знания выходит на первое место и становится приоритетной в образовании над функцией получения готовых знаний.

Именно по этой причине, в процессе модернизации отечественной системы образования в последнее десятилетие прошлого столетия и первого десятилетия нынешнего, на смену предметно-знаниевому подходу пришел компетентностный. В от-

личие от знаниево-ориентировочного компонента содержания образования в нем предлагается формирование целостного опыта решения различных жизненных проблем, опыта выполнения функций, являющихся ключевыми для различных сфер деятельности в виде компетенций. При этом предметное знание также входит в структуру образованности, но играет в ней вторичную, подчиненную роль, уступая ведущую роль умениям решать проблемы, возникающие в познании окружающей действительности, освоении современных видов техники и технологий, установлении межличностных отношений, оценке результатов собственной деятельности и др.

Для получения такого качества ФГОС третьего поколения цель и результат образования определяется как наличие соответствующих компетенций. Хотя понятия «компетенция» и «компетентность» в отечественной педагогической науке и практике активно используются с 80-х годов прошлого века [10], тем не менее и сейчас продолжается дискуссия о содержании этих понятий.

Рассмотрим мнения некоторых авторов по их определению. Одно из них можно представить следующим образом. Понятие «компетенция» трактуется как набор требований к работнику, необходимый для успешного выполнения определенной деятельности. А «компетентность» понимается как наличие успешного опыта применения данной компетенции для осуществления деятельности [11]. Компетентность – обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское авторитетное мнение [12]. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. компетентность определяется как способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия системы понятий (знаний) и соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи [13].

Имеются исследования, в которых компетентность определяется как устойчивая характеристика личности, основанная на специфике личностных процессов, эффективном социальном опыте. Она включает способности понимать себя и других людей, адекватно анализировать взаимоотношения и прогнозировать межличностные события, знания, умения и навыки деятельности. Такое определение позволило в структуру компетентности педагога включить его теоретическую и практическую готовность к профессиональной практической деятельности [10].

Рассматривая это понятие применительно к профессиональной сфере, Э. Ф. Зеер определяет компетентность как одну из подструктур субъекта деятельности. В частности, анализируя это поня-

тие по имеющимся определениям в толковых словарях, автор приводит такие его характеристики, как осведомленность, эрудированность. Ссылаясь на прикладную психологию, в которой компетентность отождествляется с профессионализмом, Э. Ф. Зеер, по отношению к профессиональной сфере, предлагает рассматривать это понятие как совокупность знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности [14]. Следует отметить, что и по отношению к педагогической профессии это понятие также определяется как профессиональная способность к актуальному выполнению действий [15]. В психологии это понятие несколько расширяется. Так, И. А. Зимняя считает, что компетентность человека характеризуют и определяют компетенции, знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений [16].

В данном исследовании за основу определения этого понятия берется мнение А. В. Хуторского, который считает, что компетентность – уже состоявшееся личностное, приобретенное профессиональное качество, характеризующее работника как профессионала, в то время как компетенция – отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося [17]. Для того чтобы овладеть таким содержанием, в компетентностном подходе предлагается создавать ситуации включения, в которых обучающемуся самому приходится оценивать происходящее, проектировать свои действия и отношения, выбирать и принимать те, или иные решения [18]. Это означает, что в компетентностном подходе за основу содержания образования берется сложная культурно-дидактическая структура в виде целостной компетентности, которая формируется в процессе «включенного обучения». А само понятие «включенное обучение» предполагает, что обучающийся включен в процесс непосредственной деятельности по созданию определенного продукта в роли ученика, студента, сотрудника в составе группы исследователей и др. [1, с. 11]. Обоснованность такого подхода объясняется тем, что «включенное обучение» имеет многовековую историю в науке, производстве, искусстве, спорте и т. д. В его процессе ученик совместно с учителем, создавая свой продукт, осваивает сведения, правила, методы, стиль работы, систему ценностей учителя, учится сотрудничеству, принимать и создавать новые технологии производства какого-либо продукта, оценивать качество достигнутого результата, то есть овладевая определенными компетенциями, формирует свою компетентность.

При таком процессе обучения ученик включает в разработку и реализацию какого-либо проекта, осознает стоящие перед ним задачи, контролирует

собственные действия, оценивает приобретенный новый опыт. А сама учебная деятельность периодически переходит в исследовательскую, практико-преобразовательную деятельность, формирует соответствующий опыт ученика. Получаемый опыт интегрирует содержание понятий, способы человеческой деятельности, творческий потенциал и проявление личностной позиции. Далее этот опыт сам становится предметом изучения, рефлексии, оценки. Но для этого он должен быть выражен в отчужденной форме, принять вид материального или идеального объекта как социально и лично значимого продукта, созданного самим обучающимся.

В компетентностном подходе меняются как сам механизм формирования знания, так и его функции. В академическом традиционном образовании знание предназначено для запоминания и воспроизведения, а иногда для получения другого знания с помощью логических или эмпирических действий. В компетентностном образовании знание служит для поиска и апробации различных моделей поведения в конкретной предметной области и выбора из них наиболее соответствующих стилю, притязаниям, нравственным ориентирам обучающегося.

Реализация всякой модели обучения требует преобразования общетеоретического представления о его содержании в создание конкретных образовательных программ, соответствующих им технологий реализации выбранного содержания, контрольно-измерительных материалов, фонда оценочных средств. А сама компетентность обучаемого может проявляться как степень его умелости, способ личностной самореализации (в виде привычек, установок, увлечений и т. д.), итог саморазвития индивида, проявления его способностей и др.

Сущность компетентности [1] в том, что она представляет следствие саморазвития обучающегося, его личностного роста, следствие самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. В то же время компетентность представляет собой способ существования знаний и умений, способствующих личностной самореализации. И в этом случае образование становится личностно ориентированным, позволяет обучающемуся осознать собственную значимость, раскрыть имеющийся личностный материал.

В процессе исследования различных сторон компетентностного образования в отечественной педагогической науке разрабатывались и его модели. Это было связано с необходимостью перехода от общетеоретического содержания учебных программ к набору адекватных им ситуаций, моделирующих технологий и т. д. В связи с этим содержа-

ние термина «учебные программы» последовательно расширялось и начало включать не только сведения о научной области, но и раскрывать на ее основе функционирование определенной сферы деятельности, практики [19].

Для конкретного наполнения таких программ предлагались различные компоненты содержания, которые могли служить ориентировочной основой деятельности. Это предмет и способы действия с ним, понятие о сущности создаваемого предмета в этой деятельности, набор имеющихся способов деятельности в собственном опыте, опыт выполнения деятельности в условиях неполноты условий задачи, механизм и опыт рефлексии собственного поведения обучающегося на основе сформированных ценностно-смысловых установок и др.

Реализация подобных моделей программ способствовала становлению компетентного образования, доказывая его эффективность в достижении обучающимися таких результатов, как развитие степени умелости, формирование привычек, увлечений и проявление способностей и т. д.

Из этого следует, что компетентность, являясь продуктом обучения, формируется у обучающегося в виде его личностного роста, самоорганизации, обобщения личностного и деятельностного опыта. С другой стороны, компетентность является и воплощением знаний, умений и образованности, уровень развития которых способствует личностной самореализации, самоопределению обучающегося в окружающей действительности.

Предпринятый анализ понятий «компетенция» и «компетентность» позволяет сформулировать понятие «исследовательская компетенция». Оно включает: качества, знания, умения, навыки, способности и конкретный опыт выполнения исследования для получения нового знания, интеллектуального продукта, создания и реализации нового проекта, нахождения нового пути решения какой-либо проблемы [19]. А понятие «исследовательская компетенция» школьника, студента колледжа или вуза можно определить как способность и готовность самостоятельно выдвигать идеи, гипотезы, ставить проблемы, работать с разнообразными источниками информации, выполнять набор действий экспериментального и теоретического характера.

Такая компетенция формируется комплексно, поэтапно и требует значительных усилий со стороны как обучающихся, так и обучающихся. При этом следует иметь в виду, что формирование исследовательской компетенции обучаемых представляет собой сложную и многоаспектную проблему, которую еще предстоит изучать в философском, социологическом, психологическом, физиологическом, педагогическом (дидактическом и методическом) и

других аспектах. Формирование исследовательской компетенции обучаемого (школьника, студента) происходит под руководством обучающего (учителя, преподавателя). Поэтому такая учебная исследовательская деятельность по существу является совместной деятельностью и в большинстве случаев обусловлена содержанием учебного материала, собственными мотивами обучающегося и компетентностью обучающего.

Изучение процесса формирования исследовательских компетенций в педагогическом аспекте предполагает определение принципов, содержания деятельности, методов и средств обучения, разработку моделей и рекомендаций управления этим процессом. Содержание исследовательских компетенций школьников, на авторский взгляд, достаточно исследовано и даже классифицировано. Так, А. В. Воробьев выделяет в исследовательской компетенции школьника три блока: 1) знания; 2) способности; 3) опыт исследовательской деятельности. Каждый из этих блоков наполнен конкретными компетенциями [20]. В первый блок включены знания: терминологии и законов основ наук; терминов научного аппарата исследования (объект, предмет, гипотеза, проблема, методы, значимость и др.); основных направлений исследований (на уровне обучения); этапов исследовательской деятельности; этики юного (молодого) ученого.

Во втором блоке автор, характеризуя способности школьника для исследовательской компетенции, обозначил необходимые для этого умения и навыки: намечать и ставить проблему; определять объект и предмет; формулировать тему, цель и задачи; выбирать источники для теоретического исследования; выдвигать идеи, намечать пути и варианты решения проблемы; находить причины явлений и процессов; анализировать, сравнивать, обобщать, делать выводы; соотносить результаты с поставленной целью и намеченными задачами.

Третий блок включает компетенции, необходимые школьнику для осуществления исследовательской деятельности в виде конкретного опыта: опыта работы в команде и самостоятельно; работы с различными источниками знаний; владения информационно-коммуникативными компетенциями; выбора методов исследования; владения простейшими приборами; организации социологического опроса, анкетирования и т. д.; фиксации и обработки результатов исследования; оформления результатов; определения субъективной и объективной значимости полученных результатов.

По мнению ряда авторитетных ученых-педагогов ([1, 21] и др.), для эффективности формирования исследовательской компетенции школьников следует постоянно опираться на интерес самих обучающихся и как можно чаще предоставлять им

возможность использовать полученные результаты в собственной практике.

Исходя из вышесказанного, можно считать, что исследовательская компетенция школьника – это способность и готовность самостоятельно получать и осваивать новые знания, выдвигать идеи и гипотезы для решения намеченных проблем, умение работать с различными источниками знаний, наблюдать, ставить опыты и проводить эксперименты, находить и выбирать наиболее оптимальные пути решения проблем. А сформировать такую компетенцию можно в процессе учебно-исследовательской деятельности, которая представляет собой учебную деятельность, направленную на исследование различных объектов и с соблюдением процедур и этапов, близких к научному исследованию. С учетом принципа доступности такая учебно-исследовательская деятельность должна быть адаптирована к уровню познавательных возможностей школьников.

Учебно-исследовательскую деятельность школьников можно осуществлять как в процессе урочной, так и внеурочной деятельности, используя все разнообразие видов уроков и внеурочной деятельности, придавая каждому виду занятий исследовательский характер и последовательно формируя соответствующие компетенции [22]. В организации этой деятельности можно следовать по этапам, соответствующим этапам самой исследовательской деятельности: от начального (постановки проблемы) до заключительного (критериально-оценочного).

Одним из основных средств формирования исследовательской компетентности школьников в учебно-исследовательской деятельности являются исследовательские задания. Банк таких заданий может быть подобран из разнообразных сборников заданий по учебным предметам, в зависимости от цели, которую ставит педагог обучающимся в учебно-исследовательской деятельности. Некоторые такие сборники для учащихся по основам наук в школе содержат уже сформулированные задания [23]. Но если педагог создает свою авторскую программу развития исследовательских компетенций школьников, то она должна содержать свой набор таких заданий для последовательного формирования этих компетенций. Они могут содержать вопросы и задания на смекалку, логику, оценку проблемных ситуаций и т. д.

Проведенный анализ позволяет считать, что исследовательская компетенция школьника как компонент содержания современного общего образования – это личностное умение, формируемое в процессе исследовательской деятельности, направленной на самостоятельное познание неизвестного, на решение проблемы. А актуальность

формирования исследовательской компетенции в школе обусловлена непрерывностью образования человека и значительной ролью в нем самообразования, которые вместе определяют успешность профессиональной деятельности человека и его карьеры.

В последнее время решению этой проблемы уделяется значительное внимание [24, 25]. В этих работах выявлены структура и содержание проектно-исследовательской и информационно-исследовательской компетенции учащихся, разработаны и апробированы модели и рекомендации по их формированию и диагностике. Так, исследуя процесс формирования исследовательской компетенции школьников, Л. Репета выделяет 5 уровней ее сформированности: критический (К); базовый (Б) как норма, стандарт; повышенный (П), превышающий норму; творческий (Т), который характеризуется самостоятельностью применения исследовательской компетенции.

Ею обоснованы и сформулированы следующие педагогические условия, при наличии которых возможно достижение такого качества формирования исследовательской компетенции школьников, как наличие педагогических кадров, владеющих технологиями формирования исследовательских компетенций обучаемых, использование компетентного подхода, наличие в образовательном пространстве школы научных обществ и включение в них учащихся, широкое применение проектного метода обучения, общее направление работы школы, связанное с формированием исследовательских компетенций обучающихся [24].

Образовательные компетенции в их классификации подразделяются на предметные, общепредметные и метапредметные (ключевые).

Согласно исследованиям А. В. Хуторского [26], О. В. Петунина [27], исследовательская компетенция обучающегося является метапредметной компетенцией. Своей совокупностью она охватывает знания той, или иной конкретной научной области, умения находить, формулировать проблему, выдвигать и обосновывать гипотезу для решения проблемы, ставить цель и детализировать ее в задачах, собирать необходимую информацию и анализировать ее, экспериментально проверять результаты исследования, формулировать выводы. Учитывая многоплановость компонентов, входящих в совокупность исследовательской компетенции, их формирование возможно средствами большого числа педагогических технологий.

Формирование исследовательской компетенции предполагает и развитие критического мышления, которое может развиваться за счет интерактивного включения обучающихся в учебный процесс, в ко-

тором отрабатываются умения: ставить новые вопросы; обоснованно аргументировать свою точку зрения; просчитывать последствия принятых решений и др.

Овладение исследовательской компетенцией позволяет обучающемуся самостоятельно приобретать и эффективно применять новые знания, творчески и практически мыслить, генерировать новые идеи, находить оптимальные пути преодоления трудностей, находить, обрабатывать и хранить необходимую информацию, устанавливать закономерные связи между обнаруженными фактами, проявлять коммуникабельность, устанавливать и поддерживать контакты с различными субъектами деятельности в рамках сотрудничества, развивать собственную нравственность и культуру, получать положительные эмоции от результатов учебной деятельности.

Исследовательскую компетенцию, как и любую компетенцию, можно представить в виде следующей совокупности компонентов. Мотивационно-личностный (включает формирование мотивации и познавательной активности, способности к преодолению трудностей в познавательной деятельности, самостоятельности в процессе познания, принятия решений и др.). Интеллектуально-творческий (предполагает развитие познавательной способности и учебных навыков, повышения уровня интеллекта, умений рефлексии собственной деятельности и др.). Когнитивный (знания об основных методах исследования и технологий их применения и др.). Действенно-операционный (умения: обнаружения противоречий, постановки проблемы, цели, задач; выдвижения гипотезы; умения наблюдать, классифицировать, структурировать исследуемые факты; экспериментировать и формулировать выводы и др.).

В процессе формирования мотивационно-личностного компонента у обучающегося формируются ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. Интеллектуально-творческий компонент направлен на формирование общекультурных и социально-трудовых компетенций. Когнитивный – связан с формированием учебно-познавательных компетенций. Действенно-операционный компонент эффективно влияет на формирование информационных и коммуникационных компетенций [24, 25].

Понятие «исследовательская компетенция» школьников связано с понятием «метапредметность». Так, рассматривая подходы к разработке содержания образования, соответствующего современности, А. В. Хуторской [26, с. 48] считает необходимым наполнение его метапредметной сущностью для получения продуктивных результатов

(сначала образовательных, а потом всех остальных) [26, с. 38]. Метапредметное содержание, по мнению ученого, это фундаментальные константы содержания учебных предметов. Эти составляющие элементы содержания образования выходят за рамки законов и формул, в которые они включены, а также за рамки соответствующих наук и учебных предметов. К метапредметным А. В. Хуторской относит: понятия (число, знак, буква, звук, слово и др.); ключевые процессы (происхождение, рождение, движение, развитие); категории (пространство, время, мир, человек и т. д.). Однако сами эти понятия, выходя за рамки предмета, не уходят от самих учебных предметов. Кроме того, автор считает, что с каждым таким метапредметным элементом связаны ключевые проблемы, имеющие статус «вечных».

На основе данного подхода разработан принцип метапредметности и эвристический тип обучения, воплощающий метапредметность. А также обозначены пути к проектированию метапредметного содержания образования, которое предлагается отражать в виде отдельных метапредметов и метапредметных тем [26, с. 41].

Автор данного методологического подхода А. В. Хуторской считает, что метапредметное содержание образования должно включать: реальные объекты изучаемой действительности, в том числе и фундаментальные образовательные объекты; общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе и фундаментальные проблемы; общеучебные (метапредметные) умения, навыки, обобщенные способы деятельности; ключевые (метапредметные) образовательные компетенции, которые определяют внешнюю норму и внутренний результат образовательной деятельности обучающегося [26, с. 44].

Опираясь на эти рекомендации, необходимо признать, что существуют образовательные области с высокой концентрацией метапредметного содержания образования. На авторский взгляд, к их числу следует отнести, например, образовательную область «Технология». В своем исследовании мы опирались на утверждение, что смысл образования человека заключается в выявлении и реализации его внутреннего потенциала по отношению к себе и внешнему миру [26, с. 37]. Это утверждение позволяет представить основную задачу этой образовательной области как помощь растущему человеку сформировать у него технологии воздействия на себя и на объекты внешнего мира с позиций своей личности. А одним из важнейших компонентов содержания общего образования и средством реализации выбранного содержания в современных условиях является исследовательская компетенция школьников.

Список литературы

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
2. Педагогические основы содержания общего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983.
3. Леднев В. С. Содержание общего образования: проблемы структуры. М., 1980.
4. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. 328 с.
5. Занков Л. В. Дидактика и жизнь. М.: Просвещение, 1968. 176 с.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логикопсихологические проблемы построения учебных предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
7. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный аспект). М.: Педагогика, 1984. 142 с.
8. Сериков В. В. Развитие личности в образовательном процессе. М.: Логос, 2012. 448 с.
9. <http://government.ru/media/files/mlorxfbbCk.pdf>
10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1989. 166 с.
11. Савчик Е. А. Теоретические основы построения модели формирования исследовательской компетентности старших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. № 2.
12. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. М.: ЮНБЕС, 1996. 832 с.
13. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПКИПРО, 2002. 24 с.
14. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
15. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2004. С. 48–51.
16. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
17. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. URL: <http://www.eidos.ru/Youmal/2002/0423.htm>
18. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Красноярск, 2002.
19. Савчик Е. А. Теоретические основы построения модели формирования исследовательской компетентности старших школьников // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2012. № 2.
20. Воробьев А. В. Исследовательские компетенции современного школьника. URL: <http://www.journal-diskussion.ru/publikation.php?id=157>
21. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
22. Румбешта Е. А. Подготовка учащихся и учителя к организации совместной деятельности по решению учебных и образовательных проблем // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review) . 2016. № 3(13). С. 23–30.
23. Кругликов Г. И. Методика преподавания технологии с практикумом. М.: Академия, 2002. 480 с.
24. Репета Л. М. Формирование информационно-исследовательской компетенции учащихся общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 25 с.
25. Дементьева И. В. Формирование проектно-исследовательских компетенций учащихся старших классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 27 с.
26. Хуторской А. В. Нынешние стандарты нужно менять, наполнять их метапредметным содержанием образования // Народное образование. 2012. № 4. С. 36–48.
27. Петунин О. В. Метапредметные умения школьников // Народное образование. 2012. № 7. С. 164–169.

Кобякова Валентина Николаевна, старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: kobyakova67@mail.ru

Куровский Василий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: v.kurovskii@yandex.ru

Материал поступил в редакцию 20.04.2017.

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-91-99

SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE MODERN CONTENT OF THE GENERAL SECONDARY EDUCATION

V. N. Kobyakova, V. N. Kurovskiy

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The paper ascertains the fact that modern school keeps the one-sided character of mastering by students of integral social and cultural experience which is formed mainly as a knowledge component. The paper considers the attempts of

Russian scientists of education of the Soviet and post-Soviet stages of socio-economic development of Russian society, to deduce the content of education from a knowledge paradigm. As examples the paper considers the concepts of the content of general education by V. V. Krayevsky and I. Ya. Lerner, V. S. Lednev and M. S. Kagan, the content of general education in the paradigm of developmental education (L. V. Zankov, V. V. Davydov, B. D. Elkonin), person-centred education (V. S. Iliin, V. V. Serikov), competence building approach (V. A. Bolotov, V. V. Serikov, A. V. Khutorskoy). The article discusses the definitions of the terms «competence» (as a combination of the person's knowledge, skills and experience in a certain sphere, which provides the ability to perform certain functions) and «competency» (a person's possession of a complex of such combinations, which provide a wider sphere and abilities of functioning for the person). The paper provides the formulation of the concept «research competency» of the student as a component of the content of general education; investigates the ways and means of forming the research competence of schoolchildren; identifies the interrelation between the concepts of the «research competence» and the «metasubject» content of general education.

Key words: *general education content, the “knowledge” paradigm of education content, competence building approach, competence, competency, metasubject, research competency.*

References

1. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competency model: from the idea to education program]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2003, no. 10, pp. 8–14 (in Russian).
2. *Pedagogicheskiye osnovy soderzhaniya obshchego obrazovaniya. Pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner* [Pedagogical framework for the general education content. Ed. by V. V. Kraevskiy, I. Ya. Lerner]. Moscow, 1983 (in Russian).
3. Lednev V. S. *Soderzhaniye obshchego obrazovaniya: problemy struktury* [General education content: the structure problems]. Moscow, 1980 (in Russian).
4. Kagan M. S. *Chelovecheskaya deyatel'nost' (opyt sistemnogo analiza)* [The human activity (the experience of the system analysis)]. Moscow, Politizdat Publ., 1974. 328 p. (in Russian).
5. Zankov L. V. *Didaktika i zhizn'* [Didactics and life]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1968. 176 p. (in Russian).
6. Davydov V. V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii (logikopsikhologicheskiye problemy postroeniya uchebnykh predmetov)* [Kinds of generalization in learning (logico-psychological problems of constructing academic subjects)]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. 424 p. (in Russian).
7. Il'in V. S. *Formirovaniye lichnosti shkol'nika (tselostnyy aspekt)* [Formation of the student's personality (integral aspect)]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984. 142 p. (in Russian).
8. Serikov V. V. *Razvitiye lichnosti v obrazovatel'nom protsesse* [Personality development in educational process]. Moscow, Logos Publ., 2012. 448 p. (in Russian).
9. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfbbCk.pdf> (in Russian).
10. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [The professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989. 166 p. (in Russian).
11. Savchik E. A. *Teoreticheskiye osnovy postroeniya modeli formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti starshikh shkol'nikov* [Theoretical basis of the constructing of the senior high school students's research competence development model]. *Vestnik ChGPU – Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2012, no. 2 (in Russian).
12. *Slovar' inostrannykh slov. Pod red. I. V. Lekhina, F. N. Petrova* [Dictionary of foreign words. Ed. by I. V. Lekhin, F. N. Petrov]. Moscow, YUNVES Publ., 1996. 832 p. (in Russian).
13. *Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda* [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010]. Moscow, APKIPRO Publ., 2002. 24 p. (in Russian).
14. Zeer E. F. *Psikhologiya professiy: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov. 2-e izd., pererab., dopol.* [The psychology of professions: textbook for higher education institutions students. 2nd ed. revised and updated]. Moscow, Akademicheskii proekt Publ.; Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2003. 336 p. (in Russian).
15. Kozyreva O. A. *Kompetentnost' sovremennogo uchitelya: sovremennaya problema opredeleniya ponyatiya* [The competency of the modern teacher: the contemporary problem of the concept definition]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*, 2004, pp. 48–51 (in Russian).
16. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya* [Core competencies – a new paradigm for education results]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher education today*, 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russian).
17. Khutorskoy A. V. *Opredeleniye obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nykh standartov* [The definition of metasubject content and key competencies as a characteristic of a new approach to educational standards constructing] (in Russian). URL: <http://www.eidos.ru/Yournal/2002/0423.htm>
18. El'konin B. D. *Ponyatiye kompetentnosti s pozitsiy razvivayushchego obucheniya* [The concept of the competence from the standpoint of developmental education]. *Sovremennyye podkhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu* [Modern approaches to competency-oriented education]. Krasnoyarsk, 2002 (in Russian).
19. Savchik E. A. *Teoreticheskiye osnovy postroeniya modeli formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti starshikh shkol'nikov* [Theoretical basis for the construction of the high school students' research competency development model]. *Vestnik ChGPU – Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2012, no. 2 (in Russian).

20. Vorob'ev A. V. *Issledovatel'skiye kompetentsii sovremennogo shkol'nika* [Research competencies of the modern schoolchild] (in Russian). URL: <http://www.journal-diskussion.ru/publikation.php?id=157>
21. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personality-centred education paradigm]. *Narodnoye obrazovaniye – National education*, 2003, no. 2, pp. 58–64 (in Russian).
22. Rumbeshta E. A. Podgotovka uchashchikhsya i uchitelya k organizatsii sovместной deyatel'nosti po resheniyu uchebnykh i obrazovatel'nykh problem [The training of schoolchildren and their teacher for organization of their joint activities in the solution of learning and educational problems]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, no. 3 (13), pp. 23–30 (in Russian).
23. Kruglikov G. I. *Metodika prepodavaniya tekhnologii s praktikumom* [The technique of teaching technology with the hands-on workshop]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 480 p. (in Russian).
24. Repeta L. M. *Formirovaniye informatsionno-issledovatel'skoy kompetentsii uchashchikhsya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [The development of information and research competence of general education institutions' students. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Chelyabinsk, 2013. 25 p. (in Russian).
25. Dement'eva I. V. *Formirovaniye proektno-issledovatel'skikh kompetentsiy uchashchikhsya starshikh klassov. Avtoref. dis. kand. ped. nauk* [The development of project and research competences of high school students. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Chelyabinsk, 2013. 27 p. (in Russian).
26. Khutorskoy A. V. Nyneshniye standarty nuzhno menyat', napolnyat' ikh metapredmetnym sodержaniem obrazovaniya [The current standards need to be changed, filled with their metasubject content of education]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2012, no. 4, pp. 36–48 (in Russian).
27. Petunin O. V. Metapredmetnye umeniya shkol'nikov [Metasubject skills of schoolchildren]. *Narodnoye obrazovaniye – National Education*, 2012, no. 7, pp. 164–169 (in Russian).

Kobyakova V. N., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kobyakova67@mail.ru

Kurovskiy V. N., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: v.kurovskii@yandex.ru