



УДК: 37.013.75

Роль и место диалогового компонента дистанционных эвристических олимпиад и курсов в инновационном механизме формирования ключевых образовательных компетенций



Король Андрей Дмитриевич,

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой психологии и педагогики Гродненского государственного медицинского университета, г. Гродно, Республика Беларусь

Ключевые слова: диалог, диалогические задания, эвристическое обучение, дистанционное обучение, дистанционные олимпиады, дистанционные курсы, личностно-ориентированное обучение, метапредметное обучение, человекообразное образование, Научная школа А.В. Хуторского.

Аннотация: Обоснован и описан педагогический эксперимент, проведённый автором в Центре дистанционного образования «Эйдос» в 2005-2007 гг. по исследованию влияния диалогового компонента эвристических заданий на степень творческой самореализации учащихся. Анализируется использование диалога в дистанционных эвристических мероприятиях. Показано, что диалоговый компонент имеет в эвристических заданиях компетентностно-ориентированную роль.

Адаптировать человека к быстроменяющемуся и постоянно усложняющемуся миру теоретически и практически невозможно. Любой стандартный набор знаний и умений «по образцу», которым должен сегодня владеть выпускник школы, делает его неконкурентно-способным и безоружным на рынке труда, практически непригодным для быстроменяющегося мира.

Поэтому, если ранее задачей образования являлась адаптация человека к окружающему его миру, то сегодня человек уже сам выступает в роли



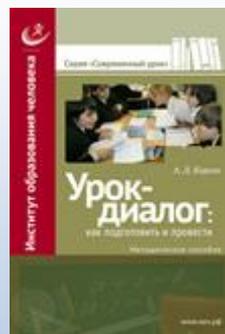
устроителя этого мира. Следовательно, выпускник должен обладать не столько отдельными знаниями и умениями «по образцу», сколько обладать «совокупностью смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» [1]. Обладать образовательным потенциалом для гибкого и творческого развития вне стен школы.

Вместе с тем, смыслы и цели современного образования не способствуют полноценному раскрытию личностного потенциала учащегося: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, внешне передаваемого учащемуся [14]. В подобной передаче не учитываются личностные особенности учащегося, который должен «знать и уметь» применять те знания и умения по образцу, которые ему передаются извне.

По сути, передаточный характер поликультурного содержания образования неэффективен для развития личностного потенциала учащегося, принадлежащего к определенной культуре. Воздействие на учащегося извне не развивает его продуктивную творческую деятельность, а, напротив, сковывает ее, затрудняет развитие заложенных в ребенке культурных, психологических, физических особенностей. Не сохраняет и поддерживает индивидуальность ребенка, а «затушевывает» ее, способствуя обучению всех по одинаковому образцу.

Книги для учителя

[Король А.Д. Урок-диалог : как подготовить и провести](#)



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)



Более того, монологичный характер образования в современных условиях не является эффективным фактором охраны здоровья школьника. Возрастание удельного веса содержания предметов при передаточном характере означает усиление давления на личность учащегося извне, рост его психических и соматических заболеваний.

В этой связи отметим, что передаточный характер образования не способствует и реализации компетентного подхода в образовании [12; 13; 21].

В компетенции теоретические знания могут быть органично соединены с практикой, если они будут иметь общий источник с деятельностью ученика по их приобретению, то есть приобретаться самим учеником, а не передаваться ему извне. Если учащийся пассивен в приобретении знаний, то эффективность преобразования информации в знания посредством внутреннего диалога будет невысокой и сформированные знания не получают готовности быть реализованными практически. В то же время реализация личностного потенциала учащегося подразумевает его деятельность «изнутри», направленную на раскрытие личностных, творческих, а потому индивидуальных способностей ученика [17; 18].

Таким образом, два противоположно-направленных вектора: знания, точнее – информация – направленные на учащегося, и деятельность учащегося «от него» препятствуют формированию образовательной компетентности, осуществления в ней синтеза теории и практики, личностного и государственного заказа на образование. Единый источник знаний и творчества, обобщенных видов деятельности учащегося заключен в едином, а не «половинчатом» подходе к личности, в самой личности, а не вне её.

Если образование призвано помочь реализовать способности каждого и создать условия для индивидуального развития личности учащегося, то необходимо изменение самого подхода к проектированию его содержания, к организации творческой деятельности учащихся на всех уровнях образовательной системы: смысло-целевом, содержательном, технологическом.

Каковы особенности инновационного механизма реализации компетентного подхода к проектированию содержания образования, которое имеет на сегодняшний день передаточный характер?



Раскрытие личностного потенциала учащегося может быть осуществлено посредством его диалога с внешней средой [8]. М.С. Каган писал, что «если в основе образования как процесса передачи знаний основным средством является монолог, то воспитание как формирование ценностей может быть эффективным только в диалогических контактах учителя и ученика» [2]. Причем диалог здесь выступает не просто педагогическим методом или формой, но становится приоритетным принципом образования. В вышеприведенной и других подобных формулировках диалога приоритетом, доминантой выступает логика учителя, которая сопряжена с передачей знаний учащемуся без учета его культурных, психологических особенностей. Так, диалог в системе развивающего и проблемного обучений является определенным дополнением к репродуктивной канве этих видов обучения, а потому не имеет высокой степени формирования творчества ученика. Согласно теории развивающего обучения «школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям» [3, с. 6]. «Проблемное обучение в самом общем виде – это передача опыта старших поколений молодому поколению [4]. Таким образом, диалог в передаточном образовательном русле способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути.

Эвристический же диалог определяет приоритет личностного начала учащегося в его образовательной деятельности, а не учителя, является источником формирования личностного ученического содержания образования во взаимодействии с внешнезаданной образовательной средой. Под эвристическим диалогом мы понимаем постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям.

В Школе диалога культур ученик проживает в ходе своего образования основные этапы развития человечества, ведя с ними диалог с позиций современности (соотношение филогенеза и онтогенеза). Однако незначительный ареал распространения данной школы в системе массовой общеобразовательной школы объясняется, на наш взгляд, абсолютизацией места диалога в образовании, невозможностью механического переноса принципа культуросообразности в учебную деятельность.



Различия между традиционным диалогом «поликультурная среда – монокультурный учащийся» и эвристическим диалогом могут быть наглядно продемонстрированы на примере текста. Как известно, текст – одна из основных ценностей европейской культуры, составляет основу диалога. Более того, согласно М.М.Бахтину, не только текст, но и само слово уже диалогично [5].

Нынешние глобальные мировые изменения трансформируют текст, имеющий конечные границы, в бесконечно-большой гипертекст, состоящий из бесконечного множества подтекстов. Для прочтения такого текста уже недостаточно вести обычный диалог «учитель-ученик». Здесь необходима деятельность самого учащегося, причем деятельность творческая, отражающая эвристический диалог учащегося с внешней средой, с меняющимся миром.

Поэтому, обобщая вышесказанное, отметим, что диалог в репродуктивном монологичном образовании не способен в полной мере проявить свой потенциал - попытки наполнить образование диалоговым смыслом и содержанием приводят либо к абсолютизации диалога в образовании, либо к незначительным диалоговым вкраплениям, насколько это позволяет само репродуктивное образование.

Проблема наполнения диалоговым компонентом содержательного и технологическо-процессуального уровня может быть успешно преодолена при условии, что именно учащемуся будет предоставлена возможность самому избирать и созидать свой индивидуальный образовательный путь. А потому подобный приоритет личности учащегося в диалоге с внешнезаданной образовательной представляет собой не что иное, как эвристический диалог и определяет его особый, реформистский статус в образовании.

Действительно, педагогически диалог учащегося с внешнезаданной средой наиболее полно может быть реализован в эвристическом обучении, в основе которого лежит образовательная деятельность ученика по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования [6]. Результатом же подобного обучения является творческая самореализация учащегося, развитие креативных, когнитивных, оргдеятельностных качеств личности [16]. Успех создания или конструирования своего образовательного продукта в диалоге с внешней средой определяется умением учащегося правильно вопрошать, в том числе и самого себя. Поэтому эвристическое обучение с философско-методологических позиций представляет собой процесс эвристического



вопрошания учащегося на каждом из отрезков его индивидуального образовательного пути.

С позиций дидактики умение учащегося вести диалог связано с умением школьника отделять знание от незнания, строить цели своего обучения, выбирать необходимые для этого образовательные средства, рефлексировать. Ученик диалогизирующий – это ученик активный, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое: знание, эмоция, творчество.

Вопросу присуща как когнитивная, так и нравственно-формирующая функция. В этой связи приоритет вопроса учащегося перед ответом, наряду с дидактическими целями, способен также успешно реализовывать воспитательные цели и задачи образования.

Одним из ярких примеров подлинного диалога-взаимодействия знание-ориентированной «очной» массовой школы и человекообразного, эвристического образования является деятельность лидера отечественного дистанционного общего образования – Центра дистанционного образования «Эйдос». Ежегодно во Всероссийских дистанционных эвристических олимпиадах, курсах, проектах, проводимых кафедрами «Эйдос», участвуют десятки тысяч учащихся и педагогов из сотен российских городов и стран ближнего зарубежья [22; 24].

В деятельности ЦДО «Эйдос» информатизация образования сонаправлена с личностно-ориентированным, эвристическим ее характером, что и дает удивительный творческий эффект [20].

Разработанная научной школой А.В. Хуторского концепция распределённого дистанционного образования [25] требует подготовки учителя [9; 10; 11; 15; 19], реализуемой с помощью курсов, конкурса «Дистанционный учитель года» и других новых форм [16; 22; 23].

Высокотехнологичный технический компонент в знание-ориентированной образовательной системе не имеет существенных качественных перспектив, поскольку определяющим, «ведомым» является сам передаточный характер образовательной системы. Количественное возрастание степени информатизации (увеличение парка персональных компьютеров в учебных заведениях, возрастание скорости передачи данных в локальную, глобальную сеть и др.) при знание-ориентированном процессе передачи социального опыта учащемуся только усиливает негативные черты сегодняшнего образования: приводит к психическим перегрузкам



учащегося, формированию репродуктивных навыков работы с информационными ресурсами.

В связи с вышесказанным, наивысший коэффициент полезного действия информатизации образования обеспечивается, во-первых, изменением вектора образовательной парадигмы, направленного не на учащегося, а от него, предоставления учащемуся возможности спрашивать, а не отвечать. Во-вторых, творческий эффект от информатизации образования определяется степенью интеграции информационных и педагогических технологий. Вопрос учащегося, вооруженный возможностью информационных технологий, мультимедиа-средств, представляет собой более действенный педагогический инструмент в личностной самореализации ученика, нежели ответ.

Каковы эвристические принципы проектирования содержания дистанционных курсов, эвристических заданий для обеспечения индивидуальной эвристической деятельности учащихся? По сути, сама система эвристического обучения подсказывает нам правильный ответ. Так, ученик на первом этапе своей образовательной деятельности познаёт исследуемую область реальности (реальный образовательный объект). Затем, на втором этапе, полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности (гипотеза, образ, знак, поделка и др.) сопоставляется под руководством учителя с культурно-историческими аналогами. На третьем этапе деятельности учащегося этот продукт переосмысливается, достраивается или включается в предмет новой деятельности ученика. При этом неизбежно личное образовательное приращение ученика (его знаний, опыта, способностей) [6].

Конференции для школьников и педагогов

Центр дистанционного образования «Эйдос» приглашает школьников и педагогов на очные ученические и педагогические конференции в Москве.

[Расписание конференций >>](#)

Отметим, что методология эвристического вопрошания имеет трехступенчатую структуру, в полном соответствии с тремя основными этапами гносеологического познания объекта. Так, методология познания любого объекта требует сначала выделения его среди других объектов, рассмотрения объекта со своей внешней стороны, доступной живому созерцанию. Вычленение внешней стороны и объекта в целом коррелируется постановкой группы вопросов «Что?». Следующим этапом



исследования является описание свойства выделенного объекта, для чего требуется расчленение целого на составляющие части, исследование каждой из них по отдельности, сравнение друг с другом, установление закономерностей. Этому этапу познания соответствует постановка группы вопросов «Как?». Нахождение закономерных связей между выделенными свойствами, выявление причин и следствий, установление закономерностей и законов требует от исследователя объяснения познанного. Поэтому на третьем этапе качественно различные свойства, стороны объекта познания синтезируются, что находит отражение в группе вопросов «Почему?».

Эвристическое содержание курсов, в соответствии с описанными ранее этапами эвристической деятельности учащегося, предоставляет ему возможность создавать субъективный первичный продукт. Эвристический диалог при познании реального образовательного объекта проявляет себя в постановке вопросов к объекту согласно вышеприведенному алгоритму познания. Вопрос же является и критерием оценки творческой деятельности. В эвристической деятельности мы выделяем следующие типы вопроса учащихся как их творческого продукта: когнитивные (интенсивные) вопросы ученика, направленные на более глубокое изучение нового материала; экстенсивные вопросы, связывающие тему предмета с другими темами и даже предметами; креативные вопросы. По сути, креативный вопрос – это вопрос, направленный «вглубь» междисциплинарного знания. Например, «Можно ли утверждать, что характер угасания культуры народа носит экспоненциальный характер?». Данные типы вопросов позволяют оценить не только определенный знаниевый объем вопроса, но и его творческую составляющую.

Эффективной для оценивания деятельностной составляющей творчества учащегося может использоваться и сама последовательность вопросов. Например, последовательность двух соседних вопросов ученика в его доказательстве или опровержении утверждения дает возможность оценить способность учащегося дифференцировать и интегрировать предметные знания, находить аналогии и ассоциации между разнородными компонентами, выражать интенцию говорящего не эксплицитно, а имплицитно.

На втором этапе эвристической деятельности ученика, при сопоставлении субъективного продукта учащегося с культурно-историческим аналогом в качестве деятельностных наиболее эффективными являются доказательства и опровержения утверждений (учителя, учебника). Например, на уроке географии ученику предлагается придумать фрагмент



диалога между двумя оппонентами, один из которых считает, что климат и характер не влияют друг на друга, второй утверждает противоположное.

На последнем, третьем этапе эвристической деятельности учащегося наиболее эффективны такие виды его деятельности, как одновременные доказательства и опровержения утверждения учителя (учебника), составление диалогов оппонентов, и др. Принцип единства доказательства и опровержения, основанный на парадоксальной логике, проанализированной Э. Фроммом, формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению.

Проанализируем роль и место эвристического диалога и его компонентов (умения учащихся отделять знание от незнания, ставить вопрос, рассматривать несколько точек зрения на природу объекта и создавать собственное знание, доказывать, опровергать утверждения, составлять эвристические задания, диалоги и др.) в формировании европейских и отечественных ключевых компетенций [7].

В **компетенциях «Изучать»** (уметь извлекать пользу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их, организовывать свои собственные приемы изучения, уметь решать проблемы; самостоятельно заниматься своим обучением) подчеркивается важность, прежде всего, когнитивной и методологической функции эвристического диалога. Сущностной особенностью этих функций является умение организовать собственную деятельность, умение ставить цели, выбирать нужные для этого средства, рефлексировать.

Подчеркнем первостепенную важность эвристического диалога и, прежде всего, такого его компонента, как постановка вопроса, в **компетенциях «Искать»** (запрашивать различные базы данных, опрашивать окружение, консультироваться у эксперта, получать информацию).

В **компетенциях «Думать»** (организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, критически относиться к тому или иному аспекту развития наших обществ, занимать позицию в дискуссиях и выковывать свое собственное мнение) проявляется умение учащегося сопоставлять различные точки зрения, события, что является свидетельством педагогической важности диалогового принципа доказательства и опровержения в эвристическом диалоге.



Вышеперечисленные компоненты эвристического диалога актуальны и для формирования последних двух компетенций: **«Сотрудничать»** (уметь сотрудничать и работать в группе», принимать решения – улаживать разногласия и конфликты, уметь договариваться, доказывать солидарность, уметь организовывать свою работу), и **«Адаптироваться»** (доказывать гибкость перед лицом быстрых изменений, уметь находить новые решения).

Однако, наибольший педагогический эффект эвристический диалог имеет при формировании ключевых образовательных компетенций в отечественном образовании. В отличие от европейского образца, кроме коммуникативных, информационных, учебно-познавательных, социально-трудовых в него вошли такие компетенции, как ценностно-смысловые, общекультурные, компетенции личностного самосовершенствования [21]. Нравственно-формирующая функция эвристического диалога, неразрывно связанная с творчеством и созиданием, является гарантом формирования вышеперечисленных компетенций, характерных для отечественного образования.

Семь ключевых образовательных компетенций отражает примат методологических, когнитивных и креативных особенностей учащегося. Это доказывает эвристический характер, сущность ключевых образовательных компетенций в отечественном образовании. Кроме того, можно заключить, что компетентностный подход в образовании настолько будет эффективно реализован, насколько будет эвристичным само образование.

С целью исследования влияния диалоговой составляющей содержания и технологии реализации дистанционных курсов и олимпиад на степень творческой самореализации учащихся в ЦДО «Эйдос» в 2005-2007 гг. проведён педагогический эксперимент, в котором приняло участие около 5 000 участников разных возрастных групп: учащиеся младших классов, средней и старшей школы, студенты Вузов и педагогических колледжей. Общепредметными критериями оценивания результатов деятельности учащихся являлись: креативность (количество творческих элементов в работе, степень интеграции предметных областей, умение задавать вопрос, доказывать и опровергать утверждения, составлять диалоги, эвристические задания, и др.); когнитивность (глубина образовательного продукта, количество и качество предметных знаний, др.), организационная деятельность (умение ставить цели, рефлексировать и др.).

Так, у почти 500 учащихся старших классов, после их участия в 5 дистанционных курсах различных образовательных областей, когнитивный



параметр увеличился на 17% в сравнении с первоначальным, прирост креативного параметра составил 22%. Более высокий количественный и качественный рост предметных знаний продемонстрировали 75% участников дистанционных курсов, 87% учащихся увеличили качество рефлексивных суждений. Вышеприведенные результаты эксперимента характеризуют эффективность эвристического диалога в формировании у школьников учебно-познавательных, информационных и коммуникативных компетенций.

В структуре эвристического задания присутствуют все три ключевых типа вопросов – «Что?», «Как?», «Почему?». Тип вопросов «Что?» определяет образовательные знаниевые объекты в рамках стандарта, а так же личностно-значимые элементы для учащегося. Вопрос «Как?» позволяет обнаружить взаимосвязи между выявленными реальными объектами, наполнить их личностно-значимым для учащегося смыслом. Третий, творческо-рефлексивный уровень задания определяет постановку учащимся самому себе личностно-значимого вопроса «Почему?».

Диалоговая структура и личностно-значимый компонент эвристического задания является необходимым и достаточным условием для получения творческого, а не репродуктивного ответа учащегося. Например, задание по географии: «Исходя из экономических, географических условий местности, придумай характерные и эффективные для твоей местности средства спасения в случае внезапного природного катаклизма». В этом задании учащемуся предлагается: 1) рассмотреть традиционные способы спасения при разгуле природных стихий, рассмотреть особенности своей местности (вопрос «Что?»), соотнести традиционные средства спасения (сравнить (вопрос «Как?») с особенностями своей местности. Для этого неизбежно учащийся столкнется с необходимостью создания принципиально нового продукта - результата соотнесения общеизвестных средств спасения с географическими особенностями края (постановка вопроса «Почему?»).

Эвристические олимпиады

Центр «Эйдос» приглашает учащихся и педагогов на Всероссийские дистанционные эвристические олимпиады.

[Расписание олимпиад>>](#)

Наряду с внутренним диалоговым компонентом эвристического задания, являющегося его необходимым сущностным компонентом, мы выделяем и



внешне-диалоговый компонент эвристического задания. Он направлен на развитие умений учащихся задавать вопросы, доказывать, опровергать утверждения, составлять фрагмент беседы и др. В подобных внешне-диалогических заданиях заключен определенный синтез внутреннего диалога и диалога внешнего, что представляет собой необходимое и достаточное условие для развития творческих способностей учащегося. Приведем пример внешне-диалогового типа эвристического задания «Спроси и узнай!» (3-5 классы). «Задай 5 вопросов человеку, который знает все о Мировом океане. Оцениваться же будут сами ваши вопросы – их глубина, последовательность, обоснованность».

Педагогический эксперимент, проводимый нами в Центре дистанционного образования «Эйдос» по исследованию влияния диалогового компонента эвристических заданий на степень творческой самореализации учащихся позволил выявить, что качество и количество приобретенных знаний учащихся находится в нераздельной связи с эмоционально-ценностным компонентом и компонентом творческой деятельности учащегося. Выводы, сделанные нами при проверке около 20 000 олимпиадных работ учащихся разных профилей и возрастных групп свидетельствуют о взаимосвязи степени диалогизации заданий, степени творчества в ответах и их повышенном эмоциональном фоне. Данные выводы в полной мере согласуются с уже известными фактами о роли эмоций в творческой деятельности ученика.

Эмоциональный, творческий эффект от диалогового компонента эвристических заданий способствует развитию психических функций учащегося.

Приведем рефлексивные суждения локального координатора 4-й Всероссийской дистанционной эвристической олимпиады по географии (2 февраля 2006 г.): *«Задания были самые необычные из трех последних олимпиад. Сначала дети растерялись, пришлось успокаивать и настраивать на «рабочую волну». Но потом вроде бы все наладилось, и ребята принялись за работу. Я заметила, что ваши эвристические олимпиады помогают детям развивать свою речь, мышление и память. Дети тщательно проговаривают свои ответы (прежде чем их напечатать), стараются удержать в голове все свалившиеся на них определения и понятия и как-то все это соединить в обоснованный вывод. На уроках они чаще отказываются это делать, а здесь легко и просто, сидят и тихонько работают, как будто их удерживает какая-то сила».*



Анализ проверки олимпиадных работ позволил нам также сделать вывод, что **диалоговые задания дают возможность учащимся развить фантазию и воображение** как составные части их творческой деятельности. Творчество учащегося является функцией его эмоционально-ценностного отношения к действительности, а, следовательно, непосредственно связано с воображением и фантазией как составными частями творчества.

Кроме вышеперечисленного следует особо подчеркнуть **воздействие диалогового компонента эвристических заданий на формирование более глубоких рефлексивных качеств учащегося.**

13

Эвристическое задание, внутренне-диалогическое по своей сущности, которое облечено в форму внешнего диалога, представляет собой определенный сгусток творчества, а потому способствует развитию не только когнитивных, но так же и креативных и оргдеятельностных эвристических качеств учащегося.

Анализ результатов проведенного эксперимента показал, что эвристические задания, содержащие, наряду с компонентом внутреннего диалога, также и компонент внешнего диалога, представляют для учащихся **первично цельную проблему**, сложность. Однако, затем, **вторично, по мере «раскодирования» данной цельности наблюдается резкое возрастание степени эмоциональности и творчества.** Диалог учит давать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривать с нескольких точек зрения проблему, вести дискуссию с мыслителями прошлого, настоящего.

Диалог создает прочную основу **для интеграции предметов**, а потому интегрированная форма диалоговых эвристических заданий способна усилить взаимодействие внутреннего и внешнего диалогов учащихся как необходимого и достаточного условий их творческой самореализации.

Эксперимент показал, что эвристическое задание, облеченное в форму внешнего диалога, представляет для учащегося начальной школы определенный **сгусток творчества**, а потому составляют первично проблему. Однако, затем, по мере «раскодирования» данной цельности, в ответах учащихся наблюдается резкое возрастание степени эмоциональности и творчества.

Показателен результат сравнительного анализа влияния диалогового компонента эвристического задания на степень творческой



самореализации младших и старших школьников. В эксперименте участвовали примерно 700 младших школьников и старшекласников, принявших участие в шести олимпиадах по разным предметам (физика, русский язык, история, обществоведение, география, философия). Результаты эксперимента показали, что **в младшей школе динамика роста количественных и качественных вышеприведенных показателей эвристической деятельности (когнитивные, креативные, методологические) растет экспоненциально**, в сравнении с динамикой роста аналогичных параметров старшекласников. К явно выраженным образовательным приращениям младших школьников можно отнести их умения аргументировать свою точку зрения, приобретать предметные знания.

Полученная экспоненциальная кривая динамики образовательных приращений младших школьников свидетельствует об их эмоционально-ценностном контексте диалоговой деятельности.

Участие в одной олимпиаде не приводит к существенным образовательным приращениям старших школьников. **После участия в трёх олимпиадах** креативный параметр вырастает на 17%, когнитивный - на 14%, оргдеятельностный – 14%. Участие в шести эвристических олимпиадах приводит к возрастанию креативного параметра на 21%, когнитивного - на 19%, оргдеятельностного – на 19%.

На основании полученных результатов сделаем **два вывода**.

Рассмотренное на примерах заданий и курсов содержание эвристической вопрошающей деятельности учащегося получает наибольший коэффициент полезного действия в информационно-коммуникативном поле, при поддержке мультимедийных технологий. Обеспечить устойчивый и самодостаточный механизм образующейся личности можно лишь при наличии в каждом из этапов эвристической деятельности учащегося рефлексивной обратной связи, как внутренней (рефлексия достигнутых результатов самого учащегося, его образовательных продуктов и т.д.), так и внешней (сопоставление собственных образовательных продуктов, результатов с образовательными продуктами других учащихся). В очной форме на уроке традиционная доска не может в полной мере послужить местом «встреч» ученических продуктов. В равной степени и мел не может технически обеспечить коммуникативную составляющую урока.

В особенности эвристический диалог становится эффективным при поддержке мультимедийных средств и технологий, служб глобальной сети



Интернет. Информатизация делает процесс эвристического образовывания учащегося более эффективным в сравнении с очным процессом благодаря возможности организации коммуникаций между всеми участниками процесса обучения.

Возможность обеспечить «место и пространство встреч» учащихся, словами И.Канта, с одной стороны, с другой - эффективное формирование коммуникативных и информационных, учебно-познавательных компетенций учащихся подобное взаимодействие, предоставляет информационная среда. Организация учителем «горизонтальных» («учащийся-учащийся») и вертикальных «учащийся-учитель» коммуникаций на Форумах, чатах и др. службах сети Интернет предоставляет ему возможность регулирования процессом столкновений логик учащихся, демонстрации их образовательных продуктов, в результате чего индивидуальность учащегося «шлифуется и существенно повышается степень творческой самореализации школьника. Это значительно расширяет границы применения педагогических технологий, выдвигает их на новый более качественный уровень. Перефразируя К. Ясперса, можно утверждать о том, что «индивидуализация обучения – это педагогическое бытие с другими».

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что личностный творческий потенциал учащегося может быть эффективно реализован благодаря **синтезу эвристических и информационно-коммуникативных технологий**, которые педагогически делают вопрос учащегося разнообразнее и многограннее в сравнении с его ответом. С другой стороны, и сам процесс информатизации образования получит наибольшую эффективность, когда будет являться инструментом личности в решении его образовательного процесса, а не инструментом государства.

Вышесказанное позволяет рассматривать дистанционный эвристический диалог как необходимую и достаточную основу для взаимодействия личностного и социального, теоретического и практического в содержании образования. Другими словами, является условием формирования базиса ключевых образовательных компетенций.

Литература

1. Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 3. – С.3-10.



2. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога // Диалог в образовании. Сб. мат. конф. Серия "Symposium", выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
4. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Сов. лит., 1963. - 318 с.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Издательство МГУ, 2003. – 162 с.
7. Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.
8. Король А. Д., Хуторской А. В. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа // Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 22 февраля. <http://eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>.
9. Сиденко А., Хуторской А. Дистантное повышение квалификации // Народное образование. – 2001.– № 5.– С.79-86.
10. Сиденко А.С., Хуторской А.В. О повышении квалификации с помощью сети Интернет // Народное образование. – 2000. – №6. – С.177-188.
11. Тришина С.В., Хуторской А.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Человек и его изменение в телекоммуникационных системах. Междисциплинарные аспекты исследований: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., 21-23 июня 2004 г., г.Москва.— М.: ИСМО РАО, 2004. – С.74-79.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. - №2. – С.58-64.
13. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. - №5. – С.55-61.



14. Хуторской А.В. Выход из капкана: эвристическое обучение как реальность // Народное образование. – 1999. – №9. – С.120-126.
15. Хуторской А.В. Дистанционное повышение квалификации педагогов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 1. – С.165-173.
16. Хуторской А.В. Дистанционные формы творчества // Информатика и образование. – 1998. – № 6. – С.109-112.
17. Хуторской А.В. Идеология человекообразности в образовании и педагогике [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". - 2010. - 23 апреля. - <http://eidos.ru/journal/2010/0423-1.htm>.
18. Хуторской А.В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования. Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И.Дика, А.В.Хуторского.— М.: ИОСО РАО, 2003. – С.18-29.
19. Хуторской А.В. Интернет для учителя: дистанционное повышение квалификации // Химия: методика преподавания в школе. – 2001. – №1. – С.37-44.
20. Хуторской А.В. Интернет-технологии в школьном обучении // Школьные технологии. – 2004. – № 1. – С . 144-154.
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
22. Хуторской А.В. Конкурс «Дистанционный учитель года» // Компьютерные инструменты в образовании. – 2000. – №3-4. – С.152-154.
23. Хуторской А.В. Король А.Д. Дистанционная подготовка эвристического учителя // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 189-196.
24. Хуторской А.В. Эвристические олимпиады в Интернет // Лицейское и гимназическое образование. – 1998. – №6. – С.75-78.
25. Хуторской А.В., Андрианова Г.А. Модель распределённого эвристического обучения: опыт проектирования и реализации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т. 45. № 1. С. 59-65.

--



Для ссылок:

Король А. Д. Роль и место диалогового компонента дистанционных эвристических олимпиад и курсов в инновационном механизме формирования ключевых образовательных компетенций [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2013. – №1. – С. 4. <http://eidos-institute.ru/journal/2013/100/>. – В надзаг: Институт образования человека, e-mail: vestnik@eidos-institute.ru

Компетентностный подход в обучении

Хуторской А.В.



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)

Методология педагогики: человекосообразный подход

Хуторской А.В.



[Подробнее об издании >>](#)



Концепция научной школы

Хуторской А.В. Концепция научной школы человекообразного образования.



[Подробнее об издании >>](#)

Книги для учителя

Хуторской А.В. Системно-деятельностный подход в обучении



[Более 500 книг и электронных изданий >>](#)