

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития научного потенциала старшекласников в условиях профильного обучения.....	7
1.1. Учебно-исследовательская культура как компонент базовой культуры личности школьника.....	7
1.2. Учебно-исследовательская культура как компонент научного потенциала личности старшекласников.....	23
1.3. Ориентация старшекласников на исследование в будущей профессии как компонент развития научного потенциала личности	40
1.4. Технология развития научного потенциала старшекласников в условиях профильного обучения.....	50
1.5. Технология развития научного потенциала учащихся в деятельности предметной секции ученического научного общества...	66
Глава 2. Сеть Интернет в развитии научного потенциала старшекласников.....	80
2.1. Развитие, аудитория, основные технологии сети Интернет...	80
2.2. Ресурсы сети Интернет и стратегии поиска информации в педагогических условиях развития научного потенциала старшекласников.....	93
2.3. Состояние проблемы использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников, в том числе школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	110
2.4. Технология использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников в условиях деятельности предметной секции ученического научного общества.....	128
2.5. Технология использования сети Интернет в развитии научного потенциала старшекласников в условиях деятельности предметной секции ученического научного общества.....	145
Заключение.....	166
Литература.....	170
Приложения.....	175

Введение

Возрастающая роль информации в современном мире ни у кого не вызывает сомнения. В то же время при колоссальном обилии информации человек ощущает острую нехватку необходимых в данный период сведений. И это понятно. Каждые пять лет полученная информация устаревает на 90-95%. Кроме того, стремительная компьютеризация трудовых процессов постепенно переходит из области предметной в область операций с модельными, знаковыми символами. Уже сейчас разрабатываемые специалистами компьютерные системы ориентируют работающих не только на формальное, но и на образное мышление. Поэтому в наше время знания в традиционном классическом понимании становятся не нужны.

В условиях реализации Концепции профильного обучения, которое рассматривается «как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования», на первый план выходит задача обучения школьников, состоящая в оценке значимости получаемых данных, в формировании ценностного отношения к результатам научного поиска и, главное, в создании условий для включения их в продуктивный поиск необходимой информации. Эта задача в полной мере отражает направления деятельности школы культуротворческой модели, являющейся не типом общеобразовательного учреждения, а системой принципов построения образовательного процесса.

Научный потенциал выпускников культуротворческой школы мы определяем по показателям учебно-исследовательской культуры, которая представляет собой интегративное качество личности, включающее единство знаний целостной картины мира, умения, навыки научного познания, ценностное отношение к его результатам и обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие, а также ориентацией на исследование в будущей профессиональной деятельности. Он может более продуктивно развиваться в условиях использования сети Интернет, так она может стать обра-

звательной средой, контентом, в котором школьники будут иметь возможность самостоятельно выбирать интересующую их информацию для решения задач самого разного уровня сложности, строить виртуальные образовательные сообщества, реализовывать в процессе обучения индивидуальную образовательную программу, что в итоге позволит осуществить их социализацию и творческую самореализацию.

Бурное развитие в России Интернет-услуг требует обоснования их использования в условиях технологии развития учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов. В учебном пособии будут представлены теоретические основы развития научного потенциала старшеклассников и технология использования ресурсов сети Интернет в рассматриваемых педагогических условиях. Особое внимание в учебном пособии 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.

Композиция учебного пособия отражает определенную логику развертывания его содержания. В первой главе раскрываются основные положения теории развития учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов, на основе которой в дальнейшем определяются подходы использования Интернет-технологий. Во второй главе рассматривается интеграция Интернет-контактов в технологию развития учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов в условиях урока и деятельности предметной секции ученического научного общества. В каждой главе имеются вопросы для самостоятельного осмысления, творческие задания, методики, помогающие педагогу в профессиональном становлении.

Представленные в учебном пособии разработки явились результатом исследований автора 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)», а также участия экспериментальных школ кафедры педагогики Белгородского государственного университета в работе над региональным грантовым проектом «Использование Интернет-

технологий в формировании учебно-исследовательской культуры школьников».

Учебное пособие позволит будущему учителю не только осмыслить предложенное теоретическое обоснование использования Интернет-технологий в развитии научного потенциала учащихся профильных классов, но и рассмотреть конкретные примеры из опыта работы автора и педагогов школ.

Настоящее пособие поможет будущим педагогам понять и оценить возможности сети Интернет в создании условий для более интенсивного развития научного потенциала школьников; увидеть, каким образом можно интегрировать Интернет-контакты в технологию развития учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов.

Автор учебного пособия выражает особую благодарность директору муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» г. Грайворона Белгородской области Валентине Викторовне Шевченко, заместителю директора школы по внедрению и использованию информационных технологий Евгению Николаевичу Мандрыкину, заместителю директора школы по учебной работе Надежде Сергеевне Ковалевой, педагогам школы: учителю химии, заслуженному учителю Российской Федерации Власовой Татьяне Леонидовне, учителям иностранных языков Татьяне Ивановне Василенко, Лидии Владимировне Саблиной, Татьяне Валентиновне Новаковой, Раисе Семеновне Мирошниченко, учителям истории Нине Михайловне Корниенко, Ольге Михайловне Корниенко, руководителю проекта «Школьная газета» Евгении Васильевне Хмиленко за активное участие в апробации теоретических основ технологии развития учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов и внедрению Интернет-технологий в учебно-исследовательскую деятельность учащихся профильных классов и, безусловно, творческим коллективам учителей школ, принявших деятельное участие в освоении научных идей автора и их практическом воплощении.

Глава 1

Теоретические основы развития научного потенциала старшеклассников в условиях профильного обучения

1.1. Учебно-исследовательская культура как компонент базовой культуры личности школьника

*Хотя чужое знание может нас кое-чему научить,
Мудр бываешь лишь собственной мудростью.*

М. Монтень

В настоящее время в России не в полной мере определена методология интеграции образовательной и научной деятельности, которая в перспективе может привести к значительному сокращению кадрового потенциала научной сферы; отсутствует полноценная взаимосвязь между профильным обучением, исследовательской и практической деятельностью, которая усиливает несоответствие содержания образования и образовательных технологий современным требованиям и задачам обеспечения конкурентоспособности российского образования на мировом рынке образовательных услуг. Такая ситуация подтверждает необходимость перехода от репродуктивной модели образования к культууроориентированной, сопровождающегося актуализацией личностного и профессионального потенциала субъектов образовательного пространства, ставит перед образованием задачи развития культуры личности.

В условиях процессов глобализации, жизни человека в постоянно изменяющихся условиях, необходимости повышенной профессиональной мобильности, внедрения информационных технологий во все сферы жизнедеятельности человека образование должно быть нацелено не столько на формирование заранее известных компетенций, сколько на формирование «компетенции обновления компетенций». Огромное значение приобретает стремление и способность личности исследовать новизну и сложность меняющегося мира, а также создавать новые стратегии поведения и деятельности. Поэтому в настоящее время важной является задача развития личностных качеств, которые отражают смысловую ценность поиска, ценность создания и использования ситуаций неопределенности. В

ситуациях неопределенности будет востребована способность к построению все более сложных иерархических структур собственной деятельности в сложных многофакторных средах, комбинаторная способность, способность к рассуждениям в терминах причинных сетей, способность прогнозирования нелинейной динамики, способности к построению оптимальных стратегий управления в режиме реального времени и др.

В то же время социально защищенным может считаться лишь высокообразованный 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 развития 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 [73, с. 9-13], 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 [15, с. 3-8], 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). Они констатируют факт постепенного перехода от школы как организации, обеспечивающей обучение в воспитании, 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.

Современные концепции образовательного процесса культуротворческой школы разработаны В.С. Библером, А.П. Валицкой, Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаевым, Н.Б. Крыловой, Т.И. Шамовой [11; 15; 21; 33; 41; 74] 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 [15, с. 13].

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. 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» [15].

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» [15, с. 13-14], 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.

Итоги опроса учителей гимназии № 1 города Белгорода, участвовавших в федеральном эксперименте по отработке модели многопрофильной гимназии, свидетельствуют об их ориентации на культуротворческую модель школы. Ответы педагогов свидетельствуют о предпочтении ими среди предложенных моделей школ культуротворческой модели школы, 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 до 32 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 сознании выпускника 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 [15].

Данная характеристика выпускника согласуется с выбором важнейшего основания для определения модели выпускника школы, предложенной Г.Н. Назаренко, Н.С. Иванюком, И.А. Борзенко, – структуры 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» [50, с. 26].

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» [18, с. 5-8]. Учитывая многообразие и неисчерпаемость культуры в пределах одной человеческой жизни, он вводит понятие *базовой культуры 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 выделяются 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 [18, с. 9].

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. Караковский, 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 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 базового компонента личностной культуры исследовательской культуры и необходимость ее формирования и развития.

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 развития в философии, психологии и педагогике.

Для раскрытия ценностного аспекта учебно-исследовательской культуры рассмотрим подходы 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 [4; 6; 24; 30; 33; 68; 72] и др., термин «ценность» следует рассматривать 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 обучающего от предмета деятельности.

Ценностный аспект понятия «учебно-исследовательская культура учащихся» отражен в концепциях «живого знания» (А.Н. Леонтьев) А. Белого, А.Н. Берштейна, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.М. Пятигорского [9; 10; 31; 44; 57]. Наиболее полно отражает познавательную (исследовательскую) деятельность человека развитие и формирование его личностных структур концепция «живого знания» В.П. Зинченко [31].

В своей концепции В.П.Зинченко подчеркивает, что непрерывным 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, бес-

сознательная 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 (отрефлексированные формы знания); знание о незнании (влекущая, приглашающая сила) [31, с. 3-16]. Автор считает также 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» [31, с. 8-9].

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 естественно-научными формами 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 [2, с. 120-122].

Следует отметить, 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 [38]), 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 [46, с. 46-49] о необходимости использования понятий «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений, рассмотрим деятельностный аспект учебно-исследовательской культуры учащихся. Он требует определения единицы анализа исследуемой проблемы («средство деятельности») для его интегральной категории – учебно-исследовательской деятельности [46, с. 123-124].

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 [77, с. 20-36] 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 [22; 48; 62; 77] и другие известные авторы выделяют общие черты научного и учебного познания на том основании, что они имеют общую мето-

дологическую 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 [77, с. 39-44].

Приведенные выше рассуждения согласуются с определениями понятий «учение» и «деятельность», данными С.Л. Рубинштейном. 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 [59].

Таким образом, на основании вышеизложенного и с учетом анализа деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры следует определить 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 [13, с. 10], 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 [66, с. 64-66] выделяет следующие их комплексы: умение планировать предстоящую познавательную деятельность, умения и навыки работы с учебной и дополнительной литературой, умения 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 [31; 34; 58; 62; 66] 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 [58, с. 7-13] 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 че-

ловека в качестве субъекта деятельности (А.А. Дьяков, Н.И. Зайцев, В.В. Машненко [26, с. 70-80]. Среди психологов такой подход разделяли К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов [1; 3; 44; 49; 59; 64] и др. И.Ф.Исаев [33, с. 17-18], анализируя подходы исследователей к проблемам связи культуры и индивида, выделяет два положения. Во-первых, проблема культуры – это проблема взаимодействия людей. 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 позволяют 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» [17]. Его подход к описанию творчества через личностные качества получил широкое развитие и более полно представлен в работах А.Н. Лука и Н.Ю. Посталюка [45; 56].

Мы используем определения творчества в соотношении с деятельностью, данные педагогами на основе логико-эвристического подхода. Так, в интерпретации В.Н. Соколова, творчество есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового продукта или новых способов деятельности; творчество как форма познания нового основано и направляется логико-эвристической деятельностью; творчество первично по отношению к другим видам интеллектуальной деятельности; творчество является высшей и специфической формой деятельности и развития [63]. М. Холодная определяет интеллектуальное творчество учащихся как «процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестан-

дартные способы деятельности», при этом отличительным признаком интеллектуального творчества является «усовершенствование способов решения уже известных проблем» [70, с. 61-65]. В рамках эвристической деятельности учащихся, по определению А.В. Хуторского, «творчество – это всегда выход за рамки, за границы, это изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включенного в программу усвоения» [71, с. 120-125]. Подобной точки зрения придерживаются многие ученые: И.П. Калошина, М.И. Махмутов, А.Т. Шумилин, М.Г. Ярошевский [36; 48; 80; 81] и др.

Проблема раскрытия качеств личности учащегося как развития в учениках «личного почина, личной энергии, творческой работы ума, привычки доходить до всего самому, привычки к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову» [Цит. по 43] была обозначена в начале XX века в работах отечественных педагогов: П.П. Блонского, А.В. Владимирского, Д.Д. Галанина, В.П. Вахтерова, А.П. Нечаева, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского [5; 23] и др. С середины 50-х годов проблема развития творчества была связана, в первую очередь, с именами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и касалась психологии мышления. Затем она была продолжена их учениками и последователями: В.Н. Дружининым, А.М. Матюшкиным, Я.А. Пономаревым, О.К. Тихомировым [25; 47; 55; 67] и др., которые конкретизировали и развивали основные положения психологии творчества мышления.

Эти исследования позволили составить концепцию развития творчества в культурно-историческом плане, что имеет для нас принципиальное значение для рассмотрения личностно-творческого аспекта учебно-исследовательской культуры учащегося. Так, И.А. Шаршов, развивая творческий аспект деятельности, считает, что так как в творчестве выражен синтез личностного и деятельностного начал при доминирующем значении первого, то для решения проблемы развития творчества применительно к личности необходимо подойти к проблеме ее саморазвития [78, с. 20-45]. Эту взаимосвязь он выражает в понятии «творческое саморазвитие», понимая под саморазвитием «сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний» и выделяя в нем четыре функциональных блока: самопознание, самоорга-

низацию, самообразование, самореализацию [78, с. 41]. Все эти блоки, очевидно, присутствуют в учебном исследовании.

Самореализация в этом случае выступает промежуточным результатом, витком в диалектической спирали творческого саморазвития. По словам И.Ф. Исаева, самореализация – «это процесс постоянного преодоления противоречий, преодоления себя, осуществления себя для нового полного раскрытия своих сил и способностей, когда личность становится субъектом своего развития» [33, с. 23].

Основную роль самореализации Н.Б. Крылова видит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданию собственных и других значимых задач, в раскрытии потенциала личности [42, с. 88-89]. Очевидно, что в условиях исследовательско-творческой среды каждая личность независимо от уровня ее интеллектуального развития может максимально раскрыть свои творческие возможности, пройти путь творческой самореализации.

Занимаясь исследованием, учащийся создает и реализует систему представлений о культурном познавательном пространстве, о своем месте и культурном содержании общения в нем, т.е. осуществляет культурное самоопределение. Вместе с самореализацией оно становится толчком к новым формам культурной познавательной активности. На этом основании можно утверждать, что исследовательская деятельность учащегося необходима для самоопределения и самореализации его личности, что, в свою очередь, отражает цели образования, изложенные в Законе Российской Федерации «Об образовании» [29, ст.1797].

Вне социального взаимодействия культура лишь выступает потенциальной возможностью культурной деятельности (Л. Н. Коган [39]. Так, Р.Р. Кондратов считает, что «образовательная культура личности» не должна быть результатом «замкнутого интеллектуального совершенствования», а должна превратиться в способ практического действия и отношения к другим людям [69, с. 96]. Это высказывание можно отнести и к учебно-исследовательской культуре личности. Субъект-субъектное взаимодействие в процессе учебного исследования позволяет личности успешно входить в социальную жизнь. Поэтому учебно-исследовательская деятельность

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru