

УДК 378.126

Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории

Акбаева Мадина Джаштуевна

Старший преподаватель,
кафедра информатики и информационных технологий,
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия,
369000, Российская Федерация, Карачаево-Черкесская Респ.,
Черкесск, ул. Ставропольская, 36;
e-mail: m.akbaieva@mail.ru

Аннотация

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятия «исследовательская компетентность», сущность, структура, основные компоненты и место исследовательской компетентности в различных классификациях ключевых компетентностей. Целесообразность изучения данного вопроса обусловлена тем, что разные исследователи при описании проблемы формирования исследовательской компетентности нередко используют разные термины для обозначения одного и того же явления или одним и тем же термином обозначают различные понятия. Автор статьи приходит к выводу, что в учебном процессе должен вырасти удельный вес самостоятельной работы обучающихся, а в современной системе образования знаниеориентированное образование должно быть существенно дополнено (возможно, заменено) компетентностным образованием. Последнее при сохранении традиционных формируемых у обучаемых компонентов – знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций – предполагает акцент не на знаниях, а на умениях и ценностном отношении к образованию в их единстве.

Для цитирования в научных исследованиях

Акбаева М.Д. Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории // Педагогический журнал. 2016. Том 6. № 6А. С. 268-282.

Ключевые слова

Компетентность, компетенция, исследовательская деятельность, исследовательская компетентность.

Введение

Исследование в современном мире рассматривается не только как узкоспециальная деятельность научных работников, но и как неотъемлемая часть любой деятельности, как стиль современного человека. Как отмечается в современной педагогической литературе, «новый человек» должен качественно и быстро решать сложные задачи, уметь видеть и разрешать проблему, предлагая творческие варианты. Эти и другие задачи, по мнению ряда авторов, может решить человек, обладающий исследовательской компетенцией.

Большинство исследователей склонно рассматривать исследовательскую компетентность обучающихся как результат грамотно спланированной исследовательской деятельности (написание исследовательской работы, постановка и анализ результатов эксперимента и т. д.). С.И. Осипова обращает внимание на преобразовательный характер исследовательской компетентности и представляет ее в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на имеющихся знаниях, умениях, навыках и способах деятельности [Осипова, www]. Этот же автор предлагает выделить три основные элемента исследовательской компетентности обучающегося, выражающихся в следующих способностях: выделение цели деятельности; определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий; рефлексия, анализ результатов деятельности (соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью).

Л.Ш. Абдулова определяет понятие исследовательская компетентность как «знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в исследовательской компетентности в деятельностных, актуальных проявлениях» [Абдулова, 2009]. Обратим внимание на то, что автор в этом определении выделяет состав исследовательской компетенции (знания, представления, программы действий, система ценностей и отношений) и ее функции (деятельностное, актуальное проявление). Такое определение не раскрывает главного в содержании исследовательской компетенции, а именно ее исследовательского компонента. Предлагаемый состав компетенции носит общий характер и поэтому отражает суть компетенции вообще, но никак не затрагивает исследовательской компетенции. Л.Ш. Абдулова справедливо отмечает, что любая компетентность формируется и проявляется в деятельности. Становление исследовательской компетентности рассматривается автором через исследовательскую деятельность, безусловной нормой которой является необходимость доказательности и обоснования позиции, данных, способов достижения результатов исследования, необходимости постоянной проверки истинности, результатов, адекватности их практической реализации.

В работе А.А. Ушакова исследовательская компетентность понимается как «интегральное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной

деятельности по решению исследовательских задач и творческому преобразованию действительности на основе совокупности личностно-осмысленных знаний, умений, навыков, ценностных отношений» [Ушаков, 2008]. Данное определение примечательно тем, что в нем исследовательская компетентность рассматривается как интегральное качество личности, означающее синтез знаний, умений, навыков и ценностных отношений. При этом следует обратить внимание на акцентирование факта их личностной осмысленности, то есть на их неформальном характере, их присвоенности личностью как собственных ценностей. Кроме того, четко выделена специфика, выражающаяся в готовности не вообще к самостоятельной деятельности (которая может быть исполнительской, репродуктивной, творческой и т. п.), а конкретно к исследовательской деятельности, предполагающей решение исследовательских задач, творческое преобразование действительности. Акцент на творческом преобразовании действительности важен потому, что речь идет о формировании готовности решать не просто исследовательские задачи в рамках тех или иных предметов, а искать выход из реальных жизненных, профессиональных ситуаций, которые не привязаны к конкретному предмету, а носят комплексный характер.

Приведенные выше трактовки понятия «исследовательская компетентность» в целом отражают, на наш взгляд, его сущность, состоящую в том, что исследовательская компетентность характеризуется готовностью и способностью личности к осуществлению исследовательской деятельности. В то же время, авторы не дают убедительного обоснования своей позиции относительно данного понятия – непроясненным остается вопрос о том, почему предпочтительна именно такая, а не иная трактовка понятия.

Исследовательская деятельность как основа исследовательской компетенции

Главное в исследовательской компетенции состоит в том, что личность должна быть готова и способна к осуществлению исследовательской деятельности. В связи с этим понятно, что выявление сущности исследовательской компетенции требует обращения к понятию «исследовательская деятельность».

Рассмотрим содержание базового понятия «деятельность», которое было предметом исследования философов, психологов, педагогов. Проблема деятельности, в которой личность проявляется, формируется и развивается, остается актуальной и в настоящее время, несмотря на наличие большого числа исследований, выполненных в философской и психолого-педагогической науках. Сущностному раскрытию деятельности, выводящему ее на уровень социально-философского понимания, способствовали работы Н.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, Л.П. Бугевова, В.П. Кузьмина, В.В. Давыдова и других.

В психологии разработан ряд плодотворных концепций деятельности и методологических подходов к ее изучению. Это работы как общетеоретического плана (Б.Г. Ананьев,

К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Р.Х. Шакуров), так и исследования, выполненные в русле психологии (П.Я. Гальперин, Л.Б. Ительсон, Б.Ф. Ломов, В.Д. Щадриков и др.). А.Н. Леонтьев рассматривал деятельность как систему, «внутри которой осуществляется психическое отражение объективной реальности, переходы отражаемого в субъективные образы, в идеальное, и идеального в субъективные продукты деятельности, в материальное, то есть приобретает свое основное назначение и функционирует психика» [Леонтьев, 1977]. Ученый считал, что основным звеном в содержании и непременным условием целенаправленной деятельности является понимание цели как результата деятельности. Отсюда следует, что сформулированная и принятая цель понимается как уровень достижений и сама может выступать в роли фактора, обуславливающего деятельность.

Психологическое строение деятельности, по А.Н. Леонтьеву, включает следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели. Единство цели и условий составляет задачу. Достижение цели в определенных условиях осуществляется человеком посредством выполнения действий. Само действие состоит из операций, соответствующих условиям задачи. Целостная деятельность в процессе своего осуществления постоянно трансформируется. Любое свойство личности развивается в деятельности, и одновременно деятельность формирует свойства личности. Поэтому с полным основанием можно говорить о непосредственном соотношении и соответствии свойств и качеств личности с определенными видами деятельности. С.Л. Рубинштейн писал, что только деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в которой реально выявляются свойства его личности [Рубинштейн, 2000].

Следует отметить, что психологическая структура деятельности, заложенная в работах С.Л. Рубинштейна и развитая в целостную психологическую теорию деятельности в трудах А.Н. Леонтьева, в течение многих десятилетий служила методологической базой для исследований отечественных психологов и педагогов. И в современной психолого-педагогической науке концепция деятельности А.Н. Леонтьева продолжает выполнять функцию основной методологической базы при анализе самых разных проблем. Общая психологическая теория деятельности получила определенное развитие в исследованиях социальных психологов и особенно педагогических психологов. К последним относятся, прежде всего, работы Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.К. Марковой и др. В исследованиях данных авторов раскрыта психологическая структура и содержание учебной деятельности как основного вида деятельности обучающегося, школьника. Что же касается психологической структуры педагогической деятельности, то она исследована в значительно меньшей степени.

В середине 90-х годов прошлого века была разработана новая теория деятельности, придавшая импульс исследованиям в этой области. Она была предложена и обоснована в работах Р.Х. Шакурова и получила название системно-динамическая теория деятельности. Он убеждает, что «разведение понятий «цель» и «мотив» ведет к неестественному отчуждению

целей деятельности от целей личности» и «мотивируют не только цели, но и другие слагаемые деятельности» [Шакуров, 2001]. В концепции Р.Х. Шакурова особое место отводится понятию «барьер»: «Процесс деятельности, ее динамика обусловлены именно влиянием барьеров и их динамики, Без участия барьера не могут возникнуть ни мотивы, ни действия» [Там же]. В психологическую структуру деятельности барьеры входят в виде представлений и понятий на пути к цели в форме задачи, проблемы, трудности. Динамика деятельности является результатом взаимодействия потребности и барьера. Основная заслуга концепции Р.Х. Шакурова заключается в том, что он включил в известную структуру деятельности механизм, придающий деятельности динамичный характер. Развитие деятельности, смена ее циклов происходит под влиянием этого механизма.

Опираясь на системно-динамическую теорию деятельности Р.Х. Шакурова мы выделяем в структуре исследовательской компетенции четыре компонента (в соответствии с четырьмя фазами деятельности): ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный, контрольно-коррекционный компоненты.

В педагогическом плане содержание исследовательской компетентности включает следующие базовые компетенции:

1) ставить осознанную цель (целеполагание);

2) ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать с инструкциями; использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

3) организовывать планирование, анализ, рефлекссию, самооценку своей исследовательской деятельности;

4) задавать вопросы к фактам, отыскивать причины явлений;

5) владеть навыками работы с различными источниками информации, самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения исследовательских задач информацию, ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное;

6) выступать устно и письменно о результатах своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации).

Исследовательская деятельность присуща человеку филогенетически, она перешла к нам из животного мира. Исследователи-физиологи нашли интересные обозначения ориентировочного исследовательского поведения приматов: «бескорыстная любознательность» (И.П. Павлов); «исследовательский импульс» (Н.Ю. Войтонис); «обследовательская деятельность» (Н.Н. Ладыгина-Коте). Рассматривая работы психологов, можно выделить два основных проявления исследовательской деятельности: это ориентировочный рефлекс, унаследованный человеком от животных, и исследовательская реакция. Обратим внимание на указанные психологические категории, исходящие из органов чувств, которые, в первую

очередь, должны развиваться в ходе исследовательской деятельности. Опираясь на работы С.Л. Рубинштейна, В.С. Мухиной, мы можем определить первое проявление исследовательской деятельности – ориентировочный рефлекс: умение человека не просто смотреть, а видеть, точнее, созерцать (рассматривать наблюдать) и, как следствие, воспринимать то, на что обращено его внимание [Мухина, 2006].

К. Обуховский считает, что ориентировочный рефлекс является фактором, инициирующим дальнейшую познавательную деятельность человека, которая, в свою очередь, делится на «простую ориентировочную реакцию» и «сложную исследовательскую реакцию», проявляющиеся в познании в той или иной мере заинтересовавшего предмета или явления. Чем больше возможностей предоставляет изучаемый объект, тем интенсивнее больше исследовательская реакция, здесь проявляется своеобразный мотив для исследования.

В работе Е.Ю. Гирфановой и П.Н. Осипова под исследовательской деятельностью обучающихся понимается «форма организации образовательной работы, связанная с решением ими творческой, исследовательской задачи и предполагающая наличие основных этапов научного исследования» [Гирфанова, Осипов, 2006]. В качестве основных признаков исследовательской деятельности они выделяют наличие методики исследования выбранного явления, собственного материала и анализа полученных самостоятельно в ходе экспериментальной работы данных, выводов исследования.

М.Н. Арцев, формулируя определение исследовательской деятельности, делает акцент на непредсказуемости ее результата, т. е. это деятельность, связанная с поиском заранее неизвестного решения проблемы [Арцев, 2005]. Подобное определение перекликается с понятием компетенции О.Е. Лебедева, где он обращает внимание на важность ситуации неопределенности, в которой человек должен уметь находить решение.

Любая исследовательская деятельность должна соответствовать ряду принципов: естественности (проблема не должна быть надуманной и интересной); осознанности (понимание проблемы, цели, задач, хода и результатов исследования); самостоятельности (использование собственного опыта); наглядности и культуросообразности (традиции миропонимания и взаимодействия, характерные для данной социальной общности).

Однако, на наш взгляд, нужно четко разграничить типы исследовательской деятельности: научно-исследовательская и учебно-исследовательская. С точки зрения М.Н. Арцева, научно-исследовательская деятельность подразумевает под собой вид деятельности, направленный на получение новых объективных научных знаний. Такой вид деятельности подходит далеко не для всех обучающихся. В отличие от научно-исследовательской учебно-исследовательская деятельность своей целью имеет образовательный результат и направлена она на обучение детей, развитие у них исследовательского типа мышления.

Важной составляющей исследовательской деятельности, по мнению А.С. Обухова, является внутренняя мотивация ученика, т. е. выявление значимой для него проблемы в

рамках изучаемой темы. А.С. Обухов считает, что в ходе исследовательской деятельности у обучающихся должны развиваться специальные способности, определяющие сущность данного вида деятельности: видение проблемы; постановка вопросов; выдвижение гипотезы; формулирование определений понятий; способность классифицировать; наблюдение; овладение навыками проведения экспериментов; умение структурировать материал; формулирование умозаключений и выводов; объяснение, доказательство и защита собственных идей [Обухов, 1999]. На наш взгляд, данный перечень специальных способностей, можно дополнить таким элементом, как «умение анализировать литературные источники», без чего не может обойтись ни одно изыскание компетентного исследователя.

Проведенный анализ понятия исследовательская деятельность показывает, что многие авторы сходятся в выявлении таких признаков понятия; как стремление к поиску новых путей решения той или иной задачи, высокую мотивацию к творчеству; владение методологией технологий, исследовательского труда; развитая волевая сфера, позволяющая быть готовым к преодолению различных барьеров. С учетом этого и с опорой на определение образовательной компетенции, данное А.В. Хуторским, мы определяем исследовательские компетенции как совокупность личностно-осмысленных знаний в определенной области, исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы, выполнять эксперимент, осуществлять самоконтроль и самооценку, представлять результаты исследования), наличие стремления и способности применять эти знания и умения в конкретной деятельности.

Исследовательская компетентность как личностное качество

Выделение преобразовательного характера исследовательской компетентности позволяет представить ее как интегральное личностное качество, выражающееся в осознанной готовности и способности самостоятельно осваивать и получать новые знания в результате переноса смыслового контекста деятельности от функционального к преобразовательному, базируясь на усвоенной совокупности знаний, умений, навыков и способов деятельности. Исследовательская компетентность показывает уровень развития мыслительных процессов и исследовательской активности:

- 1) видеть и вычленять проблемы, строить предположения об их разрешении, уметь поставить задачу, выявить в ней ее условия;
- 2) уметь строить предположения о возможных причинах и последствиях явлений материального и идеального мира; выдвигать гипотезы, обосновывать их;
- 3) удерживать одновременно несколько смыслов сложных явлений, событий, текстов, высказываний и т. п.

Исследовательская компетентность проявляется в способности к деятельности и поэтому в качестве типичных элементов в исследовательской компетентности обучающегося мы выделяем способности осуществлять:

- 1) целеполагание, т. е. выделение цели деятельности;
- 2) целевыполнение, т. е. определение предмета, средств деятельности, реализация намеченных действий;
- 3) рефлексия, анализ результатов деятельности, т. е. соотнесение достигнутых результатов с поставленной целью.

Исследовательская компетентность означает:

- 1) овладение предметными знаниями на уровне умения их актуализировать и применять в стандартных и нестандартных, проблемных ситуациях;
- 2) владение знаниями в области исследовательской деятельности на уровне их применения для творческого преобразования действительности (разработка, конструирование, реализация проектов). Соответственно можно говорить, что исследовательская компетентность носит интегративный характер и предполагает высокий уровень владения как предметными знаниями, так и методологическими исследовательскими знаниями.

Таким образом, состав исследовательской компетенции включает два базовых блока: предметный – блок предметных знаний, умений, навыков и ценностных отношений; методологический – блок знаний, умений, навыков и ценностных отношений в области осуществления исследовательской деятельности.

Свойства исследовательской компетенции

Остановимся на выделении основных свойств исследовательских компетенций с учетом вышеизложенного. Обучающийся, осуществляя исследование, проходит свой путь решения поставленной задачи через эвристические подходы, не используя известные алгоритмы. В этом проявляется неалгоритмичность исследовательской компетентности. Обучающийся в ходе изысканий способен переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять его в различных ситуациях, что подтверждает полифункциональность, универсальность и надпредметность исследовательской компетентности. Многомерность исследовательской компетентности подтверждается применением в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений, а также здравый смысл. Данная компетентность мобильна, подвижна, вариативна в любой ситуации и на любом предметном материале.

Как показывает анализ, исследовательские компетенции обладают также следующими свойствами. Системность, характеризующаяся системным восприятием действительности, процессов функционирования и развития изучаемого объекта; именно системность позволяет объединить все остальное, создать единый сплав теории и практики. Превентивность,

представляющая собой характеристику действий, направленных на видение проблем и их адекватное оценивание тогда, когда они еще в зародыше и для других не очевидны, предвосхищение сигналов внешней среды как условие успеха, в том числе, в конкурентной борьбе. Инновативность, характеризующаяся инновационным подходом и безынерционностью в процессе осуществления деятельности, способностью выйти за границы формального, привычного, проверенного, традиционного. Прогностичность, предполагающая прогнозирование будущего – не субъективно, а на основе точного, научно обоснованного анализа; оно основано на структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации, поскольку прошлый опыт и наличная ситуация дают основание для создания гипотез о предстоящем будущем. Ментальность, предполагающая создание «свежих» ментальных моделей, осуществление рефрейминга (сдвига в представлении о том, чем является объект сейчас и чего может достичь) [Лебедев, 2009].

Структура и функции исследовательской компетенции

Дальнейшим шагом в раскрытии сущности понятия «исследовательские компетенции» является решение вопроса о структуре понятия. Говоря о структуре исследовательской компетентности, Л.Ш. Абдулова выделяет три функциональных компонента: мотивационно-потребностный, когнитивный, деятельностно-практический [Абдулова, 2009].

Мотивационно-потребностный компонент представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений студентов к миру, к деятельности, к людям, к самому себе, к своим способностям, их развитию. Осознанность и мотивация к конкретному содержанию исследовательской деятельности формируется в специально организованных условиях учебно-познавательных игр, учебных дискуссий, методов эмоционального стимулирования и др., которые ставят студента в активную позицию исследователя, овладевающего универсальными способами познавательной деятельности, вовлекает в критический анализ, отбор и конструирование личностно-значимого содержания исследовательской деятельности.

Когнитивный компонент включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании студентов научной картины мира, вооружает диалектическим подходом к познавательной и практической деятельности. Содержание образования ориентировано на формирование готовности студентов к исследовательской деятельности, удовлетворяет принципам проблемности, глобального характера тем, многообразия и многофункциональности и направлено на развитие универсальных способов познавательной деятельности.

Деятельностно-практический компонент готовности студентов к исследовательской деятельности. Опыт творчества на основе мыслительных операций репродуктивного, продуктивного и эвристического типов рассматривается как системообразующее качество. Именно

оно «призвано обеспечить процессуальную готовность к решению проблем, к творческому преобразованию действительности».

В работе Е.В. Набиевой выделяется пять компонентов исследовательской компетентности: мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой [Набиева, 2008]. Мотивационный компонент предполагает наличие мотивов, лежащих в основе положительного отношения к исследовательской деятельности в образовании; когнитивный компонент – овладение системой знаний об исследовательской деятельности, ее особенностях и закономерностях в системе образования; деятельностный компонент – опыт использования общих интеллектуальных и исследовательских умений и навыков в педагогической деятельности; ценностно-смысловой компонент – принятие позиции исследователя как лично значимой в процессе профессионального становления и развития субъектности в педагогическом творчестве, ценностное отношение к процессу, содержанию и результату исследовательской компетентности; эмоционально-волевой компонент – эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления исследовательской компетентности.

Е.В. Феськова выделяет четыре основных компонента исследовательской компетенции: мотивационно-личностный, интеллектуально-творческий, когнитивный и действенно-операционный [Феськова, www].

Основной недостаток рассмотренных структур исследовательской компетентности заключается в том, что они недостаточно убедительно обоснованы. В частности, если признается, что исследовательская компетентность является интегративным качеством личности, отражающим ее активно-деятельностный характер, то необходимо определиться с тем, какая концепция или теория деятельности лежит в основе предлагаемой структуры. Опора на структуру деятельности позволит четко видеть место исследовательской компетентности. Это методологический вопрос, который нуждается в решении не только применительно к данному исследованию, но и в целом для педагогической науки.

Каждый из компонентов исследовательской компетентности может характеризоваться различными качественными способностями, которые позволяют судить о степени его сформированности. Так, компонент может практически полностью отсутствовать. В этом случае можно говорить о том, что он не сформирован. Он может проявляться в элементарных своих формах, которые свидетельствуют о начальных этапах его формирования. Или он может обнаруживаться в относительно совершенной развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности.

Проведенный анализ позволяет выявить и охарактеризовать следующие функции исследовательской компетентности:

1) лично-развивающая (развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, освоение способов интеллектуального саморазвития и самосовершенствования будущих педагогов);

2) научно-методологическая (формирование целостного представления о современной научной картине мира, овладение методами научного познания, формирование научного стиля мышления);

3) культурологическая (вхождение в мир культуры через культуру и традиции научного сообщества, приобщение к культуре научных школ, к культуре исследовательской деятельности, вовлечение в широкий социокультурный контекст развития современной науки и техники);

4) ценностно-ориентационная (способность осознавать ценность собственной исследовательской деятельности как условия реализации личностного смысла в обучении, средство преодоления отчуждения личности от образования).

Заключение

Представляет интерес вопрос о месте исследовательских компетенций в системе смежных понятий. К таковым среди относительно новых понятий относится и понятие «ключевые компетенции». Исследовательские компетенции по своей сути являются интегративными компетенциями, носящими обобщенный характер, обладающие свойством переноса на многие области деятельности. Исследовательские компетенции следует рассматривать как многомерное явление. С одной стороны, это отдельный, самостоятельный вид ключевых компетенций, с другой – каждая из ключевых компетенций может иметь разные уровни развития – от исполнительского до творческого уровня, предполагающего реализацию исследовательских функций.

Возникает вопрос об отличии исследовательской компетентности от других компетентностей индивида (предметной, личностной, профессиональной, коммуникативной и т. д.). Ответ нам представляется в следующем. Школа любого типа (общеобразовательная, профессиональная и др.) всегда стремилась к тому, чтобы ее выпускники овладевали знаниями, умениями, навыками в той или иной области общего и профессионального образования. Также школа стремится к тому, чтобы сформировать у обучающихся те или иные ценности, развиваемые в процессе учебной и воспитательной деятельности. Однако основной акцент делался при этом на освоении предметных знаний и умений, в соответствии с парадигмой знаниеориентированного образования.

Компетентностная парадигма образования сохраняет, по сути, тот же состав формируемых у обучаемых компонентов – знания, умения, навыки, ценностные ориентации. Но в отличие от прежних парадигм здесь основной акцент делается не на знаниях, а на умениях и ценностном отношении к образованию в их единстве. Эта направленность на развитие умениявого компонента в единстве с ценностным отношением к образованию есть главная характеристика компетентностного образования, его атрибутивное свойство. Второе свойство, связанное с этим, состоит в том, что компетентностный подход предполагает в

силу направленности на формирование умений, активную самостоятельную деятельность учащихся, ориентированную на приобретение соответствующего опыта по решению задач, выполнению упражнений, разработке и защите проектов и т. д. Но в отличие от традиционной парадигмы, в которой эти виды деятельности также предполагаются, задачи, задания, упражнения и проекты должны носить, во-первых, не абстрактный характер, а быть привязанными к реальным жизненным ситуациям, профессиональным контекстам и т. п.; во-вторых, они должны быть представлены в учебно-программной документации во всех компонентах (от цели до результата); в-третьих, в качестве основного критерия оценки качества подготовки следует рассматривать умениевый, а не знаниевый компонент. Это означает, что в учебном процессе должен вырасти удельный вес самостоятельной работы обучающихся. Отсюда вытекает, что еще одним атрибутивным свойством компетентностного подхода является высокий удельный вес самостоятельной активной деятельности обучающихся.

Библиография

1. Абдулова Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синергетического подхода: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2009. 18 с.
2. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся (методические рекомендации для учащихся и педагогов) // Завуч, 2005. № 6. С. 4-29.
3. Гирфанова Е.Ю., Осипов П.Н. Стимулирование исследовательской деятельности студентов. Казань: Школа, 2006. 156 с.
4. Лебедев Е.В. Формирование исследовательской компетентности у будущих менеджеров в процессе их подготовки к профессиональной деятельности в вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2009. 18 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
6. Мухина В.С. Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности // Школьные технологии, 2006. № 2. С. 19-31.
7. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании, 2008. № 5. С. 13-17.
8. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения // Народное образование, 1999. № 10. С. 158-161.
9. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одаренных детей // Государственный университет цветных металлов и золота. URL: www.fkgpu.ru/conf/17.doc
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.
11. Ушаков А.А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2008. 18 с.

12. Феськова Е.В. Составляющие элементы исследовательской компетентности. URL: http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content
13. Шакуров Р.Х. Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики). Казань: Центр инновационных технологий, 2001. 180 с.

The concept of "research competence" in the theory of education

Madina D. Akbaeva

Senior Lecturer,

Department of computer science and information technology,
North-Caucasian State Humanitarian and Technological Academy,

369000, 36 Stavropol'skaya st., Cherkessk, Karachai-Cherkes Republic, Russian Federation;

e-mail: m.akbaeva@mail.ru

Abstract

The article discusses various approaches to the definition of "research competence", nature, its structure, main components, and the place of research competence in various classifications of key competences. Advisability of the study of this issue is due to the fact that while describing the problems of formation of research competence different researchers often use different terms to describe the same event or use the same term which describes different concepts. The author comes to the conclusion that the educational process should increase the proportion of independent work of students, and in the modern education system, the knowledge-oriented education should be substantially completed (or perhaps replaced) by the competency education. The latter maintains traditionally formed components (knowledge, skills, values) but suggests the emphasis not on knowledge but on skills and values with regard to education in their unity. It is the main characteristic of the competency education. The second property is that the competence-based approach involves active and independent work of students, focused on getting experience to solve problems, do exercises, develop and present projects. But unlike the traditional paradigm, tasks, assignments, exercises, and projects here are not abstract; they are connected with real-life situations. It means that the educational process should increase the proportion of independent work of students.

For citation

Akbaeva M.D. (2016) Ponyatie "issledovatel'skaya kompetentnost'" v pedagogicheskoi teorii [The concept of "research competence" in the theory of education]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 6 (6A), pp. 268-282.

Keywords

Competence, expertise, research activities, research competence.

References

1. Abdulova L.Sh. (2009) *Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti studentov kolledzha na osnove sinergeticheskogo podkhoda. Dokt. Diss. Abstract* [Formation of research competence of college students based on a synergistic approach. Doct. Diss. Abstract]. Astrakhan.
2. Artsev M.N. (2005) Uchebno-issledovatel'skaya rabota uchashchikhsya (metodicheskie rekomendatsii dlya uchashchikhsya i pedagogov) [Teaching and research work of students (guidelines for students and teachers)]. *Zavuch* [Director of studies], 6, pp. 4-29.
3. Fes'kova E.V. *Sostavlyayushchie elementy issledovatel'skoi kompetentnosti* [Constituent elements of the research competence]. Available at: http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=com_content [Accessed 23/09/16].
4. Girfanova E.Yu., Osipov P.N. (2006) *Stimulirovanie issledovatel'skoi deyatelnosti studentov* [Encouraging students' research activities]. Kazan: Shkola Publ.
5. Lebedev E.V. (2009) *Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti u budushchikh menedzherov v protsesse ikh podgotovki k professional'noi deyatelnosti v vuze. Dokt. Diss. Abstract* [Formation of research competence of future managers in the process of getting professional careers in high school. Doct. Diss. Abstract]. Yaroslavl.
6. Leont'ev A.N. (1977) *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat Publ.
7. Mukhina V.S. (2006) Psikhologicheskii smysl issledovatel'skoi deyatelnosti dlya razvitiya lichnosti [Psychological sense of research activities for the development of the personality]. *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies], 2, pp. 19-31.
8. Nabieva E.V. (2008) Monitoring formirovaniya nauchno-issledovatel'skoi kompetentnosti uchitelya [Monitoring formation of research competence of the teacher]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education], 5, pp. 13-17.
9. Obukhov A.S. (1999) Issledovatel'skaya deyatelnost' kak sposob "formirovaniya mirovozzreniya" [Research activities as a way to "form the worldview"]. *Narodnoe obrazovanie* [Education], 10, pp. 158-161.
10. Osipova S.I. Razvitie issledovatel'skoi kompetentnosti odarennykh detei [Development of research competence of gifted children]. *Gosudarstvennyi universitet tsvetnykh metallov i zolota* [State University of Nonferrous Metals and Gold]. Available at: www.fkgpu.ru/conf/17.doc [Accessed 25/09/16].
11. Rubinshtein S.L. (2000) *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ.

12. Shakurov R.Kh. (2001) *Emotsiya. Lichnost'. Deyatel'nost' (mekhanizmy psikhodinamiki)* [Emotion. Personality. Activities (mechanisms of psychodynamics)]. Kazan: Center of Innovative Technologies.
13. Ushakov A.A. (2008) *Razvitie issledovatel'skoi kompetentnosti uhashchikhsya obshcheobrazovatel'noi shkoly v usloviyakh profil'nogo obucheniya. Dokt. Diss. Abstract* [Development of research competence of pupils of a comprehensive school in the conditions of profile training. Doct. Diss. Abstract]. Maikop.