

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение.....</b>	<b>5</b>
<b>Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....</b>	<b>10</b>
1.1.Культурологический подход к определению сущностных характеристик и компонентного строения научного потенциала личности старшеклассника.....	10
1.2. Культурологический подход к анализу дидактических ориентиров развития научного потенциала личности старшеклассника.....	30
1.3.Реализация культурологического подхода в практике развития научного потенциала личности старшеклассника.....	44
1.4.Возможности сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....	66
1.5. Методологические подходы к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников...	82
<b>Глава 2. Культурологические основания использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....</b>	<b>108</b>
2.1. Тенденции и закономерности использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....	108
2.2. Принципы использования сети Интернет в процессе развития научного потенциала старшеклассников.....	132
2.3. Педагогические условия использования сети Интернет в процессе индивидуализации развития научного потенциала старшеклассников.....	145
2.4. Принципы использования сети Интернет в процессе индивидуализации развития научного потенциала старшеклассников.....	161

<b>Глава 3. Педагогические технологии использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников</b>	<b>175</b>
3.1. Технология использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников на уроке.....	175
3.2. Технология использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников в условиях деятельности ученического научного общества.....	191
3.3. Технология использования сети Интернет в процессе индивидуализации развития научного потенциала старшеклассников	211
3.4. Использование сети Интернет в конструировании культуротворческих ситуаций как фактор создания новых педагогических технологий развития научного потенциала старшеклассников.....	244
<b>Глава 4. Опытнo-экспериментальная работа по оценке состояния проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....</b>	<b>239</b>
4.1. Оценка опыта и рисков использования сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников.....	239
4.2. Использование сети Интернет в развитии ценностных ориентаций старшеклассников в продуктивной познавательной деятельности.....	250
4.3. Изучение научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников.....	267
<b>Заключение.....</b>	<b>290</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>297</b>

## Введение

Современные преобразования в структуре, содержании и организации образовательного процесса в старшей школе ориентируют педагогов на формирование у обучающихся готовности к саморазвитию и непрерывному образованию, на включение школьников в активную учебно-познавательную деятельность, на более полный учет их интересов, склонностей и способностей, на создание условий для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Среди личностных характеристик выпускника современной школы особое место занимают черты, которые отражают критическое и творческое мышление; активность и целенаправленность в познании мира; осознание ценности науки, труда и творчества для человека и общества; мотивированность на образование и самообразование в течение всей своей жизни, на творчество и современную инновационную деятельность; владение основами научных методов познания окружающего мира; готовность к учебному сотрудничеству; умения вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; способности осуществлять исследовательскую, проектную и информационную деятельность.

С позиции культурологического подхода можно говорить об актуальности развития учебно-исследовательской культуры старшеклассника, которая выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность ее связей с окружающим миром, инициирует способности к творческому саморазвитию, определяет эффективность познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков исследования в любую область познавательной и практической деятельности. При этом уровень овладения личностью учебно-исследовательской культурой определяет степень и формы проявления индивидуальности в учебном исследовании, успешность его результатов, процесс вхождения ее в социальную жизнь.

Являясь составным компонентом базовой культуры личности, учебно-исследовательская культура может быть представлена как «генеральная способность, являющаяся обязательной

предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной» (О.С.Газман); как способность человека самостоятельно выработать руководящие принципы и способы своей деятельности; как предпосылка неантагонистического существования человека в окружающей среде, как условие его гармоничного развития. Мы определяем сущность учебно-исследовательской культуры личности как ее интегративное качество, характеризующееся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие.

Процессы стремительной компьютеризации образования, направленность работающих не только на формальное, но и на образное мышление с помощью современных информационных технологий обращают особое внимание педагогов на возможности электронной информационно-образовательной среды повышать продуктивность развития исследовательских качеств личности старшеклассников. Так, содержание государственных образовательных стандартов нового поколения ориентирует педагогов на более активное использование ресурсов и технологий сети Интернет в развитии исследовательских качеств личности.

В информационно-образовательной среде сети Интернет школьники имеют возможность самостоятельно выбирать интересующую их информацию для решения задач самого разного уровня сложности, выражать ценностное отношение к результатам научного поиска, оценивать значимость получаемого ими нового знания, строить виртуальные образовательные сообщества, реализовывать в процессе обучения индивидуальную образовательную программу. В то же время бурное развитие Интернет-услуг в России требует теоретического и технологического обоснования их использования в условиях развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников и их ориентации на исследование в будущей профессии, которые рассматриваются нами как составляющие научного потенциала школьников.

В предлагаемой вниманию педагогической общественности монографии представлены теоретические и технологические основы использования сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников с позиции культурологического подхода,

который рассматривается нами в качестве надежного теоретико-методологического ориентира, позволяющего выявлять закономерные связи и отношения изучаемого явления, «рассматривать педагогические явления, педагогическую деятельность на широком общекультурном фоне социума как совокупность культурных компонентов» (И.Ф. Исаев).

Особое внимание в монографии уделяется компенсации утрат, появившихся при использовании Интернет-технологий в традиционном образовании, когда ученики бездумно копируют информацию, выдавая ее за результат собственных познавательных усилий, когда нарушается оптимальное соотношение эвристической и репродуктивной познавательной деятельности.

В первой главе монографии «Теоретико-методологические основы исследования проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» с позиции культурологического подхода рассматриваются сущностные характеристики и компонентное строение научного потенциала личности старшеклассника, дан анализ дидактических ориентиров развития учебно-исследовательской культуры старшеклассников, представлена модель развития научного потенциала личности старшеклассника и педагогические технологии ее реализации, обоснованы взаимосвязи между деятельностью ученика на занятии предметной секции ученического научного общества и на уроке в условиях профильного обучения; представлены анализ результатов экспериментального изучения состояния проблемы использования сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников и возможности сети Интернет в повышении результативности решения проблемы, определены методологические подходы и модель использования сети Интернет в развитии научного потенциала личности старшеклассника.

Во второй главе «Культурологические основания использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» автор теоретически и экспериментально обосновывает приведенные тенденции, закономерности, принципы использования сети Интернет в развитии исследовательских качеств личности старшеклассников. Особое место в содержании главы занимает теоретическое и экспериментальное обоснование педагогических условий и принципов использования сети Интернет в индивидуализации развития научного

потенциала старшеклассников, измеряемого по показателям учебно-исследовательской культуры и ориентации на исследование в будущей профессии. Автор в этой главе рассматривает найденный инструментарий применения сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников с позиции известных психологических механизмов и условий развития научного потенциала старшеклассников.

В третьей главе «Педагогические технологии использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» представлено теоретическое и экспериментальное обоснование ряда педагогических технологий (технологии использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников на уроке; технологии использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников в условиях деятельности ученического научного общества; технологии использования сети Интернет в процессе индивидуализации развития научного потенциала старшеклассников). Они отражают новый дидактический подход в обучении школьников в условиях использования электронной информационно-образовательной среды. Предложенные в этой главе способы конструирования культуротворческих ситуаций рассмотрены как пути создания новых педагогических технологий развития научного потенциала старшеклассников с помощью сети Интернет.

В четвертой главе «Опытно-экспериментальная работа по оценке состояния проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» автор анализирует опыт использования сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников в различных школах региона, дает оценку опасных свойств сети Интернет, обосновывает ценностные ориентиры старшеклассников и возможности сети Интернет в повышении их мотивации к исследованию, ориентации на исследование в будущей профессии. Особое место в этой главе автор уделила выявлению структурных компонентов научно-методической готовности учителей к использованию сети Интернет в развитии научного потенциала школьников, разработке и апробации педагогических условий ее развития, обоснованию возможностей сети Интернет в ее повышении.

Приложения монографии подкрепляют основной текст. В нем содержатся методические указания к проведению моделирующего

эксперимента, результаты статистической обработки данных, диагностические материалы.

Таким образом, в монографии в обобщенном виде представлены основные результаты исследования, раскрывающие теоретические и технологические основы использования сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников с позиции культурологического подхода.

Материалы монографии отражают результаты исследования творческого коллектива в рамках научно-исследовательского проекта «Использование сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников» Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)», которому в лице к.п.н., доц. кафедры педагогики Е.Н. Кролевецкой, асс. М.А. Сурушкина, Ф.С. Дедикова кафедры математики и вычислительной техники автор выражает особую признательность и благодарность.

Автор монографии признателен также всем творческим коллективам педагогов экспериментальных школ кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета (МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов» г. Грайворона, «Лицей № 32», «Лицей № 38», «Гимназия № 1», «Гимназия № 22 г. Белгорода; ГОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат») за деятельное участие в освоении научных идей автора и их практическое воплощение.

# **Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшеклассников**

## **1.1. Культурологический подход к определению сущностных характеристик и компонентного строения научного потенциала личности старшеклассника**

В настоящее время социально защищенным может считаться лишь широко образованный человек, способный, если потребуется, в течение жизни перестраивать направление и содержание своей деятельности. Необходимым условием, «пропуском» к непрерывному образованию является общий культурный уровень, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Кроме того, смена идеологии образования определяется назревшей необходимостью преодоления исторически возникшего разобщения естественнонаучного и гуманитарного компонентов культуры в целях их взаимообогащения, взаимопроникновения и поиска целостной культуры. Результаты исследований, педагогической практики в условиях разных регионов, стран, научных и учебных заведений показывают, что наведение мостов между гуманитарной и естественнонаучной формами знания с целью формирования единого целостного знания не только на описательно-ознакомительном, но и на структурно-сущностном уровне с использованием единых критериев, модулей, терминов и универсалий возможно уже сегодня.

Но, по словам А.Е.Чучина-Русова, именно «универсальное знание» (вхождение в интегральное поле культуры) ныне находится в наиболее бедственном положении. Причины этого, на наш взгляд, лежат в сфере культуры образования, а именно в определении образовательных ценностей. Выбор образовательных ценностей российским школьным образованием проявляется в реально существующих типах школ.

Используя классификацию А.П.Валицкой, можно говорить о существовании наряду со школами, ориентированными государством и рынком (модели школ государственных стандартов и «рыночного типа»), школ, ориентированных культурой

(культурологические и культуротворческие модели школ). В настоящее время наблюдается постепенный переход от школы как организации, обеспечивающей обучение и воспитание, к школе как к культурно-образовательному центру, задающему характер общественных отношений в социуме.

Так как культурологические и культуротворческие модели школ отражают современные глобальные образовательные идеи, которые развиваются в русле процессов гуманизации сознания и практики, актуальных для всего современного мира, являются средством гармонизации отношений между личностью и государством, человеком и природой, стремятся преодолеть опасное отставание духовно-нравственного развития человечества от его технического прогресса, то мы считаем, что они являются наиболее перспективными для России.

В своем исследовании мы придерживаемся современных концепций образовательного процесса культуротворческой школы В.С.Библера, А.П.Валицкой, Т.М.Давыденко, И.Ф.Исаева, Н.Б.Крыловой, Т.И.Шамовой и др. Школа культуротворческого типа организует движение ребенка по ступеням личностного становления, ориентируясь на его психофизиологические и интеллектуальные возрастные особенности. При этом на каждой возрастной ступени отношение воспитанника к миру характеризуется особой целостностью образа последнего и способов действия в нем. Эти идеи обуславливают содержание и направленность педагогической работы, конструктивные принципы и подходы к построению целостного, ценностно-ориентированного, открытого, саморазвивающегося образовательного процесса.

В отличие от традиционных учебных заведений, исполняющих социальный заказ на выпускника, адаптированного к идеологическим установкам государства, политической группы, к потребностям рынка и производства, культуротворческая школа дает своему воспитаннику понимание современной социокультурной ситуации, формируя способность адекватно ориентироваться в ней, достойно действовать, совершая сознательный, свободный выбор своей жизненной позиции и способов самореализации.

Опираясь в своем исследовании на концепцию культуротворческой школы А.П.Валицкой, рассмотрим ее основные позиции. Первая позиция концепции – «понимание ребенка как носителя особого культурного мира (существенно иного, чем мир взрослого), в

котором действуют свои законы, ценности и субординации, свой язык, смыслы и символы которого были некогда знакомы взрослым, но постепенно изжиты и по большей части безвозвратно утрачены».

Вторая принципиальная позиция концепции новой школы – понимание учителя как носителя педагогического творчества. Речь идет о смене типа педагогического мышления: от репродуктивного – к продуктивному, от исполнительского – к творческому, от установки на трансляцию знаний – к самостоятельному, целеосмысленному конструированию образовательного диалога.

Наконец, третья позиция рассматриваемой концепции состоит в построении образовательного процесса в школе как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности, смысл образования которой не в адаптации к наличному социуму, а в развитии способности к его адекватному пониманию, критической оценке и сознательному выбору сферы деятельности.

Культуротворческая модель, по мнению автора ее концепции, не локальный тип учебного заведения, а «система принципов целесообразного построения образовательного процесса», практически применимая в любой средней школе, поскольку не является жесткой и в качестве обязательного условия предполагает лишь творческую активность учителей. Опыт работы по этой модели в школах различной ориентации (общеобразовательной средней школе с углубленным изучением отдельных дисциплин, гимназии, лицее) свидетельствует о реальности замысла.

Так, результаты нашего анкетирования учителей МОУ «Гимназия № 1» города Белгорода, участвовавших в федеральном эксперименте по отработке модели многопрофильной гимназии, показывают развитие ориентации педагогов на культуротворческую модель школы. Ответы учителей свидетельствуют о предпочтении ими среди предложенных моделей школ культуротворческой модели, а также об увеличении использования частично-поисковых и поисковых методов обучения. Анкетирование 239 учителей гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением отдельных дисциплин со стажем работы от 5-ти до 32-х лет говорит о преобладании ориентации на культуротворческую школу у педагогов гимназий и лицеев по сравнению с учителями общеобразовательных школ. Но при этом необходимо отметить, что на современном этапе развития

профильного обучения доля выбора учителями культуротворческой модели школы по сравнению с другими моделями еще не велика: она составляет около 18 %.

Давая прогностическую характеристику выпускнику культуротворческой школы, А.П.Валицкая выделяет его черты как личности созидательного типа:

- способность к культуротворчеству, строительству собственной жизни, среды обитания и общения, к целеосмысленному общественному труду;
- способность понимать, грамотно оценивать явления современной культурной практики в ее различных формопроявлениях и действовать сообразно своим способностям и силам в социокультурном пространстве;
- наличие в ее сознании целостной современной картины мира и человека в нем, которая предполагает установление взаимосвязей человека с мирозданием (природой, культурой, обществом, государством, другими людьми), обеспечивающих свободу ориентации и выбора собственной позиции.

Данная характеристика выпускника согласуется с выбором одного из важнейших оснований для определения модели выпускника школы, предложенного Г.Н.Назаренко, Н.С.Иванюком, И.А.Борзенко – структуре человеческой деятельности, которая по существу отражает структуру исследования: целеполагание, проектирование средств и способов деятельности, реализацию проекта, оценку, коррекцию действий и их результатов. Как деятель выпускник «воспроизводит образец либо достраивает его, преобразовывая систему способов деятельности, либо строит новые образцы, используя имеющиеся».

На основании вышеизложенного можно утверждать, что педагогической целью культуротворческой школы является формирование культуры личности. Культура личности, по определению О.С.Газмана, – «комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентаций, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности». Учитывая многообразие и неисчерпаемость культуры в пределах одной человеческой жизни, он вводит понятие «базовая культура личности»,

понимая под ней «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможны как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности», и разрабатывает ее теорию.

В теории базовой культуры личности мы выделяем положения, относящиеся к компонентам личностной культуры. Опираясь на подход, обращенный к активности самого человека, О.С.Газман дает определение базовому компоненту личностной культуры и его описание. В определении он представлен как «генеральная способность, являющаяся обязательной предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной»; как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности; как предпосылка неантагонистического существования человека в окружающей среде, условие его гармоничного развития.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что исследовательский характер деятельности как учащихся, так и выпускников культуротворческой школы является ведущим. А так как культура дифференцируется по типу и характеру человеческой деятельности, то правомерно в качестве базового компонента личности выделить учебно-исследовательскую культуру наряду с другими ее видами: коммуникативной (А.А.Бодалев, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик, О.И.Киселева и др.), политехнической (Н.Н.Буринская, Л.А.Козырев, В.А.Комелина, Н.П.Семькин, Д.А.Эпштейн, и др.), физической (М.В.Антропова, Н.В.Барышева, М.Я.Виленский, В.М.Минияров, М.Г.Неклюдова и др.), экономической (В.И.Максакова, М.В.Владыка, Л.Н.Понамарев, В.Д.Попов, А.П.Сидельковский, В.П.Чичканов и др.), этической (А.А.Николаева, Л.И.Романова, В.А.Каракровский, Н.Шурикова, Г.Н.Филонов и др.), эстетической (А.А.Андреева, А.И.Буров, Б.Т.Лихачев, Б.Неменский и др.), экологической (Э.М.Акопян, И.Д.Зверев, И.Т.Суравегина, Т.В.Фролова, В.С.Шилова, Л.В.Якута и др.).

Выделение исследовательской, нравственной, коммуникативной, экономической, экологической, правовой и других видов культуры личности приобретает важное значение в связи с новыми требованиями общества к базовой культуре личности, так как

позволяет подойти к проблеме формирования и развития личности с позиции «культурного возрождения» (О.С. Газман), обращает внимание на ее биологическую природу, ориентирует на развитие способности личности к самоопределению, самореализации. Разработка теории базовой культуры личности, модели культуротворческой школы и опыта ее реализации позволяет нам увидеть важность выделения в качестве основного компонента научного потенциала личности старшеклассника его учебно-исследовательскую культуру.

В традиционном педагогическом сознании учебно-исследовательская культура учащихся представлена неоднозначно, чаще всего как нечто нормативное, заданное, как образец, на который нужно равняться при осуществлении познавательной деятельности, в том числе наиболее сложного ее вида - учебного исследования, с одной стороны, и как особые интеллектуальные свойства личности учащегося, с другой. Взяв за основу существующие в культурологии аксиологический, деятельностный, личностно-творческий подходы, перейдем к выработке понятия «учебно-исследовательская культура учащегося», чтобы затем рассмотреть проблему ее формирования в философии, психологии и педагогике.

Для раскрытия ценностного аспекта учебно-исследовательской культуры нами проведен анализ подходов философов, педагогов и психологов к определению сущности понятия «ценность». Опираясь на определения понятия «ценность», данные С.Ф.Анисимовым, А.Г.Асмоловым, О.Г.Дробницким, А.Г.Здравомысловым, И.Ф.Исаевым, В.П.Тугариновым, Н.З.Чавчавадзе и др., мы понимаем термин «ценность» как значимость для человека объектов и явлений в его познавательной деятельности, которая проявляется в стремлении не только знать, но и преобразовывать свой внутренний и предметный мир. Такая формулировка отражает одну из аксиом психологической педагогики: нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные знания, она подчеркивает необходимость ее использования, так как в педагогической практике широко известны примеры отчуждения учащихся и учащего от предмета деятельности.

Изучив концепции «живого знания» (А. Н. Леонтьев) А.Белого, А.Н.Берштейна, В.П.Зинченко, А.Н.Леонтьева, А.М.Пятигорского, мы для рассмотрения ценностного аспекта понятия «учебно-иссле-

довательская культура учащихся» выделили концепцию «живого знания» В.П.Зинченко. Она, на наш взгляд, наиболее полно отражает познавательную (исследовательскую) деятельность человека, развитие и формирование его личностных структур. В своей концепции В.П.Зинченко подчеркивает, что неперенным признаком «живого знания» – «подлинной ценности образования» является его целостность, которая «схватывается» личностью в процессе познания. По его словам, «живое знание ...можно представить как своего рода интеграл»: знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, концептуализированные образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память-привычка, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т.п.); знание как таковое (формы движения, существующие в институциализированных образовательных системах, в науке); знание о знании (отрефлектированные формы знания); знание о незнании (влекущая, приглашающая сила). Автор считает принципиально важным то, что «живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено, ...как строится живой образ, живое слово, живое движение, а не мертвое, механическое действие».

Конкретизируем некоторые компоненты «живого знания», отмеченные В.П.Зинченко, имеющие смысл для освещения ценностного аспекта понятия «учебно-исследовательская культура учащихся». Так, перемещение целевой установки педагогов с учебного предмета на образование межпредметных связей, на воссоздание целостного знания, отражающего процессы мировой культурной конвергенции, приводит к ее отражению в сознании учащегося в области «знания как такового».

Кроме того, в настоящее время огромную роль в определении содержания образования («знания как такового», того, что познает учащийся), играет так называемое «универсальное знание», т.е. знание, которое является мостом между гуманитарной и естественнонаучной формой знания, интегральным полем культуры, которое учитывает интегральную природу личности учащегося. По мнению американских ученых Э.Хирша, Д.Кетта, Д.Трефила, к нему можно отнести общеизвестную конкретную информацию по всем областям человеческого знания, которая позволит содействовать взаимопониманию специалистов разных профессий, комментировать сложные вопросы, обсуждаемые политиками, поможет добывать

знания из текста на основе усвоения необходимого понятийного аппарата.

Мы же считаем, что «универсальное знание» включает не только минимум общеупотребляемых смысловых структур, но и способы их получения, операции с ними, то, что можно назвать исследованием. Поэтому оно включает теорию познания, историю наук, технологию поиска, экологизацию и информатизацию содержания как всеобщие факторы интеграции, осуществления межпредметных связей. «Универсальное знание» дает богатый материал для построения учебных программ, содержащих «углубленный показатель содержания образования» (А.Г.Каспаржак), в том числе и для профильного обучения, позволяет бороться не только с чудовищной информационной перегрузкой учебников, но и с ростом в учебных планах новых предметов. Поэтому можно считать, что оно отражает ценностный аспект проблемы формирования учебно-исследовательской культуры учащихся.

«Знание о незнании» и «знание о знании» являются движущей силой исследования (познания) и определяются выстроенной в сознании ученика целостной картиной современного мира на каждом возрастном уровне (по временной вертикали) и уровнем сформированных «универсальных знаний» (по горизонтали). Все вышеизложенное следует отразить в определении исследовательской культуры учащегося.

Основываясь на мнении Э.С.Маркаряна о необходимости использовать понятия «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений, для теоретического анализа сущности культуры, рассмотрим деятельностный аспект учебно-исследовательской культуры учащихся. Он требует определения единицы анализа исследуемой проблемы «средство деятельности» для его интегральной категории – учебно-исследовательской деятельности.

Определение соотношения понятия «познание» в научном исследовании и обучении является важной проблемой педагогики, в том числе и для исследования деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры. Так, С.А.Шапоринский видит предпосылки для постановки данной проблемы в коренном изменении

характера научных знаний, самого процесса познания и взаимоотношения знания и познания, изменении роли теории и теоретических процедур в научном исследовании, усложнении процесса научного познания и, что особенно важно, изменении соотношения между исследованием и изложением: они частично взаимопроникают друг в друга. Поэтому он и ведет речь о сближении соотношения этих категорий.

Сузив проблему соотношения научного познания и обучения до взаимосвязи учебного и научного исследования, В.В.Давыдов, М.И.Махмутов, А.А.Смирнов, С.А.Шапоринский и другие известные авторы выделяют общие черты научного и учебного познания на том основании, что они имеют общую методологическую основу – материалистическую диалектику. Поэтому как научное познание, так и учебное познание выступают в качестве одного из важных способов культурного творчества.

Учебное исследование как процесс становится по сравнению с научным сжатым и свернутым, так как то, что вообще может быть воспроизведено, представляет собой лишь часть всего процесса научного познания. Поэтому В.В.Давыдов называет выполнение учеником исследовательской работы не подлинным исследованием, а «квазиисследованием», а С.А.Шапоринский пишет о том, что существует принципиальное отличие в определении предмета познания ученым и учеником. По его словам, «в научном исследовании предмет вначале не дан и не задан; в определенной мере он только задан объектом как один из многих, но лишь возможных для данного объекта предметов исследования», у учащегося этот предмет, как правило, существует, он задается учителем или возникает спонтанно по мере развития познавательных действий. Но научное познание и учебное исследование учащихся имеют в своей основе одни и те же формы, структуру и путь проникновения в сущность предметов и явлений, но на разном уровне сложности и в разные периоды процесса познания.

Приведенные выше рассуждения согласуются с определениями С.Л.Рубинштейна понятий «учение» и «деятельность». Так, под учением он понимает «совместное исследование, проводимое учителем и учеником», а понятие «деятельность» рассматривает как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» и отмечает следующие особенности учебной деятельности:

субъектный характер; необходимость являться предметной, содержательной, творческой и самостоятельной.

Таким образом, на основании вышеизложенного и с учетом анализа деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры мы определяем учебно-познавательную деятельность учащегося как культуротворческий процесс, направленный на решение неизвестного и предполагающий наличие этапов, характерных для научного исследования, и диалог культур его субъектов. Что касается ее разновидностей – учебного исследования, то, как отмечает Т.В.Бондарук, ученическое исследование сохраняет все характеристики учебно-познавательной деятельности школьников, при этом его структурные компоненты более развиты и обогащены.

Поэтому очевидно, что средствами учебного исследования являются умения и навыки использования методов научного познания. Л.Л.Тимофеева выделяет следующие их комплексы: умение планировать предстоящую познавательную деятельность, умения и навыки работы с учебной и дополнительной литературой, умение и навыки подготовки и проведения эксперимента, умения анализировать и оформлять результаты работы, умения и навыки рефлексивной деятельности.

Исследования ряда психологов и педагогов: П.Н.Зинченко, Е.Н.Кабановой-Меллер, В.Г.Разумовского, А.А.Смирнова, Л.Л.Тимофеевой и др. - показывают, что специальное изучение методов научного познания учащимися и формирование умений и навыков их использования может выработать общий навык научного подхода к решению различных познавательных задач, привести к интеллектуальному развитию учащихся, к реализации необходимого условия усвоения теоретических основ учебных предметов. Так, В.Г.Разумовский считает, что после изучения курса теории познания учащиеся смогут более точно излагать свои мысли, отличать научные знания от псевдонаучных, критически относиться к информации, оценивать ограниченность и широту своих знаний, понимать важность научных знаний, бороться с предрассудками и невежеством, проявлять активность в социальной жизни.

С точки зрения основных задач совершенствования обучения, в педагогической литературе выделяют следующие значения формирования умений и навыков использования методов научного

познания: развитие научного мировоззрения, познавательного интереса, творческих способностей, интеллекта; сознательное усвоение знаний; понимание сути изучаемого учебного материала, интегративного характера знания.

На этом основании считаем важным представить в создаваемом нами определении учебно-исследовательскую культуру учащихся как динамический процесс, в котором личность не только потребляет ценности культуры, что указывает на ее связь с другими видами культур, но и создает, и обогащает материальную и духовную действительность с помощью умений и навыков использования методов научного познания.

В понимании философов, специально занимающихся проблемами личности, культура рассматривается как развитие самого человека в качестве субъекта деятельности (А.А.Дьяков, Н.И.Зайцев, В.В.Машненко). Среди психологов такой подход разделяли К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, Б.М.Теплов и др. И.Ф.Исаев, анализируя подходы исследователей к проблемам связи культуры и индивида, выделяет два положения. Во-первых, проблема культуры – это проблема взаимодействия людей, при котором происходит своеобразное их формирование. Во-вторых, культура имеет личностно-творческую природу. При этом он отмечает, что процесс творческого развития личности обусловлен его собственной общественно-преобразовательной деятельностью. Эти два положения позволили нам использовать личностно-творческий подход в изучении феномена учебно-исследовательской культуры учащегося, то есть рассматривать исследуемый феномен через творческую активность человека и развитие «самости» личности.

Исследовательская познавательная деятельность – это всегда творчество. Она полностью соответствует определению творческой деятельности, данному Л.С.Выготским, в работах которого особенно ярко выступает проблема связи ценностей культуры с личностью и творческой деятельностью. Творчеством он называет «всякую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке». Его подход к описанию творчества через личностные качества получил широкое развитие и более полно представлен в работах

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)