

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновываются общие положения концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста: идея, древо целей, структура, источники концепции, её место в педагогике и системе междисциплинарного знания, а также формулируются выводы, составляющие новизну точки зрения автора

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 первоочередных задач современной школы.

В основу разработки концепции мы положили идею актуализации и «осовременивания» взглядов на процесс становления познавательной деятельности и формирования компетентности в ней, что 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 наиболее опасном в плане отчуждения от учебно-познавательной деятельности и оптимальном для формирования компетентности в ней.

В рамках настоящей статьи 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 [3–7, 9 и др.], мы сделали несколько выводов:

1. 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 говорит о её приоритетности, значимости для науки и об-

щества. 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, то есть выглядеть как совокупность научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным образом [9].

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

Изучив различные варианты представления концепции [2, 6, 7, 9 и др.], для описания её основных положений мы выбрали цель, структуру, источники, место в системе междисциплинарного знания и педагогической науки.

Под целью, как правило, понимают «мысленное предвосхищение желаемых результа-

тов исследовательской и практической деятельности» [4, с. 55]. Для формулировки цели концепции мы учитывали, что она должна являться ориентиром, к которому направлено всё её содержание. В этой связи целью нашей концепции является теоретико-методологическое и методико-технологическое обеспечение процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, 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 «дерева целей» (декомпозиции главной цели через систему подцелей) на основе соблюдения ряда представленных в научной литературе принципов (Ю. А. Конаржевский [1]): формулировка генеральной цели через операциональное описание конечного результата; создание иерархической системы подцелей, раскрывающей её содержание; декомпозиция и конкретизация каждой цели верхнего уровня целями нижнего уровня; формулировка всех целей посредством описания желаемых результатов так, чтобы можно было оценить возможность их достижения; относительная независимость целей каждого уровня друг от друга и сопоставимость по масштабу и значению; завершение построения «дерева целей» тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

В нашей работе декомпозиция цели концепции представлена тремя уровнями подцелей (рис. 1).

К подцелям первого уровня относится обеспечение реализации выбранных для исследования методологических позиций – системно-деятельностного, аксиологического и субъектно-средового подходов.

Цели первого уровня конкретизируются подцелями 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 и др.

Цели третьего уровня связаны с конкретными аспектами в деятельности учителя и учащихся, организации учебного процесса и непосредственно процесса формирования познавательной компетентности у современных подростков, которые, с нашей точки зрения, позволяют на технологическом уровне сделать процесс результативным и эффективным.

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 [2, 3, 7, 9 и др.], мы решили представить свой вариант, ссылаясь на идею Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой [7], в виде следующих структурных компонентов:

- компонент *общие положения концепции* предназначен для обоснования основных аспектов концепции, включает характеристики идеи, цели, структуры, источников, места в педагогической науке и системе междисциплинарного знания;

- компонент *понятийный аппарат концепции* определяет её терминологическое поле и позволяет предельно точно представить онтологическую сторону научного знания в области исследуемой проблемы;

- 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;

- компонент *ядро концепции* включает закономерности и принципы процесса формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста, которые в соответствии с идеей построения концепции позволяют повысить эффективность и результативность данного процесса;

- компонент *содержательно-смысловое наполнение концепции* представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности учителя в реализуемом процессе; включает модели: познавательной компетентности, процесса формирования её у учащихся подросткового возраста, а также модель компетентного в познании подростка.

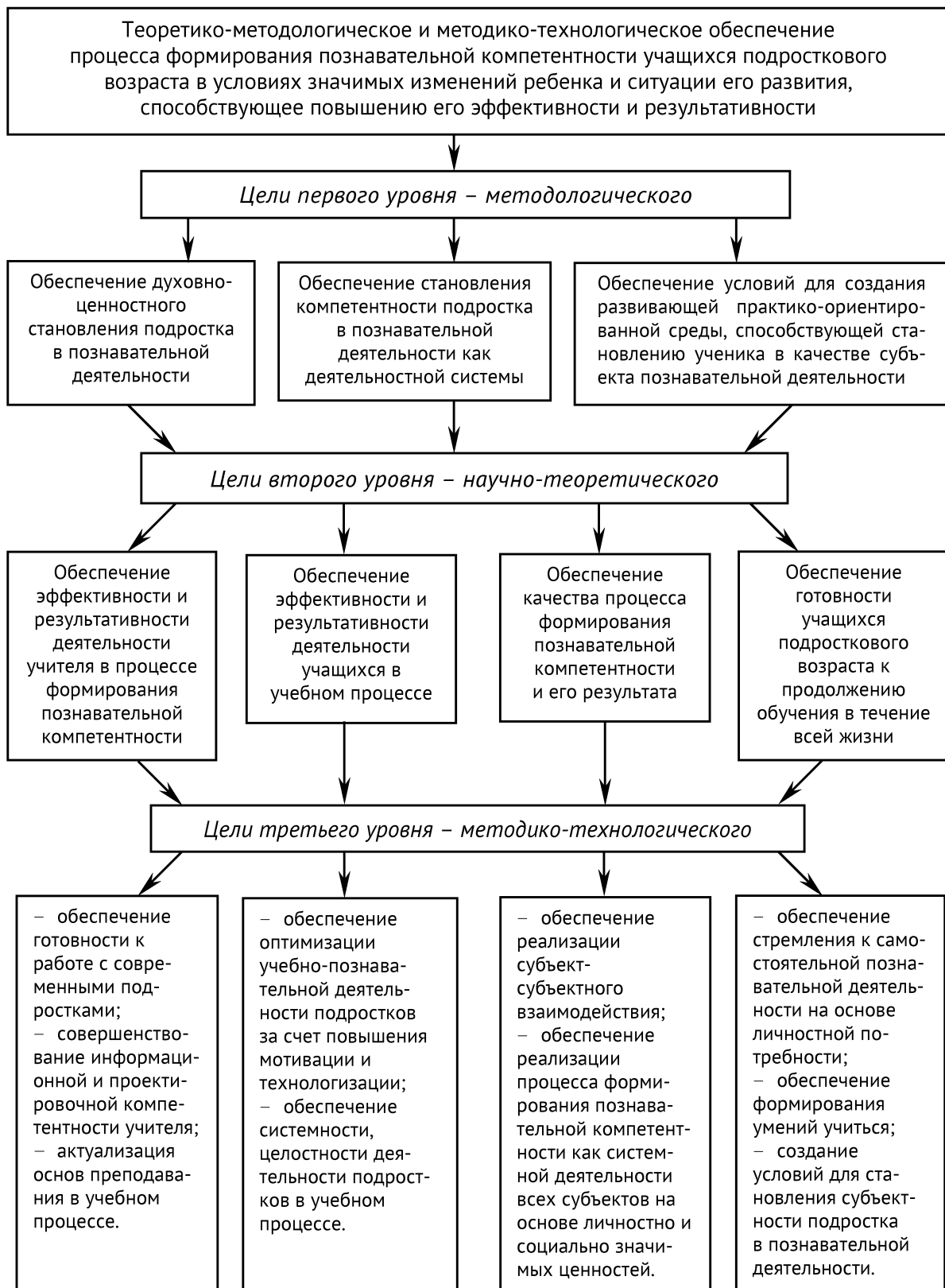


Рис 1. Древо целей концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста.

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: логически стройно и последовательно изложить свои идеи; создать целостную теорию; сделать обоснованные комплексные выводы; 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» [4, 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: возникновение постнеклассической научной картины мира, изменившей подход к постановке научных проблем и путей их исследования; 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 образования (2011 г.), ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.), Государственная программа развития 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 компетентностного подхода (Ж. Делор, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, Р. Уайт и др.); разработки основ и особенностей учебно-познавательной деятельности учащихся (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Ю. Н. Кулюткин, Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина и др.); изучения компетентности в познавательной деятельности, формирования и развития её у обучающихся (С. Г. Воровщиков, А. И. Забалуева, Т. В. Захарова, С. И. Константинова и др.); возрастных особенностей подростка (А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. И. Фельдштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Практические источники разработки концепции отражают реальное положение дел в решении проблемы на практике, это: международный и отечественный опыт решения проблемы, традиции и инновации; результаты проведенного исследования по изучению современных подростков, осуществления 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).

Отметим, что прежде всего концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста опирается на традиции и опыт отечественной школы, фундаментальные теории современной общей педагогики. 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.

Разработанная концепция строится на основе дидактических теорий: построения учебного процесса, сущности и структуры преподавания и учения, взаимодействия уча-

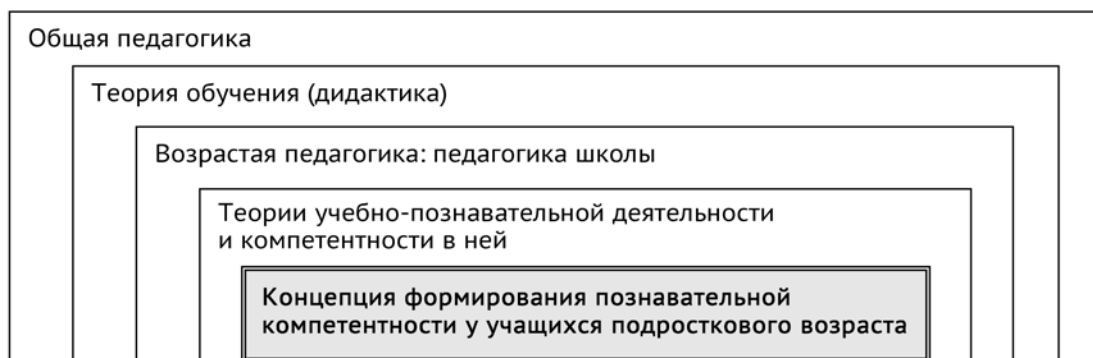


Рис 2. Место концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в теории педагогики.

стников учебного процесса, разработки дидактических методов, форм и средств.

Из области педагогики школы в разработке концепции учитывались теории: особенностей обучения учеников разного возраста, лично и практикоориентированного обучения, дифференциации и индивидуализации в обучении, организации исследовательской деятельности и проектного обучения

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

Осмысление разработанной концепции с позиции современной науки позволяет рассмотреть её как целостную теорию и представить содержание в соответствии с 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 в статье общие положения концепции формирования познавательной компетентности учащихся подросткового возраста,

разработанные на основе идеи учёта изменений, произошедших в ребенке, и ситуации его развития, отражают новизну авторской точки зрения, которая заключается: в представлении авторской трактовки понятия «концепция формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста»; в разработке древа целей концепции и представлении её в виде трёх взаимосвязанных уровней (методологического, научно-теоретического и методико-технологического), что позволяет охватить решение проблем как теоретической, так и практической направленности; в описании источников создания концепции, являющихся социально-правовой, теоретической и практической основой для решения исследуемой проблемы; в определении места концепции в теории педагогики и системе междисциплинарного знания, что позволяет отметить её роль и охарактеризовать методологические связи, определяющие взаимообогащение и взаимодополнение научных теорий.

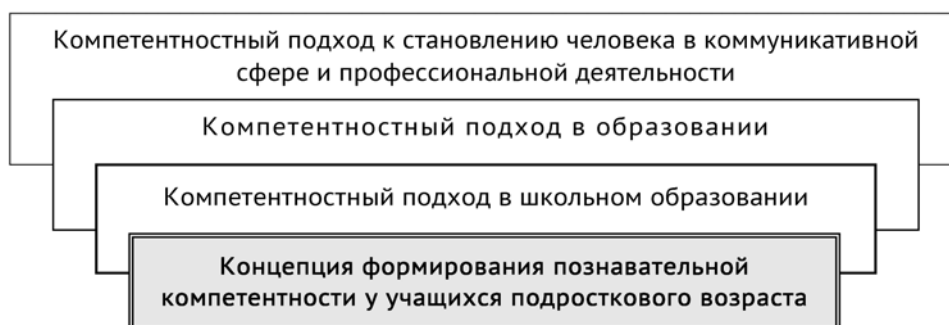


Рис 3. Место концепции формирования познавательной компетентности у учащихся подросткового возраста в системе междисциплинарного знания.

Л и т е р а т у р а

1. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
2. *Невзоров М. Н.* Теоретические основы проектирования антропоориентированного педагогического процесса : дис. ... д-ра пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 347 с.
3. *Новиков А. М.* Докторская диссертация : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. – М.: Эгвес, 1999. – 120 с.
4. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л. И. Скворцова. – М., 2010. – 736 с.
5. *Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой.* – М.: Академия, 2008. – 352 с.
6. *Радионов В. Е.* Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 352 с.
7. *Шумилова Е. А.* Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе : монография. – Челябинск, 2011. – 258 с.
8. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.
9. *Яковлева Н. О.* Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты : монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002. – 194 с.

