

*В.Н. Пустовойтов*

Познавательная  
самостоятельность  
И  
познавательная  
компетентность  
старшеклассника

*Учебно-методическое пособие*

**Брянск 2010**

Пустовойтов В.Н. Познавательная самостоятельность и познавательная компетентность старшеклассника: учебно-методическое пособие. – Новозыбков: ООО "Контур", 2010. – 60 с.

Рецензенты:

А.А. Прядехо – заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского", доктор педагогических наук, профессор

И.В. Сильченко – доцент кафедры психологии УО "Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины", кандидат психологических наук, доцент

В пособии рассмотрено соотношение категорий, связанных с саморегулируемым учением, проведен ретроспективный и сравнительный анализ становления и понимания сущности категорий в отечественной и зарубежной педагогике.

Учебно-методическое пособие предназначено студентам, изучающим курс "Формирование познавательной компетентности школьников". Материалы, изложенные в книге, будут полезны и интересны студентам педагогических специальностей, аспирантам, специалистам в области педагогики и психологии.

Печатается по решению Совета филиала Брянского государственного университета в г. Новозыбкове (№3 от 24.11.2010 г.)

## Введение

В основе активизации внимания к самостоятельной познавательной деятельности и познавательной самостоятельности лежат многие причины и факторы, характерные для современного общества. Современный уклад жизни человека, социально-экономическое состояние развития общества, потребность государства в грамотных и высокообразованных специалистах и дефицит средств, выделяемых на образование, с одной стороны, гуманизм, личностно ориентированная парадигма системы образования и индивидуализация обучения, с другой стороны, делают актуальной проблему формирования познавательной самостоятельности и познавательной компетентности как ценных личностных образований у представителей практически всех возрастных групп и категорий населения страны.

Общественная значимость решения педагогической проблемы формирования компетентности познавательной самостоятельности обеспечена как требованием к каждому члену общества, каждому специалисту постоянного пополнения знаний, необходимостью организации социально одобряемой досуговой деятельности граждан, так и уровнем развития науки, техники и общественных отношений, создающими реальные возможности для самостоятельной познавательной деятельности. "Обучение через всю жизнь" – принцип, благодаря соблюдению которого государство получает реальную возможность для своего развития, а его граждане – возможность чувствовать себя социально защищенными.

Активное развитие научно-производственной сферы, глобальная автоматизация и компьютеризация предъявляют повышенные требования к работникам во всех отраслях производства. Темпы развития науки порождают быстрое старение знаний и вызывают необходимость их постоянного обновления. Остаются актуальными слова Н.Ф. Талызиной: "...современный человек нуждается в гораздо большем объеме знаний, чем люди, жившие 100 и даже 50 лет тому назад; полученные им знания сравнительно быстро устаревают, поэтому необходимо перманентное образование, т.е. специалист должен быть подготовлен к самостоятельному получению все новых и новых знаний" [5656, с.4].

Быстро меняющаяся социально-экономическая и политическая ситуация в обществе, изменения на рынке труда, новые требования к трудоустройству подтверждают слова А.С. Макаренко о том, что требования к образованию не могут быть постоянными и неизменными: "Проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества. ... Нет ничего вечного и абсолютного и в наших задачах. Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. ... к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования..." [37, с.65]. Сегодня школа и вся

система образования должна работать на перспективу. При этом, как отмечает В.П. Борисенков, растущего человека "нужно подготовить к жизни, а какой будет эта жизнь, сейчас еще неизвестно... Школа должна научить мыслить и научить учиться" [11, с. 4]. Одним из вариантов решения проблемы является формирование у выпускников школы опыта самостоятельной познавательной деятельности, формирование компетентности познавательной самостоятельности.

Многими исследователями отмечается, что самостоятельная познавательная деятельность и система образования находятся в диалектической взаимосвязи. С одной стороны, сама категория "образование" содержит целевые установки, характерные для самоуправляемых видов учения: овладение методами познания действительности, развитие способностей, усвоение содержания. Школа называется в качестве одного из основных институтов развития самоуправляемого учения, поскольку она обладает потенциальной возможностью предложить учащемуся различные формы учебной работы, предполагающие развитие его интересов. С другой стороны – самостоятельная познавательная деятельность способствует общему и профессиональному образованию, получает развитие в изучении школьниками ключевых проблем современного общества – проблем экологии, экономики, демографии, являющихся составной частью содержания образования современной западной системы образования в контексте идеи глобализации. Индивидуум должен брать свое учение в свои руки, чтобы иметь возможность самостоятельно рассматривать мировые проблемы – это одна из ключевых идей современного образования, характерная как для западной, так и отечественной системы образования.

Несомненно, очень высока педагогическая значимость решения проблемы формирования познавательной самостоятельности и компетентности: учитель выполняет "социальный заказ" общества и удовлетворяет требование родителей к школе в формировании самостоятельности подрастающего поколения. Развитие у учащихся потребности непрерывного совершенствования имеющегося багажа знаний, формирование опыта овладения умениями ведения самостоятельной познавательной деятельности – одна из ключевых задач, стоящих перед школой. В то же время, организуя самостоятельную познавательную деятельность учащихся, педагог получает возможность решения "собственных" педагогических задач: возможно более полно реализовать индивидуальный подход к учащимся, организуя работу учащегося в "зоне ближайшего развития", качественно изменить структуру учебно-воспитательного процесса, внося изменения в содержание, методы и формы обучения, тем самым "приблизить" процесс обучения к потребностям учащегося, в конечном итоге – не только повысить качество усвоения знаний, но и реализовать принципы технологий обучения, ориентированных на развитие личности.

Продолжительность школьного учения, возможность сочетания внутреннего управления самостоятельным познанием и его сопровождением со стороны учителя, возможность разработки и реализации концепции самостоятельной познавательной деятельности, учитывающей как возрастные особенности учащихся, так и особенности различных учебных дисциплин, целенаправленная подготовка школьников к дальнейшему профессиональному обучению – эти и другие факторы определяют значимость школы в формировании самостоятельности познания личности.

Сегодня каждый выпускник общеобразовательной школы должен осознавать личную необходимость не только приобретения определенных общеучебных и специальных навыков, но и постоянного повышения их уровня. Осознанность учащимся необходимости получения знаний как средства самообеспечения возможности трудоустройства и накопление опыта самообразовательной деятельности – требование времени. Личностная значимость решения проблемы развития познавательной самостоятельности обеспечена определяющей ролью самостоятельной познавательной деятельности в самоактуализации и самореализации личности в современном обществе. Познавательная компетентность всеми исследователями признается важнейшей характеристикой современного человека. В современных условиях всесторонний учет индивидуальных особенностей каждого члена общества имеет важнейшее значение, поскольку не использовать в полной мере способности, интересы, особенности интеллекта и другие характеристики и качества каждого человека – и негуманно и экономически невыгодно. В процессе самостоятельной познавательной деятельности будится интерес, идет ознакомление учащихся с общественной жизнью и производством, молодые люди могут эффективнее решать жизненные проблемы, крепнет внутренняя независимость и уверенность в себе, развиваются коммуникативные навыки, вырабатывается осознание личной значимости знаний и умений. Кроме того, формируются и развиваются общественно значимые компоненты – способность к критике и самокритике, демократичность и осознание себя как элемента общей среды.

Вместе с тем, сегодня достаточно остро встает вопрос выявления сущности понятий, связанных со сферой самостоятельной познавательной деятельности. Требуется уточнения уже сама интенция познавательной самостоятельности и познавательная компетентность. Сложность феномена и его взаимосвязь с социальными условиями самоактуализации личности способствуют неоднозначности понимания и употребления категорий. Решению проблемы разграничения категорий "познавательная самостоятельность" и "познавательная компетентность" и посвящена данная книга.

## **Эволюция исследования познавательной самостоятельности**

История педагогики знает немало примеров обращения к теме воспитания и развития самостоятельности. Видными мыслителями всего мира феномен познавательной самостоятельности в той или иной мере рассматривался с разных сторон. Неоднократно предпринимались попытки систематизации исследований феномена (П.И. Пидкасистый, А.С. Лында, Л.З. Стуколова, О.В. Петунин и др.). Например, П.И. Пидкасистый в самом общем виде выделяет три основных направления, в рамках которых проблема формирования познавательной активности и самостоятельности учащихся обсуждается на протяжении многих веков. Обозначая первое направление, ученый указывает на то, что его представители (Аристотель, Платон, Сократ и др.) обосновали важность самостоятельного овладения учащимся знаниями. Второе и третье направления автор условно называет соответственно дидакто-методическим и психолого-дидактическим [47]. О.В. Петунин, анализируя исследования познавательной самостоятельности в истории педагогики, выделяет четыре этапа: этап обоснования необходимости самостоятельности личности в познании (IV в. до н. э. – XVI в. н. э.), этап накопления эмпирических материалов по познавательной самостоятельности личности (XVII в. – середина XX в.), этап формирования классических теоретических взглядов на познавательную самостоятельность личности (1960 годы – 1980 годы), этап осмысления и решения проблемы познавательной самостоятельности личности в новых социально-экономических условиях (1990 годы – по настоящее время) [45].

Приведенные и другие известные нам периодизации, на наш взгляд, требуют уточнения, поскольку недостаточно отражают процессы интегративности и кумулятивности в исследовании познавательной самостоятельности – в них в малой степени учтена динамика осознания значимости самоуправляемой познавательной деятельности, понимания природы и механизма познавательной самостоятельности, процессы создания педагогических условий, направленных на ее формирование и развитие.

Представляется обоснованным (что подчеркивает П.И. Пидкасистый) временные границы периодов и их названия указать условно, поскольку зарождение и развитие любой идеи, в том числе и идеи формирования самостоятельности вообще и познавательной самостоятельности в частности, определяется всем опытом существования Человечества. При этом каждый их периодов должен отражать исторические особенности, сущность, полиподходность и интегративность в исследовании познавательной самостоятельности. На основе приведенных доводов, положив в основу периодизации сущность процессов, связанных с феноменом, кумулятивность результатов исследования и степень интегративности в понимании, изучении и

педагогическом управлении развитием познавательной самостоятельности, справедливо условно выделить четыре периода.

*Первый период* отличается стремлением Человечества осмыслить важность самостоятельного познания для человека и общества. Обращение к вопросам понимания значимости самостоятельного познания имеет глубокие корни и характерно как для западного, так и для восточного типов воспитания: Дальневосточной цивилизации свойственен культ образования, ориентированный на бесконечное самосовершенствование и стремление к достойной жизни в рамках общественных норм; педагогическая традиция цивилизации Южной Азии, ограничивая во многом независимость мышления и самостоятельность в различных сферах общественной жизни, также направлена на самовоспитание человека; анализ педагогических воззрений Западной цивилизации показывает, что в основу воспитания положена соревновательность, по своей сути предполагающая развитие творчества и самостоятельности.

Сократ, Платон, Аристотель, позднее М. Монтень, Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев и многие другие видные умы Человечества в своих трудах обращались к осмыслению самостоятельного познания в жизни человека и подчеркивали его высокую значимость. Широко известны слова А. Дистервега: "То, чего человек не приобрел путем своей самодеятельности, – не его" [24].

На протяжении тысячелетий человечество формировало свое представление о важности и необходимости самостоятельного познания. Многими видными философами и педагогами предпринимались отдельные шаги в разработке и реализации на практике педагогических средств развития данного качества личности. В рамках первого периода наметилось несколько подходов к пониманию феномена: зародилось как биологизаторское, так и социологизаторское направления в исследованиях, самостоятельное познание рассматривается как в контексте своей значимости для отдельной личности, так и для общества в целом. Накопленные знания заложили основу антропологического взгляда на сущность феномена. Однако исследования самостоятельного познания данного периода носят разрозненный характер вследствие отсутствия, в первую очередь, системного подхода к рассмотрению сущности самого объекта исследования – человека, личности, индивидуальности.

*Второй период* – период рассмотрения самостоятельного познания в контексте антропологии – характеризуется нарастающей значимостью интегративного подхода в исследовании феномена. Данному периоду присуще не только расширение и углубление понимания значимости самостоятельной познавательной деятельности для личности и общества, но и подход к исследованию самостоятельности познания в свете сопоставления биологических, психических и социальных факторов.

Зародившись в трудах Конфуция, Сократа, Платона, Аристотеля, М.Монтеня, антропологические взгляды лежат в основе теорий Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Д. Локка, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и других мыслителей. Появление педагогической антропологии как самостоятельной отрасли философского и педагогического знания связано с именами К. Шмидта, Н.Г. Чернышевского, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова и др. Идеи антропологического подхода к исследованию самостоятельного познания учащихся получили дальнейшее развитие в работах основателя "эволюционной педагогики" В.П. Вахтерова, в педагогических воззрениях С.Т. Шацкого, в концепции педоцентризма и прагматической методологии в области логики и теории познания Дж. Дьюи, в авторской гуманистической педагогике М. Монтессори, где ребенок рассматривается как "строитель собственной личности", в трудах многих других исследователей.

Большое внимание проблемам развития самостоятельности и самовоспитания уделено в педологии (Дж. М. Болдуин, О. Хризман, Э. Килпатрик, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт, Г.И. Рассолимо и др.) – особом психолого-педагогического направлении, в котором комплексно на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических и социологических измерений определялись особенности поведения ребенка в целях диагностики его развития. П.П. Блонский видел задачу учителя в том, чтобы "не так дать образование и воспитание, как развить способности к самообразованию и самовоспитанию". "Мы должны... – писал он, – воспитывать человека, способного создавать собственную жизнь, способного к самоопределению" [10].

Для второго периода исследований в области развития самостоятельного познания характерны пришедшиеся на конец XIX – начало XX вв. многочисленные разработки, связанные с постановкой педагогического эксперимента. Труды психологов и педагогов В. Лая, А. Бине, Э. Торндайка, Ж. Пиаже, Э. Толмена, Б. Скиннера, Дж. Кэттелла, И.А. Сикорского, Л.С. Выготского, А.П. Нечаева и других авторов послужили отправной точкой в исследованиях, направленных на изучение лежащих в основе самостоятельного познания и познавательной активности психических особенностей. Следует отметить, что системное диагностирование самостоятельной познавательной деятельности и познавательной самостоятельности не проводилось. Однако, несомненно, база таких исследований была заложена именно во время становления экспериментальной педагогики.

Второй период исследований познавательной самостоятельности характеризуется углубленным и разносторонним анализом социальной, психологической и педагогической значимости самостоятельного познания для человека и общества в контексте антропологических воззрений, началом разработки методик диагностирования психических особенностей, свойств и состояний обучающихся. Для данного периода исследований феномена характерно создание методик и технологий, во многом альтерна-

тивных классно-урочной системе обучения, предполагающих развитие самостоятельности учащихся. В рамках личностного и деятельностного подходов ведутся работы в области реализации авторских методик формирования познавательной самостоятельности. Вместе с тем, как и в исследованиях первого периода, познавательная самостоятельность не обозначается как цель исследования, оставаясь как бы "побочным" продуктом проводимых изысканий. Выявление сущности, природы и структуры феномена "познавательная самостоятельность" не входит в круг решаемых вопросов.

*Третий период* – период системных целенаправленных исследований познавательной самостоятельности. В рамках данного периода изучение феномена вне интегративного подхода становится малоэффективным. Для данного периода характерен постепенный переход от разработки понятий самостоятельности познания, самообразования, самостоятельной познавательной деятельности к пониманию познавательной самостоятельности как интегративного качества личности. Работы исследователей данного периода направлены на выявление сущности познавательной самостоятельности и ее структуры, разработку диагностических методик определения уровней сформированности феномена, разработку педагогических путей и средств развития познавательной самостоятельности.

Путь к рассмотрению сущности и структуры познавательной самостоятельности в отечественной педагогике был достаточно долг и противоречив. Первоначально в 20-х гг. XX в. теоретически исследовались отдельные аспекты самостоятельной познавательной деятельности в плане конкретизации ее структуры, выявления мотивации. В частности изучению вопросов мотивации самостоятельной познавательной деятельности и самообразования посвящены работы Н.К.Крупской. Конец 20-х гг. отмечен смещением акцента исследования с выяснения сущности самостоятельной деятельности на описание методического опыта работы школ по организации самостоятельной работы учащихся. В 30-40-х годах Е.Я. Голант и П.Н. Груздев, позже, в конце 50-х гг. Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, М.Н. Скаткин, выступая за широкое применение самостоятельной работы на уроке, анализируют самостоятельную познавательную деятельность преимущественно в дидактическом аспекте. Это направление в исследованиях получило продолжение в 60-70-е гг. в трудах И.Я. Лернера, М.А. Данилова, М.И. Махмутова и других авторов, где самостоятельная познавательная деятельность рассматривается как фактор активизации познавательной деятельности учащихся. Исследователи в центр своего изучения ставят содержательную сторону самостоятельной работы учащихся, особое внимание уделяется "мыслительной самостоятельности".

Несколько позднее в трудах И.Я. Лернера, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Н.А. Половниковой, Т.И. Шамовой и других авторов получили развитие исследования структуры самостоятельной познавательной деятельности школьника, ее внутренних процессов, выявление конкретных

характеристик и уровней познавательной самостоятельности. Одним из первых разделил самостоятельную работу как деятельность и самостоятельность учащихся в учебно-познавательной деятельности как черту личности Е.Я. Голант. Автор не дает определения познавательной самостоятельности, но подчеркивает внутреннюю сторону самостоятельной работы, которая выражается в мыслительной самостоятельности. Самостоятельная работа рассматривается исследователем как условие развития личностного образования – самостоятельности [21].

Последние десятилетия отмечены многочисленными исследованиями, связанными с развитием познавательной самостоятельности. Многие аспекты организации познавательной деятельности, активизации процесса учения, формирования и развития познавательных интересов как основы познавательной самостоятельности, процессуальная сторона формирования познавательной самостоятельности исследовались в работах ведущих отечественных педагогов и психологов: Д.Н. Богоявленской, Л.И. Божович, П.Я. Гальперина, А.К. Громцевой, Т.А. Ильиной, П.И. Пидкасистого, Г.С. Костюка, Т.В. Кудрявцева, А.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной, И.Ф. Харламова, Г.И. Щукиной и многих других.

Анализ диссертационных исследований последних лет показал, что познавательная самостоятельность, выступая как объект рассмотрения, изучается многопланово и разносторонне. Исследования познавательной самостоятельности ведутся по нескольким направлениям:

– определяются педагогические условия формирования и развития познавательной самостоятельности с учетом возрастных особенностей школьников (Г.Я. Шишмаренкова, М.Л. Золотайко, Э.С. Костылева и др.), учащихся средних профессиональных учебных заведений (Ю.Е. Милов, Е.С. Макарова, Л.В. Иванова и др.), студентов (А.Е. Богоявленская, А.П. Огаркова, Ю.Л. Жильцова, Н.А. Шаламова, Р.Р. Бикмурзина и др.);

– рассматривается значимость влияния индивидуализации обучения (Г.А. Данилочкина, И.А. Чуриков, Л.В. Замогильнова и др.) и лично-ориентированного взаимодействия участников процесса обучения (С.М. Галимова и др.) на развитие познавательной самостоятельности;

– анализируется влияние на познавательную активность и самостоятельность учебных задач (В.Ф. Шаталов, С.С. Бакулевская, Г.Н. Васильева и др.), образовательных технологий (В.В. Гузеев и др.), средств информационно-коммуникационных технологий (В.Н. Алдушонков, С.Б. Ступина и др.), самостоятельной работы учащихся (А.Г. Казакова, А.А. Кирсанов и др.);

– исследуются вопросы воспитания и развития познавательной самостоятельности во внеурочной и внеклассной работе (Е.С. Тощенко В.А. Сухомлинский, М.Н. Нормухамедова, О.В. Петунин и др.);

– рассматриваются вопросы взаимосвязи формирования познавательной самостоятельности и профессиональных качеств (В.Ф. Торосян, И.Р. Сташкевич, В.А. Гаранина, И.М. Степанова и др.);

– исследуются проблемы развития познавательной самостоятельности на уроках предметов естественнонаучного цикла (Н.В. Акинфиева, Н.Ю. Ботвинева и др.), гуманитарного цикла (И.Я. Лернер, Л.Г. Вяткин, С.Н. Вахрушева и др.), на уроках технологии и трудового обучения (Е.Р. Стаценко, Л.И. Губарева и др.);

– познавательная самостоятельность рассматривается как средство активизации учебной деятельности (Т.В. Абрамова, Е.В. Преображенская, И.Н. Кокорина, Н.В. Надеева и др.);

– анализируются исторические аспекты развития познавательной самостоятельности, проводятся сравнительные исследования решения проблемы формирования познавательной самостоятельности в отечественной и зарубежной педагогике (И.А. Гурина, Л.З. Стуколова, С.А. Кононеко и др.).

Таким образом, третий период в изучении феномена познавательной самостоятельности отмечен рядом направлений исследования, среди которых можно выделить: осмысление социальной, психологической и педагогической значимости самостоятельности познания для современного общества и личности; выявление сущности и понимания познавательной самостоятельности как феномена бытия; выявление механизма формирования и развития познавательной самостоятельности на психическом уровне; выявление структуры познавательной самостоятельности; разработка достоверных диагностических методик определения степени развития познавательной самостоятельности; разработка эффективных педагогических путей и средств развития данного феномена.

Многоаспектность и разнонаправленность проводимых исследований в рамках третьего периода отражают назревшую необходимость их интеграции. Вместе с тем, приходится констатировать, что в рамках третьего периода остаются нерешенными многие вопросы, в частности: требуют обобщения вопросы социальной и педагогической значимости развития познавательной самостоятельности в контексте формирования познавательной компетентности и современных взглядов на социализацию; необходимо рассмотрение биосоциальной структуры познавательной самостоятельности; актуальными становятся вопросы учета нелинейной динамики развития познавательной самостоятельности, ее нестабильности и неустойчивости как психического феномена; назрели вопросы изучения предпосылок и раскрытия механизма формирования и развития познавательной самостоятельности как качества личности с учетом последних достижений в области генетики, нейрофизиологии, биохимии и других наук; остается актуальной проблема разработки действенной педагогической технологии

формирования компетентности познавательной самостоятельности учащихся.

Определенный выше круг нерешенных вопросов позволяет говорить о *четвертом периоде* исследования самоуправяемого познания, о необходимости перехода исследований познавательной самостоятельности на более высокий уровень интегративности как в области понимания познавательной самостоятельности, так и в области выявления ее сущности, природы и механизма формирования, а также в области выявления и создания педагогических условий развития познавательной самостоятельности.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Прокомментируйте периодизацию исследований познавательной самостоятельности, данную П.И. Пидкасистым. Выявите достоинства и недостатки данной классификации.

2. Прокомментируйте периодизацию исследований познавательной самостоятельности, данную О.В. Петунин. Выявите достоинства и недостатки данной классификации.

3. Прокомментируйте периодизацию исследований познавательной самостоятельности, приведенную в данном пункте. Выявите достоинства и недостатки данной классификации.

4. Расскажите об особенностях первого периода в исследовании саморегулируемого познания.

5. Каковы особенности второго периода в исследовании самостоятельной познавательной деятельности.

6. Расскажите о направлениях исследования познавательной самостоятельности, проводимых в рамках третьего периода исследований.

7. Обоснуйте необходимость качественных изменений в исследованиях познавательной самостоятельности, позволяющих говорить о необходимости рассмотрения четвертого периода исследований феномена.

8. Покажите, что для каждого периода в исследовании познавательной самостоятельности характерна полиподходность и интегративность.

## Познавательная самостоятельность как объект исследования отечественной педагогики

Познавательная самостоятельность в современных отечественных исследованиях предстает и как цель воспитательных воздействий и как результат, как характеристика личности и как деятельность, как средство самоактуализации и средство социализации (Д.Б. Богоявленская, Л.Г. Вяткин, З.И. Калмыкова, М.И. Махмутов и др.). Аналогичная интенция по отношению к самоуправляемому учению, как комплексному феномену, характерна и для исследований, проводимых за рубежом. F.E. Weinert [120, с.102] указывает, что самоуправляемое учение определяется: как *предпосылка* учения – учение в узком смысле базируется на запоминании, что всегда требует минимального самоуправления, как *метод* учения, центральным звеном которого является учащийся, выбирающий содержание, методы, время и др., как *цель* учения (согласно личной компетенции) – с помощью метода самоуправляемого учения реализуется личностно ориентированный подход в обучении. G. Reimann-Rothmeier рассматривает саморегулируемое учение и как предпосылку, и как цель учебных школьных занятий [110, с.11].

В понимание познавательной самостоятельности отечественными исследователями вкладываются ее различные аспекты и проявления: интеллектуальные способности и умения учащихся (М.И. Махмутов и др.), способность индивида собственными силами организовать свою познавательную деятельность (И.Я. Лернер др.), готовность и стремление своими силами вести познавательную деятельность (Н.А. Половникова и др.), качество личности, которое проявляется в стремлении своими силами овладеть знаниями и способами деятельности (Т.И. Шамова и др.).

Разночтения в подходах к познавательной самостоятельности детерминированы, по всей видимости, в первую очередь неоднозначным пониманием самостоятельности (В.А. Артемов, В.А. Крутецкий, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Ш.И. Ганелин, Е.Я. Голант, И.Я. Лернер, Н.А. Половникова, Г.И. Шукина и др.). Употребление частицы "само" в словарях трактуется как составная часть сложных слов, обозначающая направленность действия на самого себя [51]. Слово "самостоятельность" понимается неоднозначно и имеет в словарях до пяти лексических значений [51; 43; 58]. Анализ употребления термина показывает, что для него характерно двоякое употребление. С одной стороны, слово "самостоятельность" как "свойство по значению прилагательного "самостоятельный" – ... Обладающий собственной инициативой, способный рассуждать и действовать независимо. // Свойственный такому человеку" [51] понимается как качество личности. С другой стороны – "самостоятельность" подразумева-

ет некоторые действия, операции, трактуется как "привычка действовать самостоятельно, самостоятельные действия".

Обобщая подходы к пониманию самостоятельности, сложившиеся в отечественной педагогике и психологии, И.Р. Сташкевич отмечает, что, изучая феномен самостоятельности, исследователи предлагают различные варианты ее определения: Л.П. Аристова определяет самостоятельность как способность субъекта действовать без помощи со стороны; В.А. Пузанов – как собственный способ мышления и деятельности; С.И. Зиновьев – как одну из черт характера личности, находящей свое выражение в способе мышления, различных видах деятельности и поступках человека [53, с.42].

Понятие “познавательная самостоятельность” соотносится с понятиями “самообразование” и “самостоятельная познавательная деятельность”. Самообразование обычно рассматривается как проявление познавательной самостоятельности – качества личности, как форма самостоятельного познания, осуществляемая через самостоятельную познавательную деятельность. Познавательная самостоятельность проявляется через самостоятельную познавательную деятельность и получает развитие в процессе ведения такого рода деятельности.

В понимании сути познавательной самостоятельности и самоуправляемой познавательной деятельности, как в отечественной, так и зарубежной педагогике, сегодня прослеживается несколько подходов по степени учета личностной составляющей: одни авторы подчеркивают в большей степени деятельностную сторону познавательной самостоятельности, другие – психические аспекты. При этом в отличие от западного подхода к самостоятельной познавательной деятельности, современные отечественные исследования познавательной самостоятельности затрагивают более широкий спектр вопросов, связанных с изучением самого феномена и психолого-педагогических факторов его развития.

*Первый подход* – назовем его деятельностным – характеризуется пониманием познавательной самостоятельности как некоторой самостоятельной деятельности, направленной, в первую очередь, на достижение поставленных социальных целей. В основе данных интенций лежит представление о взаимосвязи познавательной самостоятельности со способностью самостоятельного мышления и самостоятельной деятельности (М.А. Данилов, С.Л. Рубинштейн, В.Е. Сыркина и др.). В этом случае исследователями предпочтение отдается процессуальной стороне познавательной самостоятельности, мотивационно-волевая составляющая предполагается. Приведем несколько характерных определений.

По мнению Г.Н. Кулагиной, познавательная самостоятельность – "это, прежде всего, самостоятельное мышление, проявляемое в умении понять вопрос, задачу и в отыскании ответов, путей их решения, в умении делать выводы из полученных знаний, выделять существенное, главное, определять цель деятельности и корректировать ее" [34, с.7].

Г.Н. Васильева [13] определяет познавательную самостоятельность как черту деятельности ученика, проявляющуюся в умении вести мыслительную деятельность и осуществлять перенос знаний и навыков в новую ситуацию, использовать имеющиеся знания, навыки для приобретения новых знаний и опыта.

Е.Р. Стаценко, рассматривая познавательную самостоятельность, отмечает: "Познавательная самостоятельность предполагает самостоятельную ориентировку в задании, умение выбрать способы действий, адекватные поставленной задаче (в том числе соответствующие инструменты, материалы, способы их обработки и пр.), и реализовать их на практике, умение контролировать и корректировать содержание и способы работы" [52, с.10].

В.В. Гузеев также придерживается деятельностного подхода в рассмотрении познавательной самостоятельности [22, с.82-83].

А.Г. Курылев исследует познавательную самостоятельность в контексте социализации и определяет феномен как внутренне мотивированную, самоуправляемую умственную деятельность субъекта по распознаванию и оценке объектов (явлений) окружающей действительности с целью идентификации, индивидуализации и персонализации личности [35].

Отечественными авторами познавательная самостоятельность рассматривается также в контексте самоуправляемого процесса, как умение управлять своей умственной деятельностью, умение самостоятельно приобретать знания (В.А. Балюк, Е.Ф. Мосин, Л.В. Жарова [25], В.И. Архипов [8] и др.).

Рассматривая познавательную самостоятельность в деятельностном аспекте и отдавая предпочтение деятельностному началу самоуправляемого и саморегулируемого учения, педагогика во многом сужает объект исследования, ограничиваясь только рассмотрением методических вопросов.

*Второй подход к пониманию познавательной самостоятельности* – назовем его личностно-деятельностным – характеризуется интенцией феномена как отдельной черты, свойства психики. Например, с позиции личностно-деятельностного подхода анализирует познавательную самостоятельность И.Я. Лернер. Исследователем познавательная самостоятельность понимается как сформированное у учащихся стремление и умение познавать в процессе целенаправленного творческого поиска и "предполагает способность индивида собственными силами организовать свою познавательную деятельность и осуществлять ее для решения новой учебной проблемы". И.Я. Лернер в познавательной самостоятельности указывает на две стороны – мотивационную и процессуальную – и выделяет четыре уровня познавательной самостоятельности на основе уровней развития логики и мыслительной деятельности [36].

Л.Г. Вяткин, Г.И. Железковский отмечают: "познавательная самостоятельность как свойство психики характеризуется внутренней потребностью

человека в знаниях, умением их приобретать из различных источников и творчески использовать на практике. Это свойство – компонент более широкого, интегрального качества личности – самостоятельности, сущность которой состоит в том, что человек совершает поступки, ориентируясь не на посторонние случайные влияния, а на свои знания и убеждения". Исследователь рассматривает познавательную самостоятельность как способ обучения: "познавательная самостоятельность учащегося должна буквально пронизывать весь ход учебного процесса и рассматриваться как форма или метод обучения" [18, с.35].

Г.Я. Шишмаренкова рассматривает познавательную самостоятельность как свойство личности, характеризующееся ее стремлением и умением без посторонней помощи овладеть знаниями и способами деятельности. Среди признаков познавательной самостоятельности исследователь выделяет потребность в знаниях, желание глубже познать усваиваемые знания и способы овладения ими, критический подход к изучаемым материалам и суждениям других людей, возможность высказать свою собственную точку зрения, умение самостоятельно мыслить, умение самостоятельно приобретать новые знания и использовать их для дальнейшего самообразования и практической деятельности [65, с. 66-67].

*Третий подход* – назовем его личностным – характеризуется пониманием познавательной самостоятельности как качества личности. Например, Н.А. Половникова под познавательной самостоятельностью мыслит такое качество личности, как готовность своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность. Причем готовность рассматривается как способность и стремление. Стремление к познавательной деятельности определяется наличием внутренних побуждений – соответствующих мотивов, составляющих побудительную сторону познавательной самостоятельности. Способность, по словам Н.А. Половниковой, основывается на имеющихся знаниях и на владении методами проводимой деятельности. Опорные знания составляют содержательную сторону познавательной самостоятельности, а методы познавательной деятельности – ее техническую или процессуальную сторону [48, с.45].

Т.И. Шамова в познавательной самостоятельности видит одно из основных интегративных качеств личности, связанное "с воспитанием положительных мотивов к учению, формированием системы знаний и способов деятельности по их применению и приобретению новых, а также с напряжением волевых усилий" [64, с.69]; это свойство личности, характеризующее ее стремление и умение без посторонней помощи овладевать знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи.

Такой же позиции придерживается О.В. Петунин [46, с.112-116], характеризуя познавательную самостоятельность как "качество личности, проявляющееся у обучающихся в потребности и умении приобретать новые знания из различных источников, путем обобщения раскрывать сущ-

ность новых понятий, овладевать способами познавательной деятельности, совершенствовать их и творчески применять для решения различных проблем".

Т.В. Минакова отмечает, что познавательная самостоятельность – это интегративное динамическое личностное качество, включающее когнитивный, ценностный, деятельностный компоненты, характеризующееся достаточным уровнем знаний, ценностным отношением к познанию и определенной совокупностью умений, обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность [39, с.11].

Д.А. Хабибулин рассматривает познавательную самостоятельность как "качество личности, характеризующееся стремлением и умением рационально организовать свою познавательную деятельность, самостоятельно усваивать новые знания и способы деятельности из разных источников в процессе целенаправленного поиска, в относительной независимости от внешнего влияния" [59].

В отдельных исследованиях указывается на динамику развития познавательной самостоятельности (Т.А. Капитонова [31], М.В. Веденькина [14] и др.). В частности М.В. Веденькина убедительно доказывает, что в младшем школьном возрасте познавательная самостоятельность должна рассматриваться как личностное свойство, способствующее повышению продуктивности и качества учебно-познавательной деятельности, и характеризующееся стремлением учащихся без посторонней помощи находить и реализовывать ответы на возникающие у них вопросы и овладевать способами учебно-познавательной деятельности в результате волевых усилий. Качественным личностным признаком познавательной самостоятельности становится в результате целенаправленного педагогического процесса на следующей возрастной ступени – подростковой.

Анализ интенций познавательной самостоятельности показывает, что личностный подход к пониманию познавательной самостоятельности является более широким по отношению к деятельностному и личностно-деятельностному. Однако все указанные подходы не лишены недостатков. На наш взгляд, рассмотрение познавательной самостоятельности с позиции деятельностного и личностно-деятельностного подходов не позволяет провести анализ феномена как целостного объекта:

- познавательная самостоятельность – сложное интегративное личностное образование, не представимое отдельной чертой личности, отдельным свойством или отличительной особенностью;

- познавательная самостоятельность не может рассматриваться только как деятельность, поскольку самостоятельная познавательная деятельность является проявлением познавательной самостоятельности.

Подход к пониманию познавательной самостоятельности как интегративному качеству личности также требует уточнения:

– рассматривая познавательную самостоятельность как интегративное качество личности, исследователями делается акцент на вопросы, связанные с социализацией личности, в то время как индивидуальные особенности развития и проявления во многом опускаются. Тем самым, остается без достаточного внимания одна из главных задач современных наук о человеке – задача выявления путей и средств формирования и развития индивидуальности человека (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, В.М. Русалов, В.С. Мерлин и др.). Как следствие возникает необходимость рассмотрения познавательной самостоятельности как интегративной качественной характеристики индивидуальности;

– система отечественного образования сегодня ориентирована на формирование компетентностей у выпускников учебных заведений различных уровней образования. Являясь, по своей сути, источником, условием и результатом опыта самостоятельной познавательной деятельности, познавательная самостоятельность не рассматривается в психолого-педагогической литературе как компетенция/компетентность личности;

– в малой степени изучена возрастная динамика процессов саморегулируемого учения.

Анализ диссертационных исследований и концепций, связанных с разработкой проблемы формирования познавательной самостоятельности, позволяет выделить пять значимых аспектов в рассмотрении феномена: философский, культурологический, педагогический, психологический и биологический.

*Философский аспект познавательной самостоятельности.* Познавательная самостоятельность рассматривается как необходимое условие развития Человечества. Только благодаря тысячелетней познавательной активности всего Человечества и отдельных личностей человеческое общество поступательно развивается, качественно усложняя и улучшая общественные и технические стороны своего существования.

Методологическое обоснование основных теоретических положений проблемы развития познавательной самостоятельности заложено в области философии в трудах Квинтилиана, Платона, Т.Мора, Ф.Бекона, И.А.Ильина, С.И. Гессена, Н.А. Бердяева и др.

Философское понимание познавательной самостоятельности проявляется в диалектической взаимосвязи самостоятельной познавательной деятельности и окружающей действительности: познавательная деятельность индивидуума направлена на освоение окружающей действительности, которая, в свою очередь, определяет содержание, уровень и методы самостоятельного познания.

*Культурологический аспект познавательной самостоятельности.* Культурологический подход в образовании признает личность как высшую ценность образовательного процесса, выделяя в качестве значимых и цен-

ных качеств личности, наряду с социальными качествами, креативность, независимость, саморегуляцию и саморефлексию.

Культурологический аспект в понимании познавательной самостоятельности в целом обозначен в диссертационных работах многих авторов, однако нами не выявлены работы, в которых разработана технология формирования познавательной самостоятельности, построенная на основе принципов культуросообразности.

В своем понимании культурологического аспекта познавательной самостоятельности мы руководствуемся интенцией поликультурного образования, изложенной на страницах монографии "Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования" (В.П. Борисенков и др.). Авторы в качестве определяющей особенности поликультурного образования выделяют интеграцию на основе принципов преемственности и дополнительности причастности личности к национальной, родной культуре, её причастности к мировой культуре, и осознание внутренней составляющей личности, внутренний диалог как источник самостроительства личности [12, с. 438].

Культурологический аспект познавательной самостоятельности проявляется в следующих её характеристиках, взаимосвязанных между собой:

- определением познавательной самостоятельности индивидуальности и личности её мировоззрением, внутренним миром, биологическими и психическими уникальными свойствами и состояниями;

- отражением в познавательной самостоятельности социально обусловленных особенностей. В познавательной самостоятельности индивидуума отражаются особенности, связанные с принадлежностью личности к той или иной социальной группе. Социально обусловленные характеристики познавательной самостоятельности каждой отдельно взятой личности, каждой индивидуальности, определяются, во многом, теми социальными условиями, в которых формировался опыт самостоятельной познавательной деятельности;

- отражением в познавательной самостоятельности особенностей национальной, родной культуры. Познавательная самостоятельность как качественная интегративная характеристика индивидуальности, изначально предопределенная биологическими качествами и личностными свойствами организма, формируется и развивается в процессе взаимодействия личности с социумом. Тем самым, в направленности и особенностях познавательной самостоятельности личности отражаются те аспекты и свойства национальной культуры, которые индивид впитал в себя в процессе социализации;

- отражением в познавательной самостоятельности общечеловеческих устремлений и взглядов. Благодаря открытости современного мира, отечественная культура оказывается включенной в глобальную, мировую, общечеловеческую культуру. Отечественная культура, базируясь на обще-

ловеческих ценностях, вбирает в себя особенности мировой культуры, что, в свою очередь, сказывается на особенностях современного человека, в том числе – на его процессе самоопределяемого, саморегулируемого и самоуправляемого учения.

Культурологический подход в понимании познавательной самостоятельности обусловлен объективной связью процесса саморегулируемого познания, ведомого личностью, с его культурой как системой ценностей. Познавательная самостоятельность как личностное качество и качественная характеристика индивидуальности формируется в процессе социализации и включает в себя ту часть культуры общества, к которой приобщен человек. Процесс саморегулируемого познания как проявление познавательной самостоятельности личности и индивидуальности, направлен, с одной стороны, на самореализацию личности, достижение поставленных ею целей, с другой – он сопряжен с созданием некоторых новых знаний, значимых как для личности, так и для общества. Таким образом, в процессе самостоятельной познавательной деятельности личность становится творцом новых элементов культуры. В ходе усвоения культурных ценностей в процессе социализации идет не только становление и развитие индивидуальности, но и становление человека как творческой личности.

*Педагогический аспект познавательной самостоятельности.* Познавательная самостоятельность анализируется как объект педагогического взаимодействия. В современных условиях важным представляется выявить значимость всех факторов социализации в развитии подрастающего поколения, поскольку феномен получает развитие как в результате целенаправленного педагогического влияния, так и под воздействием семьи, сверстников, средств массовой информации и др. Особую значимость в педагогическом процессе познавательная самостоятельность имеет вследствие своей уникальной взаимосвязи как с интеллектуальным, так и с нравственным развитием личности (А.П. Огаркова [42, с. 77-78]). Познавательная самостоятельность является, по сути, связующим звеном между обучением и воспитанием

*Психологический аспект познавательной самостоятельности.* Феномен познавательной самостоятельности должен и может рассматриваться в контексте способности человека познавать окружающую действительность. Само осознание собственного "Я" предполагает самостоятельно проводимое познание. Субъективное отражение окружающего мира основывается на витальном опыте, включающем, в том числе, опыт, полученный в ходе самостоятельной познавательной деятельности. Различные свойства познавательной самостоятельности и ее значимость в формировании и развитии личности нашли отражение в трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, И.С. Якиманской и др.

*Биологический аспект познавательной самостоятельности* в отечественных педагогических исследованиях практически не представлен. Однако, несомненно, познавательная самостоятельность как качество личности имеет материальную природу, и феномен обусловлен биохимическими процессами в организме человека. Только уяснение биохимической и физиологической сущности познавательной самостоятельности позволяет разработать действенные механизмы ее развития.

Философский, культурологический, педагогический, психологический и биологический аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены, образуют интеграционное единство: самостоятельная познавательная деятельность возможна только в контексте социализации и культуры при решении индивидуумом личностно-значимых для него социальных задач; уровень ведения самостоятельной познавательной деятельности определяется биологическими (в том числе и наследуемыми) свойствами организма и сформированным опытом такого рода деятельности; эффективность педагогического воздействия во многом определяется собственной активностью личности.

Проведем анализ понимания познавательной самостоятельности в современных зарубежных исследованиях.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Какие подходы выделяются в понимании познавательной самостоятельности в отечественной педагогике? Дайте характеристику подходам.
2. Выскажите свое мнение о достоинствах и недостатках различных подходов.
3. В чем причина неоднозначность понимания познавательной самостоятельности?
4. В чем сущность различных аспектов познавательной самостоятельности?
5. В чем проявляются недостатки деятельностного, деятельностно-личностного и личностного подходов?
6. Объясните, в чем проявляется взаимосвязь различных аспектов познавательной самостоятельности.
7. Обоснуйте необходимость рассмотрения компетентностного аспекта познавательной самостоятельности.

## Подходы к пониманию саморегулируемого учения в зарубежных исследованиях

Вопросы, связанные с развитием познавательной самостоятельности, привлекают в последние годы большое внимание многих исследователей Европы и Америки. Концепция саморегулирования, проблемы мотивации самостоятельной познавательной деятельности, выявление ее природы, сущности и другие вопросы нашли отражение в работах А. Bandura [71, с.248-287], М. Voekaerts [74, с.445-457], К.К. Klauer и D. Leutner [94], С. Metzger [104], W. Metzsig и М. Schuster [105], К. Steffens [117, с.353-379], В.К. Zimmerman [124, с.1-37; 385] и др. Значимые результаты исследований представлены в трудах Р.К. Simons, предложившего свое видение структуры автодидактики [115, с.251-264], монографии F.G. Deitering [79] о самонаправленном учении, руководстве по самоорганизованному учению S. Greif и Н.-К. Kurtz [88], концепции самонаправленного учения с позиции комплексного изменения содержания, форм организации, методов, логики и структуры действий обучаемых, разработанной Н. Forneck [85, с. 242-261] и в др.

Для зарубежной педагогики также характерна разноподходность в понимании саморегулируемого учения. Разноаспектность рассмотрения значимости познавательной самостоятельности, о чем говорилось выше, вызывает неоднозначность в толковании и употреблении данного понятия и в зарубежной педагогике. Проведенный нами анализ трудов зарубежных авторов и аналитического доклада [113], подготовленного под редакцией авторского коллектива R. Carneiro, P. Lefrere, К. Steffens, показал наличие многочисленных синонимов в европейских языках, характеризующих самостоятельную познавательную деятельность.

В немецкой педагогической литературе для характеристики самостоятельного познания в зависимости от акцентируемых аспектов используются различные понятия. Например, Р. Faulstich употребляет термин "самоопределяемое учение" ("selbstbestimmte Lernen"), когда во главу рассмотрения ставится субъективность выбираемой для самостоятельного познания тематики, при акцентировании внимания на организационно-методических аспектах используется понятие "самоорганизованное учение" ("selbstorganisiertes Lernen"), при анализе самостоятельности в познании с позиции отсутствия управления употребляется выражение "самоуправляемое учение" ("selbstgesteuertes Lernen") [83]. Именно самоуправляемость выделяют как ведущий признак самостоятельного познания S. Dietrich [82], Hermann J. Forneck [84, с.158-163], S. Kraft [98, с.31-43], J. Reischmann [111, с.107-126] и другие авторы в рамках разработки вопроса "пожизненного обучения" ("lebenslanges Lernen"). Достаточно часто исследователями используются термины "саморегулируемое учение"

("selbstreguliertes Lernen") и "Selbstausbildung" (дословно – "самообразование").

Отметим, что в немецком языке понятие "самоуправляемое учение" появилось в середине 70-х годов, как транскрипция американского выражения "self directed learning". Значительное внимание к данной проблеме наблюдается в Германии с середины 90-х годов.

Многообразие синонимов, характеризующих процесс самостоятельно-го познания, обнаруживается и в англоязычных источниках. Однако британские исследования относительно малочисленны, цитируемая литература в своем большинстве является немецкой и американской. Часто встречаются ссылки и указатели на методы обучения, имеющие отношение к самоуправляемому учению – проектную деятельность (P. Maloney [101, с.1-3] и др.), "е-портфолио" [93], активные методы и средства обучения (Т. Aleahmad [67]) и др. На страницах официальных сайтов университетов Англии обсуждаются вопросы обучения на основе "запросов" (А. Anon [68] и др.). Как синонимы с указанием на отличительные особенности используются понятия: "self-education" – самообразование, "self-teaching" – самообучение, "self-study" – самоучение, "self-directed learning" – самоуправляемое изучение.

Во Франции и Италии использование понятия саморегулируемого учения менее употребительно по сравнению с англо-саксонскими странами. Подавляющее большинство научных работ по проблемам развития самостоятельного познания в этих странах связано с реализацией возможностей мультимедиа, телекоммуникаций и е-портфолио. Эквивалент выражения "самоуправляемое учение" – "apprentissage auto-régulé" в источниках на французском языке практически не встречается. В работах Н. Portine [109, с.73-77], В. Alberio [66], М. Linard [100, с.241-463], F. Noury [107] используются синонимичные понятия: "самообразование" ("autoformation") и "автономное изучение" ("apprentissage autonome"). В итальянском языке аналогом выражения "саморегулируемое учение" является понятие "autoregolazione dell'apprendimento". Поиск данных фраз среди немногих интернет-ссылок позволяет сделать вывод о сравнительной малочисленности научных статей на итальянском языке, посвященных самоуправляемому учению. Анализ работ F. Caviglia и M. Ferraris [76, с.440-442], P.G. Rossi [112, с.887-907], С. Delogu и D. Parisi [80, с.109-124], М. Gui и С. Pozzi [89], G. Dettori [81, с.51-67], А. Balanskat [70] и других авторов свидетельствует, что достаточно часто в итальянских источниках встречаются термины: "побуждения, мотивация" ("motivation"), "учиться учиться" ("learning to learn"), "метапознания" ("metacognition"), "решение проблем" ("problem solving").

Особенности различных подходов в исследовании познавательной самостоятельности ярко проявляются в самом понимании самоуправляемого учения. Феномен понимается и достаточно узко – "как рамки, в которых

личность управляет и контролирует собственное учение без помощи "других инстанций" (P.R.J. Simons [115, с.251]), и широко – как форма учения, при которой принимается важное решение, имеющее большое последующее значение – учиться ли вообще, что, когда, как и в какой последовательности учить (F.E. Weinert [121, с.102], M. Knowles [96, с.18], H.F. Friedrich, H. Mandl [86, с.238]). M. Knowles определяет самоуправляемое учение как "процесс, в котором индивидуумы с помощью или без помощи других проявляют инициативу в диагностировании своих потребностей, формулировке целей, идентификации человеческих и материальных ресурсов для изучения, выбора и осуществления соответствующих стратегий познания и оценки результатов" [Цит. по: 114, с.25, перевод – наш, В. П.]. Во многих источниках отмечается, что саморегулируемое учение в широком смысле эквивалентно самонаправленному учению – "автономному учению как самозапланированному, самоорганизованному и самооцениваемому учению" (S. Blömeke [73, с.57-82], O. Peters [108] и др.).

В западной педагогике с самоуправляемым учением связывается множество различных характеристик, позволяющих акцентировать внимание в анализе процесса самостоятельного познания на различных аспектах данной деятельности. Самоопределяемое учение характеризуется как самопланируемое, самоуправляемое, саморегулируемое, самоконтролируемое, автономное, открытое, децентрализованное. Большинство авторов отмечается, что самоуправляемое учение – это комплексная и многогранная деятельность. Самостоятельная познавательная деятельность предполагает решение нескольких вопросов: определение решения о целях учения, о содержаниях, об учебных ресурсах, о временных аспектах, о методических аспектах, о способе установления достижения целей учебы, о дальнейшей направленности учения.

В качестве характеристик самоуправляемого учения в зарубежных источниках выделяются обычно три признака: 1) самоуправляемое учение как континуум между "абсолютной автономией" и "полным внешним управлением", 2) активное участие самого учащегося в данном процессе, 3) взаимосвязь самоуправляемого учения с внешними факторами.

Саморегулируемое учение многими зарубежными авторами рассматривается преимущественно в контексте дидактического процесса и в малой степени связывается с личностными характеристиками – не рассматривается ни как черта личности, ни как способность, ни как определенная стадия развития личности. Например, N. Spörrer, понимая самоуправляемое учение как "согласованность многих отдельных компонентов в зависимости от ситуативных требований", подчеркивает: "Академическое саморегулирование не нужно описывать как признак личности, способность или определенную степень развития" [116, с.13].

В последнее время все больше зарубежных исследователей рассматривают познавательную самостоятельность как свойство личности. При

этом за рубежом в последнее десятилетие изменился подход к исследованию самостоятельной познавательной деятельности, что отмечают ведущие немецкие исследователи самоуправляемого учения H.F. Friedrich и H. Mandl [86, с.237-293]. Контент-анализ зарубежных источников позволяет говорить о том, что ориентация на исследование моторных аспектов самоуправляемого учения, характерная для зарубежных исследований второй половины XX в., сменилась на выявление особенностей познавательных, мотивационных и эмоциональных процессов и состояний, связанных с самостоятельным познанием. Отметим, что подобные процессы характерны и для исследований, проводимых в России.

Во многих проанализированных нами работах зарубежных авторов подчеркивается первостепенное значение внутренних сил индивидуума в процессе самоуправляемого учения. P.R.J. Simons [115, с.251-264] в качестве условий такого учения называет активность, конструктивность, кумулятивность, целенаправленность. K. Konrad [97, с.14-17] среди источников самоуправляемого учения указывает мотивацию и волю, способности, компетенцию и знания (автором выделяется стратегия запоминания и организационные стратегии – использование мультимедийных средств, организационные формы и др.), отражение и саморегулирование, свободу в учебном процессе. G.A. Straka [118] исходит из тезиса о том, что человек, который учится в активной, самонаправленной манере – это личность, имеющая соответствующие элементарные знания и желания, способная самостоятельно планировать, организовывать, применять, управлять и оценивать процесс изучения. M. Gibbons [87], сравнивая самоуправляемое и самонаправленное учение, отмечает: "В самонаправленном учении индивидуум берет инициативу и ответственность за то, что происходит. Индивидуумы выбирают, управляют и оценивают собственные учебные действия, которые могут проводиться в любое время, в любом месте, любыми средствами, в любом возрасте".

Таким образом, анализ работ зарубежных авторов по теме исследования показал, что в иностранной научной литературе отсутствует отдельная категория для обозначения самостоятельности в познании как качества личности, мы не встретили понимание "познавательной самостоятельности" как интегративного качества личности. Вместе с тем, как и в отечественных исследованиях, за рубежом большое внимание уделяется в последнее время внутренней структуре самоуправляемого учения, психическим и социальным аспектам самостоятельного познания. Познавательная самостоятельность как компетентность личности не рассматривается.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. В чем коренное отличие в понимании познавательной самостоятельности и саморегулируемого учения в отечественной и западной педагогике?

2. В чем смысловое отличие саморегулируемого, самонаправляемого, самоуправляемого, самоопределяемого учения?

3. Докажите неоднородность во внимании к проблеме формирования познавательной самостоятельности в отдельных странах.

4. Посредством глобальной сети интернет найдите 2-3 определения саморегулируемого учения разных авторов и проведите их сравнительный анализ.

## **Сущность и взаимосвязь категорий "компетенция" и "компетентность"**

Понятия "компетенция" и "компетентность", возникнув первоначально в недрах американской психологии как характеристики, описывающие профессиональную деятельность, сегодня прочно вошли в лексикон отечественной педагогики, психологии и других научных дисциплин. В Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова категория "компетенция" определяет "круг вопросов, явлений, в которых человек обладает авторитетностью, познанием, опытом", "компетентный" рассматривается как "осведомленный, являющийся признанным знатоком в каком-нибудь вопросе".

В работах многих авторов (И.А. Зимняя, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской и др.) ставится вопрос о разграничении категорий "компетенция" и "компетентность".

Анализ первоисточников показал, что становится общепринятым "компетенцию" понимать как "идеализированное и нормированное представление о требованиях к тому или иному виду человеческой деятельности, с которыми должны сопоставляться фактические показатели образующейся личности, осваивающей данный опыт" (Б.И. Канаев) [30], круг "вопросов, относящихся к деятельности... функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать" (В.Д. Шадриков) [63, с. 15], это система знаний, умений и личностных качеств, которые необходимы индивидууму для успешной деятельности в определенной области. Компетенции – это "... некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях..." (И.А. Зимняя) [27, с. 23]. Под "компетентностью" понимается "совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере" (А.В. Хуторской) [62], "интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (го-

товность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области" (Ю.Г. Татур) [56, с. 5-6]. "Компетентность ... относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи" (В.Д. Шадриков) [63, с. 15].

Сегодня ни в отечественной, ни в зарубежной педагогике нет единого мнения по поводу систематизации компетенций/компетентностей. Однако, при всем многообразии подходов к классификациям компетенций в отечественной науке и практике просматривается стремление к их делению на две основные группы: общие (универсальные, ключевые, "надпрофессиональные") и профессиональные (предметно-специализированные). "Первые являются переносимыми и менее жестоко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию" [41, с. 129]. В группу универсальных компетенций включаются социально-личностные, гуманитарные, коммуникативные и общенаучные компетенции, предполагающие наличие общекультурных и этических качеств, толерантности, способность работать в коллективе, способность к избеганию конфликтов, самостоятельность, способность к самоанализу, базовые знания в различных областях, умение извлекать и анализировать информацию из разных источников, базовое знание компьютерной обработки информации и лингвистические навыки, способность усвоения и применения новых знаний и др. Профессиональные компетенции подразделяют на базовые общепрофессиональные (инвариантные к профессиональной деятельности), специализированные (компетентность в конкретной специальности) и организационно-управленческие компетенции (умение и способность планирования, организации, диагностики и анализа деятельности, способность применять полученные знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям и др.).

Подобная позиция прослеживается и во взглядах зарубежных авторов. Так, М. Herold и В. Landherr выделяют: профессиональную компетенцию, понимая под ней "умение принимать решение в комплексных рабочих ситуациях"; компетенцию методов – способность получать и обрабатывать информацию, в общем случае – общее, аналитическое, логичное, структурированное мышление; социальную компетенцию – способность к коммуникации, избеганию конфликтов, способность групповой деятельности, кооперации, развитие личности, эмпатия; компетенцию личности, понимаемую как собственные убеждения и осознание личностью социальной ответственности [91, с.20].

Рассмотрим характерные признаки и структуру компетентности, заметив, что компетентность, как правило, многокомпонентна и характеризуется овладением личностью несколькими компетенциями. Отдельные виды компетентности могут в разных ситуациях выступать в качестве компонентов определенной компетентности (Дж. Равен) [49, с. 259]. Структура ком-

петентности личности определяется многими факторами (биологическими и личностными характеристиками, ведущей и профессиональной деятельностью, стимулированием и др.) и может быть представлена как система взаимосвязанных усвоенных компетенций.

Наряду со знаниями и умениями, в понимание компетенции/компетентности исследователи вкладывают различные аспекты деятельности и личностные особенности: В.М. Шепель выделяет опыт и теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний, Н.Ф. Талызина и А.И. Щербаков включают в понятие "компетентность" способы выполнения деятельности, А.В. Хуторской говорит о заранее заданном социальном требовании (норме) к образовательной подготовке и подчеркивает, что "компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике", Н.В. Мясищев, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров и другие авторы выделяют в компетентности результативную сторону обучения, требования к обучению и качества личности. Например, Н.В. Кузьмина рассматривает компетентность как "свойство личности" [33, с. 90], в понимании И.А. Зимней, компетентность – основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [28; 27, с. 13], В.Д. Шадриков отмечает, что "компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств" [63, с.15-16]. Как составные части компетенций и компетентности, наряду с когнитивными и деятельностью личностными аспектами, выделяют личностные особенности авторы "Стратегии модернизации содержания общего образования", подчеркивая, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую; оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [54]

Сходную точку зрения выказывают на понимание компетенций/компетентностей зарубежные исследователи, включая в интенцию компетенций и функциональные аспекты, и личностные особенности. В англоязычной литературе термин "competence" применяется либо в понимании "компетентность" или для выделения функционального значения понятия, термин "competencies" – в случае акцентирования поведенческого значения. В Америке и в странах Европы анализируемые термины широко используются для описания целей образования и требований к учащимся и рассматриваются как результат (профессионально-технические стандарты, описывающие требования к специалистам), как задачи, решаемые личностью (процессы, в которых участвует специалист) и как черта личности и характеристика индивидуальности (требования к личности специалиста) (В. Mansfield) [103, с. 304], как диспозиции, позволяющие учащемуся успешно справляться с различными требованиями в разных областях дея-

тельности (Е. Klieme и др. [95]). Например, F. Hartle понимает под компетенциями "характеристики индивидуальности, которые показывают путь к отличному выполнению работы" [90, с.107]. F.E. Weinert различает следующие признаки компетентности: общие когнитивные способности, специализированные когнитивные навыки, модель рабочих компетенций, модифицируемая модель рабочих компетенций, объективная и субъективная Я-концепция, мотивация, компетенции действия, ключевые компетенции, мета-компетенции [119, с.45-66]. Заметим, что личностная окрашенность компетенций предопределена изначально – R. White ввел в обращение термин "компетенция" для описания особенностей индивидуальности, наиболее тесно связанных с "превосходным" выполнением работы и высокой мотивацией [122, с. 297-333].

Отечественными и зарубежными исследователями особо подчеркивается личностная составляющая компетентности. А.К. Маркова в профессиональной компетентности выделяет следующие виды: специальную, социальную, индивидуальную и личностную компетентности [37, с. 34-35]. Ю.Г. Татур [56, с. 10], опираясь на труды Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, И.А. Зимней, в структуре компетентности выделяет мотивационный (готовность к проявлению компетентности), когнитивный (владение знаниями содержания компетентности), поведенческий (опыт проявления компетентности, умения) и ценностно-смысловой (отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения) аспекты, а также эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности.

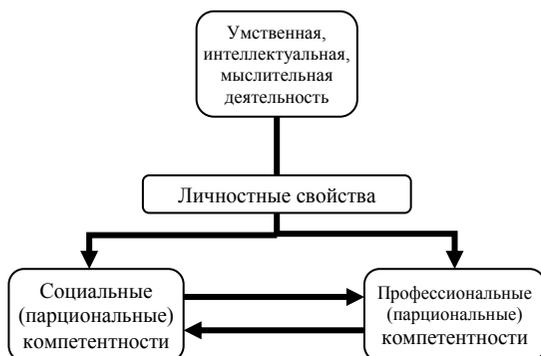


Рис. 1. Иерархическая уровневая идеализированная модель социально-профессиональной компетенции (по И.А. Зимней)  
[приведено по: 55, с. 45]

И.А. Зимняя указывает на четыре блока компетентностей (Рис. 1): базовый блок – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития: анализ, сопоставление/сравнение,

систематизация, принятие решений в соответствии с выдвигаемой целью), личностный – личностно-обеспечивающий блок (ответственность, организованность, целеустремленность), социальный блок – социально-обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом, профессиональный – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности. Личностный блок рассматривается исследователем как центральный [29, с. 10-19].

Вопрос установления иерархии компетенций и выделение некоторой базы, основы среди компетенций ставят И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, F.D. Le Deist и J. Winterton и другие авторы. В частности, F.D. Le Deist и J. Winterton с позиции синергетики обосновывают целостную модель компетенций, представляя ее в виде тетраэдра, отражающего единство компетенций, и указывают на сложность разделения на практике когнитивных, функциональных и социальных измерений (Рис. 2). В основу всех компетенций авторы кладут мета-компетенции, которые на рисунке представлены в виде над-структурного входа [78, с. 27-46].



Рис. 2. Целостная модель компетенций J. Winterton и F.D. Le Deist

Понимание самих мета-компетенций неоднозначно. С одной стороны, мета-компетенции часто приравнивают к умению учиться (в контексте "учиться учиться") и рассматривают как знаниево-деятельностную основу других компетенций. Например, J. Winterton, F.D. Le Deist и E. Stringfellow [123, с. 16-17] объединяют мета-компетенции с когнитивными аспектами деятельности, особенно в процессах обучения и мышления. В своем исследовательском отчете, анализируя мнения различных авторов в понимании мета-компетенций, исследователи отмечают, что T.D. Nelson и L. Narens [106, с. 125-173] связывают мета-компетенции со "знаниями собственных сильных и слабых сторон интеллекта, знаниями о применении опыта в раз-

личных ситуациях, решением задачи приобретения недостающей компетенции. К ним относятся навыки в области планирования, инициирования, контроля и оценки собственных когнитивных процессов, опыта и знания о различных трудностях в решении задач, знания об изучении и решении проблем; навыки эффективного использования средств познания и инструментов...", R.V. Brown [75, с. 26] определяет мета-компетенции как "высшие способности, которые имеют отношение к возможности учиться, адаптироваться, предвидеть и создавать" (перевод наш – В.П.). С другой стороны – рассматривая мета-компетенции, акцентируют внимание на личностных характеристиках, определяющих деятельность и поведение человека. Так, Ж. Четам (G. Cheetham) и Ж. Чайверс (G. Chivers) в качестве мета-компетенций называют способности справляться с неуверенностью, указаниями, критикой и др. [77, с.267-276].

На наш взгляд, основным свойством мета-компетенций, наряду с общностью и личностной окрашенностью, является включенность в структуру других компетенций, свойство базовости. Мета-компетенции образуют некоторое множество, домен базовых, "атомарных" компетенций, включенных в другие компетенции (когнитивные, социальные и профессиональные, общие и специальные) и лежащих в основе их приобретения личностью. Мета-компетентность – интеграция социально-обусловленных личностных качеств (социальная направленность личности, мотивационные предпочтения и др.), мета-знаний (знания и умения о приемах и средствах усвоения и "открытия" нового знания, умения эффективной обработки различных видов информации и др.), когнитивных способностей, психических свойств и качеств (волевые стратегии, умения коммуникации и др.).

Особого внимания требует анализ биологически предопределенных характеристик, связанных с накоплением опыта и входящих в структуру других компетентностей, т.е. группы компетенций, затрагивающих индивидуальные характеристики и личностные свойства, которые служат основой, тем фундаментом, на котором строится развитие компетентности личности: работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др. (В.И. Байденко [9, с.11]). Косвенно о необходимости включения биологически обусловленной составляющей в структуру компетентности говорит Дж. Равен. По мнению психолога, зарождаясь в виде биологической наследственности, способностей, склонностей и других индивидуальных особенностей, компетентность, будучи по природе качеством субъективным, формируется и развивается под воздействием объективных условий. В качестве компонентов компетентности исследователь называет когнитивные, аффективные и волевые "характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди

живут и работают" [49, с. 280]. Индивидуальные характеристики и личностные свойства развиваются в процессе психолого-педагогического стимулирования и могут рассматриваться также как компетентности.

Таким образом, обобщая выявленные подходы к пониманию, структуре и особенности компетентности, можем заключить:

– компетентность представляет собой совокупность личностных качеств, обусловленных опытом деятельности личности;

– компетентность может рассматриваться как совокупность реализованных компетенций;

– структуру компетентности составляют когнитивные, функциональные, социально-коммуникативные и мета-компетентности, а также блок индивидуальных характеристик и личностных свойств; значимую роль играют причинно-следственные связи между компонентами компетентности;

– структура компетентности иерархична. В основе всех компетенций/компетентностей лежит некоторый базовый набор компетентностей – мета-компетентности и компетентности, связанные с индивидуальными особенностями и свойствами личности. Первостепенную роль в структуре компетентности играет личностный блок компетентностей, что определяется возрастающей по мере развития личности зависимостью компетентностей от ценностных ориентаций и установок индивида, определяемых социальной средой. Определяющей является система связей, позволяющая функционировать системе "компетентность" как целостному образованию и достигать высокого уровня своего развития только в случае сбалансированности своих компонентов;

– условиями формирования, характеристиками и признаками сформированности компетентности являются: осознание социальной и личностной значимости компетенции, наличие интериоризованных знаний в заданной области человеческой деятельности, сформированные умения и навыки в определенной области деятельности и уверенное владение ими на практике.

Выделенные особенности понимания компетенции/компетентности позволяют нам рассмотреть сущность и характеристики познавательной компетентности как категории.

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Что такое компетенция и что такое компетентность? В чем различие в понимании данных категорий?

2. Проведите сравнительный анализ понимания категорий "способность", "знания-умения-навыки" и "компетентность". В чем сходство и отличие понятий?

3. Как классифицируются компетенции/компетентности?

4. Какова структура компетенции/компетентности?

5. Обоснуйте необходимость включения в структуру компетенции/компетентности индивидуальных характеристик и личностных свойств.

## **Познавательная компетентность: генезис и сущность категории**

Анализ исследований показывает, что как признак и первопричина познавательной компетентности указывается самостоятельность познания. Тем самым, прослеживается тенденция сближения и корреляция категорий "учебно-познавательная компетентность" и "компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности". При рассмотрении познавательных (учебно-познавательных, когнитивных) компетентностей исследователями акценты ставятся на функциональную или личностную составляющую.

Например, И.А. Зимней в качестве основной компетенции, относящейся к деятельности человека, выделяется "компетенция познавательной деятельности". Содержание данной компетенции составляют: "постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность" [27, с. 24].

А.В. Хуторской, определяя ключевые *образовательные компетенции* как один из основных элементов общепредметного содержания образовательных стандартов, наряду с ценностно-смысловыми, общекультурными, информационными, коммуникативными, социально-трудовыми и компетенциями личностного самосовершенствования, выделяет "на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе" учебно-познавательные компетенции. Под *учебно-познавательными компетенциями* исследователем понимается "совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать фак-

ты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания" [60].

С.Г. Воровщиков определяет учебно-познавательную компетентность как "владение учащимися комплексной процедурой, интегрирующей совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений и позволяющей эффективно осуществлять самоуправляемую деятельность по решению реальных учебно-познавательных проблем, которая сопровождается овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добычанию, переработке и применению информации" [17].

Т.В. Осенчугова под учебно-познавательной компетентностью понимает "наличие у учащегося совокупности взаимосвязанных знаний, умений и качеств личности, которые позволяют ему эффективно осуществлять самостоятельную познавательную деятельность" [44].

М.Н. Комиссаровой *познавательная компетентность* рассматривается как "личностная характеристика старшеклассника, раскрывающая накопленные знания, умения обучающегося в организации самостоятельной познавательной деятельности, овладение им способами решения учебно-познавательных задач, опыт самостоятельной познавательной деятельности" [32].

Сходный взгляд на понимание познавательной компетентности демонстрирует В.В. Морозова, рассматривая учебную компетентность самообразования школьника-экстерна и понимает под ней "интегративное качество личности, представляющее динамическое состояние индивида, обладающего теоретической и психологической подготовленностью и способного к приобретению предметных компетенций на основе добровольности, самостоятельности познавательной деятельности и положительного отношения к ней" [40, с. 9].

Нам импонирует интегративность во взгляде Е.В. Вязовой на когнитивную компетентность. Автор отмечает, что "такая компетентность, базируясь на когнитивных умениях, относится к самостоятельной познавательной деятельности и распространяется не только на учебный процесс, но и на сферу познания в целом. Это понимание когнитивной компетентности согласуется с той философской точкой зрения на познание, согласно которой оно понимается как общественно-исторический процесс творческой деятельности людей, формирующий их знания, на основе которых возникают цели и мотивы человеческих действий" [18, с.4].

Мы согласны с интенцией авторов в части выделения в качестве первоосновы учебно-познавательной компетентности самостоятельности, поскольку учебно-познавательная компетентность, являясь таковой, представляет собой опыт познавательной деятельности учащегося, изначально индивидуальный и личностно окрашенный. Такой подход к пониманию учебно-познавательных компетенций представляется нам вполне обоснованным.

Вместе с тем, анализ содержания, вкладываемого в понятие "учебно-познавательная компетентность", показывает, что исследователями не конкретизируется специфика компетентности, хотя наличие прилагательного "учебный" в наименовании категории "учебно-познавательный" призвано отразить учебную специфику её формирования. Применительно к старшему подростковому возрасту и возрасту ранней юности – *возрасту учащихся старшей школы* – считаем целесообразным, оставляя неизменным в целом содержание категории, использовать термин "познавательная компетентность". Данное утверждение обусловлено следующими факторами:

– личностно-ориентированная парадигма образования предполагает, что учебная познавательная деятельность ученика не является самоцелью, она социализирована и ориентирована на развитие личности. Познавательная деятельность сопровождает человека всю жизнь и основана на познавательной компетентности, сформированной в школьные годы;

– будучи учебной в начальном и среднем звене общеобразовательной школы, познавательная деятельность, оставаясь таковой, в старшей школе приобретает ярко выраженную личностную окрашенность и в значительной степени выходит за рамки школы. Преимущественно эта деятельность является самостоятельной и саморегулируемой, направленной на решение текущих социальных и личностно-значимых для старшеклассника проблем, связанных с его самоопределением;

– категория "познавательная компетентность" имеет более широкое содержание по сравнению с категорией "учебно-познавательная компетентность" и в большей степени отражает результаты образования, включая в себя находящиеся в диалектической взаимосвязи учебно-познавательную деятельность и процесс саморегулируемой познавательной деятельности;

– категория "познавательные компетенции" конкретизирует и уточняет содержание категории "образовательные компетенции", акцентируя внимание на образовании как процессе становления личности в социокультурном пространстве. Познавательные компетенции входят составной частью в ключевые образовательные компетенции, под которыми понимается "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности" (А.В. Хуторской [60]), "способности активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях" [20].

Понятие "когнитивность" (лат. *cognitio* – "познание, изучение, осознание") в широком смысле обозначает само знание и процесс его получения – познание, т.е. может быть выражено через категорию "познание".

Познавательная компетентность старшеклассника, таким образом, есть компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, т.е. личностный опыт саморегулируемой познавательной деятельности и интегративная качественная характеристика индивидуальности, отражающая её стремление и способность накапливать и реализовывать свой потенциал в сфере самостоятельной познавательной деятельности для успешного решения личностно-значимых задач.

Считая для определенности основными элементами познавательной деятельности потребность в познавательной деятельности, ее цели и мотивы, процесс познания, включающий в себя восхождение от "живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике", рефлексии и результаты процесса познания, реализуемые в практической деятельности, нетрудно определить содержание познавательной компетентности. Познавательная компетентность включает в себя: сформированные осознаваемые установки на процесс познания как необходимый атрибут жизнедеятельности человека, основу социальной жизни современного человека, владение различными методами, организационными формами и средствами познавательной деятельности, умение, исходя из поставленных целей, выбрать и целесообразно использовать усвоенные методы и средства познания в практической деятельности, владение навыками целесообразной эффективной реализации полученных знаний, умений, навыков.

Основные ориентиры в формировании познавательной компетентности (и одновременно – ее признаки, характеристики) отражены в официальных документах, в частности – в федеральных государственных стандартах общего образования. Познавательная компетентность как категория в проанализированных нами официальных источниках не упоминается, однако в них красной нитью отражена *идея формирования опыта познавательной деятельности на основе самостоятельной познавательной деятельности*. Данное положение обосновано тем, что опыт познания, всегда глубоко индивидуален и личностно окрашен, его формирование сопряжено преимущественно с самостоятельной познавательной деятельностью и саморегулируемым учением. Контент-анализ официальных документов (в частности, проектов и утвержденных федеральных государственных стандартов различных уровней общего образования) показывает, что *требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения сопряжены с самостоятельностью* как основой формирования познавательного опыта. Так в проекте Федерального компонента Государственного Образовательного стандарта Общего образования прямо указывается на необходимость "выстраивать стандарт с ориентацией на реализацию компетентностного подхода в образовании, на формирование ключевых (базовых, универсальных) компетенций, т.е. готовности обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а

также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач" [7]. Предполагается необходимость формирования:

– компетенции в сфере познавательной деятельности, основанные на усвоении способов самостоятельного приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

– компетенции в сфере общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, члена социальной группы, коллектива);

– компетенции в сфере трудовой деятельности (в том числе умение анализировать и использовать ситуацию на рынке труда, оценивать и совершенствовать свои профессиональные возможности, навыки самоорганизации и т.д.);

– компетенции в бытовой сфере (включая аспекты семейной жизни, сохранения и укрепления здоровья и т.д.);

– компетенции в сфере культурной деятельности (включая набор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)".

"Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года" предполагает "ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования" [6].

*Познавательная компетентность*, таким образом, базируется на компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, которая, в свою очередь, официально признается ключевой компетенцией и компетентностью современного человека (например, авторы "Стратегии модернизации содержания общего образования", предлагая разграничение компетентностей по сферам, ставят ее на первое место [54, с. 15-16]).

*По типу* познавательную компетенцию следует отнести к ключевым компетенциям, учитывая ее метапредметность по отношению к содержанию школьного образования, высокую социальную и личностную значимость качества личности и характеристики индивидуальности "познавательная самостоятельность", отражение в компетенции общей направленности принятой в стране парадигмы образования и "адекватное проявление в данной компетенции социальной жизни человека в современном обществе" (И.А. Зимняя). Ключевую значимость рассматриваемой компетентности определяет также её удовлетворение свойствам ключевых компетентностей, выделяемых авторами "Стратегии модернизации содержания общего образования": многофункциональности ("позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жиз-

ни"), надпредметности и междисциплинарности (применима в различных ситуациях и различных сферах жизни человека), многомерности (включает "различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др., «ноу-хау», а также здравый смысл"), требует значительного интеллектуального развития ("абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.").

Кроме того, познавательная компетентность в числе многих выполняет функции, которые, как отмечает А.А. Вербицкий, присущи ключевым компетенциям: 1) помогает обучающимся учиться; 2) позволяет работающим быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей; 3) помогает быть более успешными в дальнейшей жизни [15, с.11].

Высокая общность и включенность компетентности познавательной самостоятельности в структуру других компетентностей дают основание считать познавательную компетентность *мета-компетентностью*. Объединяя в себе различные компетентности, познавательная компетентность предстает в роли *кросс-компетентности* личности и индивидуальности.

*Целевая установка компетентности* – формирование личности, способной и готовой к самостоятельной познавательной деятельности с целью реализации личностно- и социально-значимых целей, т.е. готовой и способной к самоактуализации и самореализации.

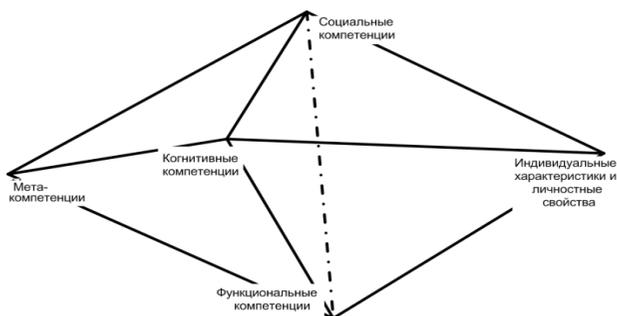


Рис. 3. Структурная модель познавательной компетентности

Исходя из обоснованной выше структуры компетенции/компетентности, в качестве *структурных компонентов познавательной компетентности* справедливо выделить следующие блоки: блок индивидуальных характеристик и личностных свойств, когнитивные, функциональные, социально-коммуникативные и мета-компетенции. Особую роль в структуре играют взаимосвязи между компонентами-компетентностями. Графически структурная модель познавательной компетентности

петентности представляет собой объединение двух тетраэдров с единым основанием. Модель имеет два "над-структурных входа" – мета-компетенции и систему индивидуальных характеристик и личностных свойств (Рис. 3).

Подмечая существенную взаимосвязь познавательной компетентности и познавательной самостоятельности, можно выделить следующие составляющие ключевые компетенции/компетентности познавательной компетентности старшеклассника:

– блок *индивидуальных характеристик и личностных свойств*:

- уровень развития личностных качеств и индивидуальных свойств: инициативности, гибкости, самопроизвольности, открытости, выносливости, концентрации, креативности и др.;

- умение управлять своим поведением, характером, темпераментом и др.;

- способность к самоактуализации, саморазвитию, самоопределению, самообразованию с учетом поставленных социальных целей;

- наличие интереса и других мотивов к познанию;

- умение принятия решений и несения ответственности за них;

- стремление к определенному уединению и автономии с целью выполнения поставленных познавательных задач;

- наличие уверенности в себе, в своих способностях, навыках и возможностях, требуемых для выполнения поисковой познавательной деятельности;

- уровень волевой саморегуляции – умение самоконтроля внимания, мотивации, эмоций, преодоления внешних воздействий;

– блок *мета-компетенций*:

- способность и умение учитывать в самостоятельной познавательной деятельности собственные индивидуальные особенности: биологически обусловленные свойства, психические свойства и состояния, социально обусловленные качества, учебный стиль, ритм и др.;

- умение учитывать направленность самостоятельного познания;

- способность и умение рационально распределять время деятельности, выбирать средства обработки, мобилизоваться;

- умения рефлексии, самоконтроля и самонаблюдения – критическая самооценка собственных познавательных потребностей, представлений и убеждений, их соответствие направленности и перспективе познания;

- самокоррекция и саморегуляция познавательного процесса;

- способность и умение учиться: приобретать знания, присоединять вновь полученные знания к системе имеющихся, структурировать и обобщать их, владеть методами актуализации и применения знаний; креативные умения;

– блок *когнитивных компетенций*:

- наличие интериоризированных знаний и владение общеучебными умениями;
- владение умениями приобретения знаний;
- способность аккумулирования знаний – способность соединения витального опыта, приобретенного опыта в процессе обучения и метазнания в интересующей области;
- способность и умения структурирования и обобщения знаний;
- владение умениями обработки информации в разных знаковых формах с помощью различных средств;
- владение методами актуализации и применения знаний;
- знания и умения обслуживания средств обработки информации;
- *блок функциональных компетенции:*
- умение выделить задачу (проблему) в окружающей действительности, решение которой соответствует направленности личности или социальным требованиям, и соотнести ее с определенной областью знания;
- умение ставить перед собой цели и задачи познания;
- умение планировать собственный процесс познания, учения;
- умение определиться с наиболее эффективными для решения поставленной задачи источниками приобретения знаний (книги, общение, средства Internet и др.);
- умение работать с различными источниками информации (отбор необходимого материала, анализ полученного на достоверность и т.п.);
- умения провести анализ и обобщение полученных новых знаний применительно в решаемой задаче;
- умение применить полученные знания и навыки для решения поставленной задачи;
- *блок социально-коммуникативных компетенций:*
- понимание личностной значимости самостоятельного познания для самоопределения;
- потребность, готовность и способность в самостоятельной познавательной деятельности соблюдать законы нравственности и морали;
- наличие перспективных планов самостоятельной познавательной деятельности, сопряженных с самоактуализацией и самореализацией;
- способность и умение автономного и коллективного ведения познавательной деятельности, потребность в сотрудничестве;
- способность и умение коммуникации, отстаивания своего мнения, представления и защиты полученных результатов.

Познавательная компетентность является интегративным качеством личности, характеризующим готовность и способность индивида самостоятельно вести познавательную деятельность с целью решения личностно-значимых проблем. Она проявляется во всех сферах жизнедеятельности человека, является основной и сопровождает тем или иным образом всю

его деятельность, всегда специфична и индивидуально окрашена. В то же время, компетентность самостоятельной познавательной деятельности представляет собой сформированный личностно окрашенный опыт ведения такого рода деятельности, который является личностной характеристикой и проявлением интегративного качества личности "познавательная самостоятельность".

### **Контрольные вопросы и задания**

1. Раскройте понятие познавательной компетентности?
2. В чем отличие в понимании познавательной компетентности и учебно-познавательной (когнитивной, образовательной компетентности)?
3. Какова структура познавательной компетентности?
4. Что представляет собой графически структурная модель познавательной компетентности? Почему в ней выделяется два "над-структурных входа"?
5. К какому типу компетентностей правомерно отнести познавательную компетентность? Докажите.
6. Какова целевая установка компетентности? Аргументируйте свой ответ, продемонстрировав его на конкретных примерах.
7. Какие составляющие входят в различные компетенции познавательной компетентности? Покажите их взаимосвязь.

## **Познавательная самостоятельность – сущностная характеристика, коррелят и предиктор познавательной компетентности**

Понимая *познавательную компетентность* как интегративное качество личности, отражающее опыт познания и базирующуюся на компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, и учитывая, что самостоятельная познавательная деятельность является проявлением качества личности "познавательная самостоятельность", возникает потребность аргументации понимания познавательной самостоятельности как компетенции/компетентности личности.

Важность самосовершенствования и самообучения в рамках формирования способности человека к непрерывному образованию "через всю жизнь" отмечается многими исследователями, работающими в области компетентностного подхода. Авторами рассматривают компетентности, близкие по сути к познавательной самостоятельности. Например, И.А. Зимняя, выделяет "компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития..." [28], Дж. Равен среди компетентностей отмечает "готовность и способность обучаться самостоятельно", "самокон-

троль", "самостоятельность мышления" [49, с. 281-296], В. Хутмахер (W. Hutmacher) среди ключевых компетенций, принятых Советом Европы, называет "способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни" [92, с. 11].

Несмотря на официальное признание и высокий уровень значимости проблемы формирования компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности как отражающей цель современного общего и профессионального образования, в известных нам работах, посвященных компетентностному подходу (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Н. Хомский, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.), интенция познавательной самостоятельности как компетентности не отражена.

Даже поверхностный анализ интенций *"компетентность"* как *интегрированной совокупности личностных качеств, отражающих опыт в какой-либо сфере деятельности*, и *"познавательная самостоятельность"* как *интегративного качества личности*, позволяет сделать заключение о единстве признаков-свойств, лежащих в основе дефиниций рассматриваемых категорий. Обе категории понимаются как качества личности, обе подчеркивают индивидуальность личности. Сравнение структур компетентности и познавательной самостоятельности, характеризующих содержание рассматриваемых категорий, дает основание заключить однородность и эквивалентность выделенных структурных компонентов. Данные понятия находятся в родовидовом отношении. Категория "компетенция" характеризует целый класс интегрированной совокупности личностных качеств, элементом которого и является познавательная самостоятельность.

Характеристики категорий "компетентность" и "познавательная самостоятельность" дают возможность на основе сравнения содержания, объема и особенностей установить их смысловую соподчиненность. Личностное качество "познавательная самостоятельность", определяя процесс самосовершенствования, может рассматриваться в качестве ключевой компетентности личности и, тем самым, приниматься как основа познавательной компетентности личности. Как следствие, структурные компоненты компетентности познавательной самостоятельности будут являться предикторами познавательной компетентности.

Отметим, компетентность как сформированный опыт, несмотря на соответствие общим требованиям в той или иной области, всегда индивидуально окрашена, имеет присущие только данному человеку индивидуальные особенности. Высокий уровень индивидуализированности, неповторимость компетентности требуют и позволяют рассматривать ее применительно к индивидуальности.

Умение учиться и личностные качества, характеризующие метакомпетентность, – суть феномена познавательной самостоятельности. Как следствие, мы можем рассматривать компетентность самостоятельного познания как *мета-компетентность*. Обоснование сказанного следует из анализа места и значимости познавательной самостоятельности в процессе самоактуализации личности и анализа структуры феномена.

Компетентность познавательной самостоятельности во многом определяет компетентность личности в целом, что вызвано, не в последнюю очередь, общественными факторами, о которых говорилось выше. Названные факторы требуют от современного человека осознанного самостоятельного познания, активизируют и стимулируют развитие различных компетенций, включающих в себя как знаниево-деятельностную сторону, так и личностные аспекты. Н. Siebert [114, с.93] среди целей занятия школьником самостоятельной познавательной деятельностью называет: становление учащегося как личности, стремление походить на совершенного человека; самоопределение, самоответственность и автономия в учении; развитие компетенции действия, в том числе – самостоятельность в мышлении и действии; развитие учебной компетенции как основы пожизненного учения; развитие социальной компетенции (например, готовность и способность критики, коммуникации, коллективной работы и др.); развитие уверенности в себе, свободы мышления, самосознания и др.

Стремление и готовность учащегося к ведению самостоятельной познавательной деятельности занимает среди личностных характеристик современного учащегося особое место. Именно эта мета-компетентность составляет основу его познавательной компетентности. Идеальной целью образования является формирование личностных качеств специалиста-профессионала, ориентированного на самоактуализацию и творческую самореализацию. В свою очередь, самоактуализация и самореализация предполагает наличие познавательной самостоятельности – интегративно-го качества личности.

Компетентность познавательной самостоятельности является также *кросс-компетентностью*, интегрирующей в себе признаки и особенности всех компетенций, поскольку в своем развитии она базируется как на ранее приобретенных компетенциях, так и на активном взаимодействии индивидуума с окружающей средой.

Идея признания познавательной самостоятельности интегративной ключевой компетенцией жизнедеятельности современного человека не нова для научных исследований. Об интегративности познавательной самостоятельности как качества личности говорят в своих исследованиях Н.Ф. Галызина, Н.А. Половникова, Г.В. Шишмаренкова и другие авторы. Как кросс-компетентную самоуправляемое учение рассматривают J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand [72] и др.

R. Arnold и I. Schüßler прямо указывают на то, что в основе самостоятельной познавательной деятельности лежат способности самомотивации учебной деятельности, самоосознания учебных потребностей, умение определять цели учебы, необходимые ресурсы и учебные стратегии, владение системой адекватного регулирования процессом самостоятельного познания [69, с.89-90].

Рассмотрим взаимосвязь познавательной компетентности через компетентность познавательной самостоятельности с другими образовательными компетенциями на примере анализа потенциала выпускника общеобразовательной средней школы.

Познавательная компетентность школьника, как и любая другая компетентность, включает в себя: готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект); владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект); опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [27 с. 25-26]. Перечисленные компоненты познавательной компетентности интегрируют в себе различные базовые компетенции школьной образовательной практики. Для определенности рассмотрим подходы Г.К. Селевко и А.В. Хуторского к выделению "ключевых" компетенций/компетентностей школьного образования.

Г.К. Селевко, подчеркивая, что называемые им компетентности содержатся в рекомендациях ЮНЕСКО и в "Концепции модернизации российского образования", отмечает следующие "ключевые суперкомпетентности": математическая – определяет владение математическими знаниями и умениями; коммуникативная – тесно соотносится с языковой компетентностью и предполагает у школьников умение общения; информационная – владение умениями обработки информации в разных знаковых формах с помощью различных средств; автономизационная – способность школьника к саморазвитию, самоопределению, самообразованию, конкурентоспособности, в конечном счете – к самоактуализации; социальная – умение коллективного выполнения работы; продуктивная – умения создания собственных продуктов, принятия решений и несения ответственности за них; нравственная – готовность, способность и потребность жить по традиционным нравственным законам [50, с. 136-144]. А.В. Хуторской, как уже упоминалось, говорит о "ключевых образовательных компетенциях" и называет ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного совершенствования [61, с. 62].

Даже поверхностный анализ приведенных подходов в выделении и группировке компетенций позволяет отметить внутреннюю взаимосвязь компетентностей. При этом познавательная компетентность через компе-

тентность познавательной самостоятельности наследует отдельные характеристики всех компетенций и, в то же время, проявляет отдельные качества и свойства, не присущие ни одной другой компетентности.

Об интеграции в познавательной самостоятельности многих компетенций говорит S. Kraft. Понимая под компетенциями способности, приобретаемые опытным путем на практике в социальном и профессиональном контексте, автор указывает на следующие компетенции, необходимые для успешного самоуправляемого учения:

- личностная компетенция – гибкость, самопроизвольность, открытость, выносливость, концентрация, наличие перспективных планов и убеждение в самодейственности;

- социальная, коммуникативная компетенция – самостоятельное познание предполагает не столько автономное учение, сколько умение сотрудничества, коммуникаций, работы в группе, отстаивание своего мнения;

- методическая компетенция – управление учебным процессом, заключающееся в умении планировать и подготавливать самостоятельную познавательную деятельность, выполнять отдельные необходимые учебные шаги, проводить самонаблюдение и самоконтроль, рефлексию, распределять время работы;

- умение учета собственных индивидуальных особенностей – учет направленности самостоятельного познания, собственного учебного стиля и учебного ритма и др.;

- рефлексия и самонаблюдение – критическая самооценка собственных учебных потребностей, представлений и убеждений, их соответствие направленности и перспективе познания;

- профессиональная компетенция и компетенция действия – наличие интериоризированного знания, способность соединения витального опыта, приобретенного опыта в процессе обучения и метазнания в интересующей области;

- внутренняя мотивация, эмоциональная компетенция – внутренняя мотивация возникает из интереса к теме, от радости в учении;

- волевая саморегуляция – умение самоконтроля внимания, мотивации, эмоций, преодоления внешних влияний [99, с.76-79].

Обладая свойством кумулятивности, познавательная компетентность через познавательную самостоятельность вбирает в себя ранее сформированные компетенции, ее развитие предполагает опору на приобретенный опыт. Познавательная самостоятельность есть интеграция базовых компетенций школьного образования, проявление которой на практике носит ярко выраженную индивидуальную окраску. Более того, наличие в структуре познавательной самостоятельности направленности, способностей и умений ведения познавательной деятельности позволяет говорить о познавательной самостоятельности как об интегративной ключевой компетен-

ции, связанной с самоактуализацией личности. Как следствие, являясь основой познавательной компетентности, компетентность познавательной самостоятельности транспонирует ей перечисленные выше свойства.

Принимая вышесказанное, обоснованно считать сущностной характеристикой познавательной компетентности интегративное качество личности – познавательную самостоятельность. Другими словами, в качестве коррелята и предиктора познавательной компетентности может рассматриваться её сущностная характеристика – познавательная самостоятельность. Выбор познавательной самостоятельности в качестве аппроксимирующего коррелята обусловлен следующими факторами:

- "познавательная компетентность" и "познавательная самостоятельность" – компетентности, характеризующие особенности опыта индивидуальности в сфере самоуправляемого познания, в сфере самостоятельной познавательной деятельности;

- познавательная самостоятельность в полной мере отвечает свойствам моделей (адекватность, достаточная простота, полнота, наглядность и предсказательность (потенциальность) [26, с.7-9]) по отношению к познавательной компетентности;

- общепризнанно понимание познавательной компетентности как компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, авторы "Стратегии модернизации образования" и др.);

- отражением в познавательной самостоятельности сущностных особенностей и характеристик познавательной компетентности;

- значительная изученность и разработанность проблемы формирования познавательной самостоятельности школьников;

- возможность выявления отдельных свойств, завуалированных и скрытых в познавательной компетентности (например, определить механизм самостоятельной познавательной деятельности, взаимодействие различных систем в учебно-воспитательном процессе и др.)

Таким образом, коррелятом, динамическим фактором, определяющим особенности сформированности познавательной компетентности и позволяющим прогнозировать ее развитие, является компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности – компетентность познавательной самостоятельности. Познавательная самостоятельность, являясь мета-компетентностью и кросс-компетентностью личности, во многом определяет процессы самоактуализации личности и компетентность личности в целом, что позволяет через познавательную компетентность задать требования к подготовке учащихся образовательных учреждений разных уровней. Познавательная компетентность школьника, основанная на компетентности познавательной самостоятельности, посредством её интегрирует в себе личностные, метапредметные и предметные показатели и характеристики старшеклассника. Формирование компетентности познава-

тельной самостоятельности и есть формирование познавательной компетентности.

Установленное соответствие категорий познавательной компетентности и познавательной самостоятельности позволяет, проводя исследования познавательной самостоятельности, транспонировать получаемые результаты на познавательную компетентность.

### **Контрольные вопросы и задания**

Докажите, почему можно считать познавательную самостоятельность компетентностью личности?

Покажите, что познавательная самостоятельность есть метакомпетентность.

Покажите, что познавательная самостоятельность есть кросс-компетентность.

Покажите взаимосвязь посредством познавательной самостоятельности познавательной и других базовых компетентностей личности школьника.

Какие свойства познавательной самостоятельности определяют правомерность ее рассмотрения в качестве сущностной характеристики и коррелята познавательной компетентности учащегося?

## Список литературы

1. Федеральный закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 "Об образовании". URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/>. 04.01.10
2. О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. №1662-р.
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897
5. Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования : Приказ Минобразования РФ от 05.03.2004 № 1089 (ред. от 19.10.2009)
6. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. Приложение к приказу Минобразования РФ от 11 февраля 2002 г. № 393
7. Проект Федерального компонента Государственного Образовательного стандарта Общего образования. URL: <http://nsc.1september.ru/articlef.php?ID=200203305>. 15.05.2010.
8. Архипов В.И. Развитие познавательной самостоятельности студентов в процессе усвоения учебных грамматических понятий : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Архипов Владимир Иванович. Казань, 2007. 206 с.
9. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
10. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М.: Педагогика, 1979. В 2 т. Т.1. 400 с.
11. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. 2004. № 1. С.3-10.
12. Борисенков В.П. и др. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. М.-Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с.

13. Васильева Г.Н. Развитие познавательной самостоятельности учащихся в процессе решения геометрических задач (в обучении геометрии в 6 классе) : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 1992. 188 с.
14. Веденькина М.В. Формирование познавательной самостоятельности у младших школьников с учетом полоролевых особенностей : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2007. 22 с.
15. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. 2004.84 с.
16. Воровщиков С.Г. Внутришкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников. // Интернет-журнал "Эйдос". 2007. 30 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-8.htm>.
17. Воровщиков С.Г. Развитие учебно-познавательной компетентности учащихся: Опыт проектирования // Газета "Управление школой". 2009. №7. URL: [http://upr.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900704](http://upr.1september.ru/view_article.php?ID=200900704). 05.06.2010.
18. Вязова Е.В. Формирование когнитивной компетентности у учащихся на основе альтернативного выбора учебных действий (на примере обучения математике) : автореф. дисс... канд. пед. наук : 13.00.01. Екатеринбург, 2007. 22 с.
19. Вяткин Л.Г., Железковский Г.И. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов // Педагогика. 1993. № 1.
20. Глоссарий. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=794>.
21. Голант Е.Я. Работа над учебником и книгой как метод обучения // Советская педагогика. 1939. № 3.
22. Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004. 128 с.
23. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. Ростов-на-Дону: Изд-во РПГУ, 2003. 512 с.
24. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 203 с.
25. Жарова Л.В. Учить самостоятельности. М.: Просвещение, 1993. 205 с.
26. Зайцев В.Ф. Математические модели в точных и гуманитарных науках. СПб.: Книжный дом, 2006. 112 с.
27. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

28. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. 5.11.2009.

29. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. М.-Уфа: Исследоват. центр проблем качества подгот. специал., 2005. 101 с.

30. Канаев Б.И. Педагогический анализ результата образовательного процесса: практико-ориентированная монография. Москва Тольятти: ИНОРАО, 2003, 272 с.

31. Капитонова Т.А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Саратов, 1996. 20 с.

32. Комиссарова М.Н. Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Магнитогорск, 2006. 209 с.

33. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.

34. Кулагина Г.Н. Формирование у студентов вечернего отделения познавательной самостоятельности и активности (в процессе обучения на младших курсах) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1980. 22 с.

35. Курылев А.Г. Дидактические условия формирования познавательной самостоятельности у учащихся общеобразовательной школы-интерната (в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности) : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Ниж. Новгород, 2007. 22 с.

36. Лернер И.Я. Дидактические основы формирования познавательной самостоятельности учащихся при изучении гуманитарных дисциплин : дис... д-ра пед. наук : 13.730. М., 1971. 310 с.

37. Макаренко А.С. О воспитании / Сост. и автор вступительной статьи В.С. Хелемендик. М.: Политиздат, 1988. 256 с.

38. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 308 с.

39. Минакова Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : дис... канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2001. 214 с.

40. Морозова В.В. Формирование учебной компетентности самообразования школьников как условие обучения в форме экстерната : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Калининград, 2010. 22 с.

41. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации. Аналитический доклад / Авт. доклада: Байденко В.И. [и др.] / Под ред. В.И. Байденко. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специал., 2006. 148 с.

42. Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов (на материале предметов гуманитарного цикла) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Магнитогорск, 1999. 399 с.

43. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М: "Русский язык", 1990. Т.3.

44. Осенчугова Т.В. К проблеме формирования учебно-познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения физике // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. Декабрь 2006, ART 1102. СПб., 2006 г. URL: <http://emissia.org/offline/2006/1102.htm>. Гос.рег. 0421100031. ISSN 1997-8588. 16.05.2010.

45. Петунин О.В. Активизация познавательной самостоятельности учащейся молодежи: Автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 Кемерово, Кемеровский госуд. университет, 2010. 44 с. URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=8081>. 1.12.2010.

46. Петунин О.В. Об уровнях познавательной самостоятельности молодежи // Личность. Образование. Общество. URL: <http://loo.loiro.ru/articles/26>. 07.04.2009.

47. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

48. Половникова Н.А. Система и диалектика воспитания познавательной самостоятельности школьников // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. Казань, 1969. С.45-61.

49. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация; Пер. с англ. М.: Когнито-Центр, 2002. 396 с.

50. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. 2004. № 4. С. 136-144.

51. Словарь русского языка. М: Изд. АН СССР, Институт рус. яз.; "Русский язык", 1988. Т.3.

52. Стаценко Е.Р. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников на уроках трудового обучения : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. М. : Моск. городской пед. университет, 2001. 21 с.

53. Шашкевич И.Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса : дис... д-ра пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2004. 353 с.

54. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. М.: ООО "Мир книги", 2001. 119 с.

55. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.; М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 72 с.

56. Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. М.: Изд-во Моск. ун-та., 1980. 169 с.

57. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18 с.

58. Толковый словарь русского языка. М: Госуд. изд. иностранных и национальных словарей, 1940. Т.4.

59. Хабибулин Д.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета на основе индивидуализации обучения : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08. Магнитогорск, 2003. 23 с.

60. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад "Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов" // Интернет-журнал "Эйдос". 2002. 23 апреля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

61. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 5. С.58-64.

62. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал "Эйдос". URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. 14.11.2010.

63. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология, № 1, 2006, С.15-21

64. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982. 208 с.

65. Шишмаренкова Г.Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин (Личностно ориентированный аспект) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 1997. 255 с.

66. Albero B. Autoformation et enseignement supérieur // Hermès Science. Paris: Lavoisier, 2003. 316 p.

67. Aleahmad T. Challenges to technology-enhanced learning environments // SAIL (Scalable Architecture for Interactive Learning) TELS Center Shared Documents. 2005. URL: <http://www.telscenter.org/confluence/display/SAIL/Challenges+to+technology-enhanced+learning+environments>, accessed 08.04.08.

68. Anon A. What is Enquiry-based Learning? // Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning. Manchester, 2007. URL: <http://www.campus.manchester.ac.uk/ceeb/eb/>, accessed 08.04.08.
69. Arnold R., Schübler I. Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt, 1998. S.89-90.
70. Balanskat A. National policies of portfolio use for teacher training in Europe. Insight, Thematic dossier, 2006. URL: [http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/thematic\\_dossiers/articles/eportfolio/enter\\_eportfolio.htm](http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/thematic_dossiers/articles/eportfolio/enter_eportfolio.htm), accessed 08.05.10.
71. Bandura A. Social cognitive theory of self-regulation // Organizational Behavior & Human Decision Processes. 1991. №50. Pp. 248-287.
72. Baumert J. [at al.] Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competence. URL: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/Pisa/pdfs/CCCEngl.pdf>
73. Blömeke S. Lehren und Lernen mit neuen Medien Forschungsstand und Forschungsperspektiven // Unterrichtswissenschaft. 2003. №31. S.57-82.
74. Boekaerts M. Self-regulated learning: where we are today // International Journal of Educational Research. 1999. №31. Pp. 445-457.
75. Brown R. B. Meta-competence: a recipe for reframing the competence debate // Personnel Review. 1993. 22(6). Pp. 25-36.
76. Caviglia F. Web-searching for learning: observing proficient web users working out an information problem / F. Caviglia, M. Ferrarsi // Proceedings of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2006), Barcelona, 8-10 December, 2006. Pp. 440-442. [PDF draft available at <http://150.145.2.124/Franzblog/celda2006.pdf>]
77. Cheatham G., Chivers G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches // Journal of European Industrial Training. 1998. №22 (7). Pp. 267-276.
78. Deist Le F.D. What is competence? / Françoise Delamare Le Deist & Jonathan Winterton. // Human resource development international. London: Taylor & Francis, 2005. V. 8. № 1. March 2005. Pp. 27-46. URL: <http://www.fse.provincia.tn.it/prgleonardo/leonardo/public/documentation/FinalSeminar/CompWintertonEN.pdf>. 24.12.2008.
79. Deitering F.G. Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1995.
80. Delogu C., Parisi D. Le simulazioni per l'apprendimento online: vantaggi e problemi // In Delfino M., Manca S., Persico D. (Eds.) Apprendimento online: proposte metodologiche. Milano: Guerini, 2006. Pp. 109-124.
81. Dettori G. Teachers' Sharing of Pedagogical Experience in a Learning Environment that Supports Self-regulated Learning / G. Dettori, T. Riannetti and P. Forcheri // In Tsang, P., Kwan R. and Fox R. (Eds). Enhancing Learning Through Technology. NY.: World Scientific, 2007. Pp. 51-67.

82. Dietrich S. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999.
83. Faulstich P. Einige Grundfragen zur Diskussion um "selbstgesteuertes Lernen" // In: Dietrich, S. Fuchs-Brüninghoff (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt am Main, 1999. S. 24-39.
84. Forneck H.J. Die große Aspiration. Lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen // EB Vierteljahreszeitschrift für Theorie und Praxis. 2006. Bd. 4. S. 158-163.
85. Forneck H.J. Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung // Zeitschrift für Pädagogik. 2002. №2. S. 242-261.
86. Friedrich H.F. Development and evaluation of a program facilitating comprehension of text / H.F. Friedrich, P.M. Fischer, D. Krämer & H. Mandl // In G. d'Ydewalle (Ed.), Cognition, information processing, and motivation. Amsterdam: Elsevier, 1985. Pp. 375-390.
87. Gibbons M. The Self-Directed Learning Handbook: Challenging Adolescent Students to Excel. New York: Jossey-Bass, 2002. URL: <http://www.selfdirectedlearning.com/index.html>
88. Greif S. Handbuch Selbstorganisiertes Lernen / S. Greif & H.-J. Kurtz (eds.). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 1996.
89. Gui M., Pozzi C. Gli ePortfolio nei corsi di laurea specialistica: l'esperienza di Milano-Bicocca // Oral presentation at the conference "Progettare e-learning. Processi, materiali, connettività, interoperabilità e strategie", Macerata 7-9 giugno 2006. URL: <http://celfi.unimc.it/el2006/iscrizione/contributi/Paper%20Pozzi-Gui.doc>
90. Hartle F. How to Re-engineer your Performance Management Process. London: Kogan Page, 1995.
91. Herold M., Landherr B. SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag, 2003. S.20.
92. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe. Strsburg, 1997.
93. Kerawalla I. Exploring students' understanding of how blogs and blogging can support distance learning in Higher Education (short paper 1148) / I. Kerawalla [et al.] // ALT-C 2007 Beyond Control: Learning Technology for the social network generation, September 4th 6th, 2007, Nottingham, UK. – Nottingham, 2007.
94. Klauer K.J., Leutner D. Lehren und Lernen. Weinheim: Beltz, 2007.
95. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung) [online] / E. Klieme [u. a.] Bonn-Berlin, 2007. URL: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf).

96. Knowles M. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. 4th edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980. S.18.
97. Konrad K. Wege zum selbstgesteuerten Lernen. Vom Konzept zur Umsetzung // Pädagogik. 2003. №5. S.14-17.
98. Kraft S. Divergierende Theorie- und Forschungstraditionen. Übersicht über den Forschungsstand zum selbstgesteuerten Lernen // In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, 2002. S. 31-43.
99. Kraft S. Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Hohengehren, Schneider Verlag, 2001. S.76-79.
100. Linard M. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie // In: B. Albero (ed), Autoformation et enseignement supérieur. Paris: Hermès Sciences/Lavoisier, 2008. Pp. 241-263.
101. Maloney P. The use of Weblogs in the development of Reflective Practice towards Autonomous Learning in Graphic Design Communication // Designs on eLearning (Learning and Teaching with Technology in Art, Design and Communication), 13-14 September 2007, London. London, 2007.
102. Mandl H. Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr- und Lern- Forschung Schwerpunkt Erwachsenenbildung / Mandl H., Koop B. und Dvorak S. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie, 2004. S. 26–29 (92).
103. Mansfield B. Competence in transition // Journal of European Industrial Training. 2004. 28(2/3/4). Pp. 296-309.
104. Metzger C. Lern- und Arbeitsstrategien. Obererentfelden: Sauerländer Verlage AG, 2004.
105. Metzger W., Schuster M. Lernen zu lernen. Berlin: Springer, 2003.
106. Nelson T. D., Narens L. Metamemory: A theoretical framework and new findings // The Psychology of Learning and Motivation. 1990. 26. Pp. 125-173.
107. Noury F. Buts d'accomplissement de soi et jugement, métacognitif des aides en EIAH / F. Noury [et al.] // Proceedings of EIAH 2007, Lausanne, Suisse, INRP. Lausanne, 2007.
108. Peters O. Digital Learning Environments: New possibilities and opportunities // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2000. June. Vol. 1. №1 (2000). ISSN: 1492-3831. URL: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3/336>
109. Portine H. L'autonomie de l'apprenant en questions, revue Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication // ALSIC. 1998. № 1(1). Pp. 73-77. URL: <http://alsic.u-strasbg.fr>.
110. Reimann-Rothmeier, G. Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen // Pädagogik. 2003. №5. S. 11.

111. Reischmann J. Selbstgesteuertes Lernen: Entwicklung des Konzepts und neuere theoretische Ansätze // In: Kraft, Susanne (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, 2002. S. 107-126.
112. Rossi P.G. E-Portfolio: caratteristiche teoriche, tecnologiche e didattiche ed analisi di una sperimentazione / P.G. Rossi [et al.] // Atti del convegno Didamatica 2004 E-learning: qualità didattica e knowledge management. Ferrara: Omnicom, 2007. Pp. 887-907.
113. Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Review / editors: Roberto Carneiro, Paul Lefrere, Karl Steffens. URL: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/72/08/PDF/STEFFENS-KARL-2007.pdf> . 05.11.10.
114. Siebert H. Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied, Luchterhand Verlag, 2001. S. 93.
115. Simons P.R.J. Lernen, selbständig zu lernen ein Rahmenmodell // In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hg.) Lern- und Denkstrategien Analyse und Intervention. Göttingen: Hogrefe, 1992. 292 s.
116. Spörer N. Strategie und Lernerfolg Validierung eines Interviews zum selbstgesteuerten Lernen : Dissertation zur Erlangung des Grades Dr. Phil. Eingereicht bei der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Potsdam, November 2003. Datum der Disputation 12.05.2004.
117. Steffens K. Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: lessons of a European peer review // European Journal of Education. 2006. №41 (3/4). P. 353-379.
118. Straka G.A. Self-Directed Learning in Germany: From Instruction to Learning in the Process of Work // European Views of Self-Directed Learning - Historical, Conceptional, Empirical, Practical, Vocational. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 2000. ISBN 3-89325-522-4. URL: <http://www-user.uni-bremen.de/~los/mitarbeiter/straka/reihe1/kap10.html>
119. Weinert F.E. Concept of competence: a conceptual clarification // In: D. S. Rychen and L. H. Salganik (Eds) Defining and Selecting key Competencies. Göttingen: Hogrefe, 2001. Pp. 45-66.
120. Weinert F.E. Für und Wider die "neuen Lerntheorien" als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 1996. 10 (1). S.1-12.
121. Weinert F.E. Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts // Unterrichtswissenschaft. 1982. 10 (2). Ss. 99-110.
122. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence // Psychological Review. 1959. № 66. Pp. 297-333.
123. Winterton J., Le Deist F.D., Stringfellow E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype : Research report elaborated on behalf of Cedefop/Thessaloniki. – Centre for European Research on Employment and Human Resources Groupe ESC Toulouse. (CEDEFOP Project. No RP/B/BS/Credit Transfer/005/04). 26 January 2005. URL:

[http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/CEDE-FOP\\_typology.pdf](http://www.uk.ecorys.com/europeaninventory/publications/method/CEDE-FOP_typology.pdf). 20.10.2010.

124. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis // In: Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds.): Self-regulated learning and academic achievement. NY.: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 2007. Pp. 1-37.

## Содержание

Введение .....	3
Эволюция исследования познавательной самостоятельности .....	6
Познавательная самостоятельность как объект исследования отечественной педагогики .....	13
Подходы к пониманию саморегулируемого учения в зарубежных исследованиях .....	22
Сущность и взаимосвязь категорий "компетенция" и "компетентность" ...	26
Познавательная компетентность: генезис и сущность категории .....	33
Познавательная самостоятельность – сущностная характеристика, коррелят и предиктор познавательной компетентности .....	41
Список литературы .....	48

—



Учебно-методическое пособие

**В.Н. Пустовойтов**

**Познавательная самостоятельность и познавательная  
компетентность старшеклассника**

Подписано в печать 22.12.2010. Формат 60x84 1/16

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Усл. п.л. 3,45. Тираж 500 экз. Заказ № 547

ООО "Контур"

243020, г. Новозыбков Брянской области, ул. Коммунистическая, д.20

ОГРН 1023201535312

Тел./Факс (48343) 3-39-73, 5-49-31

Отпечатано с предоставленных автором электронных носителей  
в ООО "Контур"