

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»

С.В. Рослякова

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

Монография

Челябинск
2010

УДК 371.01

ББК 74.200.5

Р 75

Рослякова, С.В.

Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 216 с.

ISBN

В монографии представлены теоретические и прикладные аспекты решения проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. В соответствии с идеями системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов предлагается современное видение данной проблемы и пути ее решения в рамках школьной практики.

Работа рассчитана на научных работников в области педагогики, преподавателей, учителей и студентов педагогических вузов.

Рецензенты:

Аменд А.Ф.

д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

Литвак Р.А.

д-р пед. наук, профессор ЧГАКИ

ISBN

© Рослякова С.В., 2010

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2010

УДК 371.01

ББК 74.200.5

Р 75

Рослякова, С.В.

Развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: монография / С.В. Рослякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 216 с.

ISBN 978-5-85716-832-5

В монографии представлены теоретические и прикладные аспекты решения проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. В соответствии с идеями системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов предлагается современное видение данной проблемы и пути ее решения в рамках школьной практики.

Работа рассчитана на научных работников в области педагогики, преподавателей, учителей и студентов педагогических вузов.

Рецензенты:

Аменд А.Ф.

д-р пед. наук, профессор ЧГПУ

Литвак Р.А.

д-р пед. наук, профессор ЧГАКИ

ISBN 978-5-85716-832-5

© Рослякова С.В., 2010

© Издательство Челябинского
государственного педагогического
университета, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
ГЛАВА I. Теоретическое обоснование проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе в педагогической теории и практике.....	10
1.1. Состояние проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе в педагогической теории и практике.....	10
1.2. Развитие познавательной активности как педагогическое явление. Теоретико-методологические основы процесса развития познавательной активности.....	41
1.3. Система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.....	59
1.4. Технология реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.....	74
Выводы по первой главе.....	102
ГЛАВА II. Прикладные аспекты проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.....	105
2.1. Вопросы изучения состояния процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста и диагностики уровня развития их познавательной активности.....	105

2.2. Реализация системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.....	147
Выводы по второй главе.....	182
Заключение.....	187
Библиографический список.....	196

ВВЕДЕНИЕ

Анализ современной ситуации в России, характеризующейся динамичным развитием экономики, быстрой сменой техники и технологий, ростом конкуренции, сокращением сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, свидетельствует о потребности общества в личности с активной познавательной позицией, способной постоянно учиться и переучиваться, в личности, отвечающей требованиям общества XXI века. На основании этого возникает необходимость изыскания всех возможностей для подготовки людей к жизни в условиях быстро меняющегося общества.

Особая роль в этом процессе отведена общеобразовательной школе, которая должна обеспечивать высокий уровень социализации личности, ее жизненное и профессиональное самоопределение на основе высокого уровня познавательных умений и устойчивой привычки учиться.

В связи с этим в Концепции модернизации Российского образования до 2010 года основной целью общего среднего образования определена подготовка разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации в обществе, к началу трудовой деятельности, к продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. К сожалению, в современном школьном образовании не уделяется должного внимания тем процессам, которые являются основой для становления учащегося как субъекта собственной деятельности. К таким процессам мы прежде всего относим процесс развития познавательной активности учащихся в учебном процессе, особенно в подростковом возрасте.

Таким образом, исследование проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе актуально для общества и обусловлено противоречием между потребностью современного общества в личности с активной

познавательной позицией, способной к непрерывному образованию в течение всей жизни и недостаточным вниманием в школьном образовании к процессам, которые позволяют эту позицию формировать.

В настоящее время изменяются требования общества к личности, которая должна обладать способностью к самообразованию и саморазвитию. Это возможно при целенаправленном осуществлении процесса развития познавательной активности учащихся в школьные годы. Развитие познавательной активности в нашем понимании представляет собой процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности.

Несмотря на то, что вопросы, касающиеся познавательной активности, рассматриваются широким кругом исследователей, проблема развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе исследована недостаточно. В исследованиях по данной проблеме не уделено должного внимания определению понятия «развитие познавательной активности», выявлению отличий данного понятия от близких по смыслу понятий «активизация», «стимулирование» познавательной деятельности и «формирование познавательной активности»; системной организации процесса развития познавательной активности; определению особенностей процесса развития познавательной активности в подростковом возрасте, когда учащийся теряет интерес к учебной деятельности. Поэтому исследование данной проблемы актуально для теории педагогики и определяется противоречиями между востребованностью в решении данной проблемы для современного общества и недостаточной ее теоретической разработанностью.

Изучение состояния процесса развития познавательной активности на практике свидетельствует чаще всего о формальном подходе в решении проблемы, который не позволяет

достигнуть реальных положительных результатов в развитии познавательной активности учащихся, особенно в подростковом возрасте. В связи с этим следует вести поиск инструментов реализации исследуемого процесса, способствующих достижению гарантированных результатов. Следовательно, данное исследование важно и для практики педагогики и образования в целом, обусловлено несоответствием между практической востребованностью в решении проблемы для современной общеобразовательной школы и ее научно-теоретическим обоснованием, которое пока не позволяет вывести исследуемый процесс на технологический уровень.

В исследовании выделена основополагающая идея, которая заключается в том, что развитие познавательной активности учащихся в школьные годы является исходным моментом в процессе образования человека на протяжении всей жизни. При этом введено ограничение: процесс развития познавательной активности рассмотрен на контингенте учащихся подросткового возраста и на примере обучения предмету «русский язык» в общеобразовательной школе.

В настоящей монографии мы ставим целью проанализировать состояние проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в педагогической теории и практике и предложить собственный путь решения этой проблемы, который видится в разработке системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе и проектировании технологии ее реализации.

Методологической и теоретической основой данного исследования явились основные положения диалектико-материалистической теории познания, диалектической теории всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений. При разработке теоретических аспектов мы опирались на идеи *системного* (В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Э.Г. Юдин и др.); *деятельностного* (Л.С. Выготский,

В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев и др.); а также *лично ориентированного* и *лично-центрированного* подходов (А.Г. Асмолов, А.С. Белкин, М.Н. Дудина, А.В. Хуторской, И.С. Якиманская и др.).

Существенное значение для нашего исследования имели работы по *активизации познавательной и творческой деятельности* учащихся (Л.А. Аристова, С.А. Новоселов, Т.И. Шамова, Г.И. Шукина и др.); *научной организации труда* (Ю.К. Бабанский, К.В. Бардин, И.П. Раченко и др.).

Работа проводилась в контексте *концепции развития непрерывного образования* (А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, А.Н. Орлов и др.); *теории развивающего обучения* (В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, Д.Б. Эльконин и др.); *идей педагогики взаимодействия и сотрудничества* (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин и др.); *идей «научить мир учиться по-новому»* (Г. Драйден, Д. Вос и др.).

При рассмотрении психолого-педагогических аспектов исследуемой проблемы мы опирались на идеи и положения *теории мотивации учебной деятельности* (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Л.М. Фридман, М.В. Матюхина, Х. Хекхаузен и др.); *возрастной психологии и педагогики* (А.С. Белкин, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон и др.); *теории педагогических технологий* (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Е.В. Коротаева, Л.М. Кустов, Г.М. Селевко и др.); *общей педагогики* (А.Ф. Аменд, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин и др.); *актуальных проблем в области образования* (В.А. Караковский, М.И. Махмутов, Г.Ю. Ксензова, Л.В. Моисеева и др.).

При рассмотрении вопросов прикладного характера были учтены *требования к научному исследованию в области педагогики* (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.М. Новиков и др.).

Следует уточнить, что в данной монографии согласно концепции непрерывного образования представлены наши

разработки по решению проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на основе идеи «учить учиться всю жизнь».

Логика изложения материала предполагает, во-первых, освещение историографии исследуемой проблемы, во-вторых, раскрытие собственных суждений относительно сущности процесса развития познавательной активности учащихся и описание теоретико-методологических оснований, положенных в основу рассмотрения проблемы; в-третьих, на основе системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов описание разработанной системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе; в-четвертых, предложение вниманию читателей спроектированной технологии реализации системы; и, в-пятых, освещение вопросов прикладного характера: диагностики уровня познавательной активности учащихся в учебном процессе на основе выделенных критериев и показателей и реализации разработанной системы в учебном процессе общеобразовательной школы.

Таким образом, в настоящей монографии представлено собственное видение актуальной во все времена проблемы – проблемы развития познавательной активности учащихся – в соответствии с описанной выше структурой и авторским представлением пути ее решения, основанном на практической деятельности в качестве учителя общеобразовательной школы.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

1.1. Состояние проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе в педагогической теории и практике

Изменения в обществе влекут за собой изменения в различных сферах общественной жизни, в том числе и в образовании. Но как бы не менялась жизнь, актуальность некоторых проблем остается неизменной. Одной из острейших педагогических проблем является проблема развития познавательной активности учащихся, особенно подростков, так как именно в подростковом возрасте стремление к общению начинает преобладать над познавательными интересами, объем и сложность изучаемого материала порождают отрицательное отношение к учению.

Тем не менее, подростковый период является самым благоприятным для развития познавательной активности, потому что именно в этом возрасте учащийся восприимчив к новому и интересному, стремится включиться в различные виды деятельности, ощущает потребность в самовыражении, проявляет стремление к самостоятельности.

В рамках настоящей монографии, изучая проблему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, обратимся к истории ее становления, так как «без понимания того, как изучаемое явление возникло, как шло его развитие, невозможно понять его состояние сегодня и перспективы его развития» [166, с. 16].

С этой целью мы выбрали для исследования становления проблемы историко-педагогический анализ, который предполагает изучение «состояния и развития практики воспитания и обучения подрастающего поколения на разных ступенях развития человеческого общества» [164]. Данный вид научного анализа позволил нам определить степень разработанности проблемы и отметить научно-педагогические предпосылки, обеспечивающие ее дальнейшее развитие.

Изучив литературу в области истории педагогики, освещающую достижения педагогической теории и практики, начиная с античности [73; 76; 92], представим следующие выводы относительно интересующей нас проблемы развития познавательной активности учащихся:

1) вопросы активной познавательной деятельности детей в учении волновали педагогов и прогрессивно мыслящих людей во все, сменяющие друг друга, экономические формации;

2) истоки проблемы развития познавательной активности кроются в решении проблемы гармоничного развития личности, ее свободы;

3) в период существования рабовладельческой, феодальной и капиталистической формаций исследуемая проблема волновала только прогрессивно мыслящих людей своего времени, а решение вопросов пробуждения деятельностной позиции детей в учении всегда шло вразрез с социальным заказом общества;

4) с момента зарождения социалистического строя в России важность решения проблемы пробуждения познавательной активности личности была признана на государственном уровне;

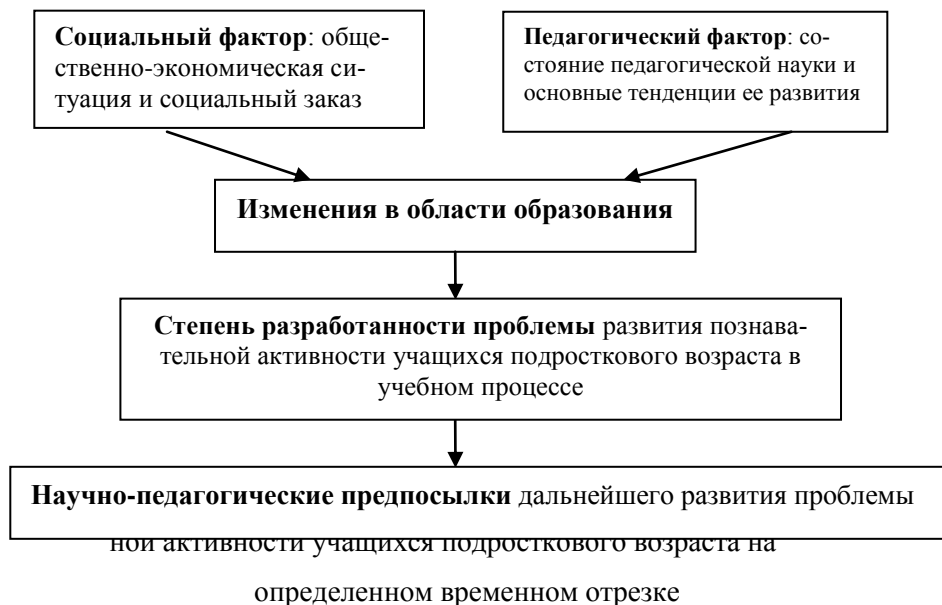
5) решение вопроса о необходимости активности детей в познании всегда связано с решением проблем развития личности и ее свободы и совершенствования учебного процесса.

Следует отметить, хотя проблема развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе долгое время не являлась предметом изучения педагогической науки, отдельные предпосылки для ее возникновения появились в практике работы педагогов: а) предложены способы пробуждения деятельностного состояния в учении: через содержание учебного материала (Я.А. Коменский [70], К.Д. Ушинский [162]), посредством организации самостоятельной деятельности детей (Д. Локк [92], Ж. -Ж. Руссо [138], Л.Н. Толстой [73], С.Т. Шацкий [92]); воздействие на интерес обучаемых (И.Ф. Герbart [73], Д.И. Писарев [92], Ж.-Ж. Руссо [138]); б) выявлена зависимость стремления учащихся к деятельности от характера взаимоотношений с учителем (Н.К. Крупская [82], К.Д. Ушинский [162], В.А. Сухомлинский [92], Л.Н. Толстой [73]).

Не претендуя в нашей монографии на создание полноценной периодизации проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, считаем важным остановиться и охарактеризовать два временных отрезка, в течение которых разработка проблемы происходила наиболее продуктивно.

При этом, учитывая результаты анализа историографии проблемы, отметим, что можно выделить факторы (объективно существовавшие или существующие обстоятельства), которые существенно влияют на развитие рассматриваемой педагогической проблемы. *Первый* фактор – социальный – отражает основные характеристики общественно-экономической ситуации и обусловленный ей социальный заказ общества, вызывающие в совокупности изменения в области образования. *Второй* фактор – педагогический – характеризует состояние педагогической науки и основные тенденции её развития.

Данные факторы обуславливают особенности в теоретическом изучении и практическом освоении проблемы развития познавательной активности, что приводит к созданию научно-педагогических предпосылок для её дальнейшего развития (рис. 1).



Выделив в качестве наиболее плодотворных моментов в развитии проблемы два периода: 50 – 90 гг. XX века и 90-е – 2010 гг., охарактеризуем их подробнее, согласно отмеченным факторам, влияющим на становление проблемы.

С 50 – 60 гг. XX века начинается полноценное научное изучение феномена «познавательная активность», полномасштабная разработка путей побуждения учащихся к активной познавательной деятельности. В этот период педагоги приходят к

выводу, что на познавательную активность учащихся можно воздействовать, изменяя тем самым ее уровень.

В период социалистических преобразований в нашей стране *социальный заказ* был направлен на развитие гармонично развитой личности, активной в учении и в обществе. Научно-техническая революция, порождающая все более возрастающий поток научной информации, которую необходимо усвоить учащимся, вызвала в конце 50-х – начале 60-х гг. XX века необходимость в *реформе советской школы*, в переходе к всеобщему среднему образованию, что предполагало усиленное изыскание новых путей решения проблем в области образования.

Согласно социальному заказу и возросшей жизненной необходимости в совершенствовании образовательного процесса, в конце 50-х – начале 60-х годов XX века вся педагогическая мысль была направлена на решение проблемы повышения эффективности учебного процесса.

Уровень развития педагогической науки на данном этапе был обусловлен разработками отечественных психологов Л.С. Выготского [32; 34], В.В. Давыдова [48; 49], С.Л. Рубинштейна [137], Д.Б. Эльконина [183] и др., впервые выдвинувших положение о ведущей роли образования в психическом развитии ребенка. Л.С. Выготский [33] разработал концепцию общественно-исторического происхождения психологических функций, в которой утверждал, что формирование знаний, умений и психических процессов обучающегося происходит в ходе усвоения им опыта. Более того, ученый сформировал положение о наличии уровней умственного развития школьника: актуального развития обучаемого (наличный уровень подготовки) и зоны его ближайшего развития (то, с чем учащийся не сможет справиться самостоятельно, но с чем справится с небольшой помощью).

Вторым важным направлением, повлиявшим на состояние педагогической науки и становление исследуемой проблемы, явилась теория учебной деятельности, разработанная В.В. Давыдовым [48] и Д.Б. Элькониним [183]. Ученые предложили в процессе обучения опираться на идею о том, что личность развивается в процессе собственной деятельности. Исследователи отметили: «не будет у школьника учебной потребности, если плохо сформирована учебная деятельность, а чтобы это произошло, необходимо научить школьников осмысленно организовывать эту деятельность» [48, с. 136].

Опираясь на достижения психологической науки в изучении теорий деятельности и личности [1; 24; 34; 137], ученые, исследующие вопросы познавательной деятельности и познавательной активности, пришли к следующим выводам:

1) деятельность – это активное состояние человека и основная форма проявления его активности [178, с. 27];

2) «...активность, являясь условием познания, не является врожденной чертой личности, она формируется в процессе деятельности» [171, с. 19];

3) в процессе учения школьник не может выступать только как объект, ученик всецело зависит от своей деятельной, активной позиции и развивается как активный субъект, преобразующий мир и свою собственную природу;

4) «формирование деятельной позиции школьника в познании – главная задача всего учебного процесса» [178, с. 48].

Таким образом, исследователям удалось научно доказать, что познавательная деятельность невозможна без активности самих учащихся в познании и эту активность (деятельную позицию) необходимо формировать для того, чтобы совершенствовать учебный процесс. На это был направлен поиск многих педагогов и педагогических коллективов 60 – 90 гг. XX века.

Остановимся на самых значимых достижениях исследователей того времени, повлиявших на становление проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Знаменателен этот период тем, что в результате продолжительной дискуссии оформилось понятие «познавательная активность», которое до сих пор существовало на уровне понимания, хотя и реализовалось в педагогической практике. Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения определений, представленных в литературе данного периода.

Исследователи Б.П. Есипов и М.А. Данилов утверждали, что познавательная активность – это «живая, энергичная деятельность, направленная на выполнение полученного задания» [54, с. 34], «целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями и навыками...» [50].

Иной точки зрения на данное понятие придерживаются Э.А. Красновский и Н.А. Половникова. Они рассматривают познавательную активность как личностное качество: «проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания...» [79, с. 17]; «...качество личности – готовность (способность и стремление) к энергичному овладению знаниями при упорных волевых усилиях» [120, с. 109].

К сожалению, приведенные выше определения не дают полного представления о познавательной активности, поэтому считаем необходимым рассмотреть определения других авторов. С нашей точки зрения, наиболее удачно и полно раскрыта сущность познавательной активности в определении Ш.И. Ганелина, считающего активность чертой личности, проявляющейся в инициативности и самостоятельности и

приводящей к укреплению воли и характера, к эффективному усвоению знаний, умений и навыков [38, с. 9].

Следует заметить, что данное определение наиболее точно передает сущность понятия «познавательная активность»: здесь она представлена как черта личности, отмечены формы ее проявления – инициативность и самостоятельность, а также указано на значение волевого начала в процессе учения. При этом стоит не согласиться с тем, что активность только укрепляет волю. По нашему убеждению, активность опирается, базируется на волевых качествах и, конечно, приводит к их укреплению.

Изучив различные подходы, мы пришли к выводу о том, что исследователи за основу своих определений брали либо деятельностные, либо личностные характеристики понятия «познавательная активность».

Принципиально важное значение для понимания понятия «познавательная активность» имеет определение Т.И. Шаповой, детально исследовавшей процесс активизации учения школьников. «Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, – пишет Т.И. Шапова, – а рассматриваем ее как качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-воспитательной цели» [171, с. 48 – 49].

Заслугой вышеназванного автора является объединение двух позиций в одно целое, в результате чего Т.И. Шамова назвала познавательную активность «качеством деятельности личности», определив самые значимые деятельностные и личностные характеристики познавательной активности: отношение, стремление, мобилизацию. Очевиден тот факт, что до сих

пор никто не дал принципиально нового и более полного определения данному понятию.

Дискутируя о сущности познавательной деятельности, исследователи всегда возвращались к вопросу о том, как соотносятся понятия «познавательная активность» и «самостоятельность». К этому вопросу в своих исследованиях обратились Л.Г. Аристова [8], Б.П. Есипов [54], В.А. Крутецкий [83], Т.И. Шамова [171] и другие исследователи второй половины XX века.

Не меньшего внимания заслуживает позиция Л.Г. Аристовой, которая рассматривает *активность* как «преобразовательное отношение субъекта к объекту в смысле опосредования», а *самостоятельность* как «способность субъекта действовать без помощи со стороны». Более того, она связывает данные понятия в следующем определении: «активность предполагает проявление самостоятельности в формировании и определении способов ...решения» [8, с. 39].

По мнению Т.И. Шамовой, познавательную активность следует прежде всего рассматривать как отношение ученика к содержанию и процессу познания, а самостоятельность – как реализацию этого отношения в действии, которое без активности протекать не может. В то же время она считает самостоятельность, самостоятельную работу учащихся высшим проявлением познавательной активности.

На основании анализа работ Л.Г. Аристовой [8], Б.П. Есипова [54], В.А. Крутецкого [83], Т.И. Шамовой [171] и других исследователей мы пришли к выводу, что понятия «познавательная активность» и «самостоятельность» взаимосвязаны и взаимообусловлены: активность обязательно предполагает проявление самостоятельности и может выражаться разной

степенью самостоятельности; самостоятельность – это высшая степень проявления активности.

В то же время анализ научной литературы по проблеме показал, что в этот временной период рядом исследователей (В.П. Стрезикозиним, Г.И. Щукиной и др.) высказывается несогласие со взглядом Т.И. Шаповой на решающую роль самостоятельной деятельности учащихся в процессе познания. В частности, В.П. Стрезикозин пишет: «Взросшие задачи, которые ставит перед учителем общество, состоят вовсе не в том, чтобы переложить в учебном процессе всю тяжесть учебного труда на плечи учащихся, а в том, чтобы научить их учиться, ...сформировать у них неодолимую тягу к познанию и ценные возможности в отношении знаний и оперирования ими» [155, с. 7].

Г.И. Щукина выразила свои сомнения следующим образом: «...тенденция полного переноса центра тяжести на деятельность учащихся не может рассматриваться как сугубо новаторский подход» – и справедливо заключила: «учебная деятельность в целом, если она строится на основе межсубъектных отношений учителя и учащихся, всегда дает более плодотворные результаты» [179]. Заслугой этого исследователя является определение значимости деятельности каждого участника учебного процесса, роли характера взаимоотношений учителя и ученика на результаты и процесс познавательной деятельности учащихся.

В 60-80 гг. в работах Б.Г. Ананьева [6], Л.И. Божович [24], В.С. Ильина, Г.С. Костюка, Н.Г. Морозовой, Ю.В. Шарова, Г.И. Щукиной [181; 182] и др. раскрыта взаимосвязь понятий «познавательная активность» и «познавательный интерес», что является не менее важным для нашего исследования.

Особого внимания заслуживает позиция Г.И. Щукиной, наиболее полно обосновавшей сущность данного феномена,

который, по ее мнению, является важнейшим мотивом развития личности и её познавательной деятельности. Г.И. Щукина справедливо утверждает, что познавательная деятельность «под влиянием интереса к ней активизирует психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействующее эмоциональному подъему» [181].

Весьма значимым моментом для нашего исследования является доказательство обусловленности уровня познавательной активности от степени проявления в деятельности познавательного интереса: высокий уровень познавательного интереса соответствует высокой, самопроизвольной активности; средний – познавательной активности, требующей систематических побуждений; низкий – познавательной пассивности [181, с. 40 – 41].

Обобщая вышесказанное, можно констатировать тот факт, что во второй половине XX века исследователи не только определили сущность понятия «познавательная активность», но и обосновали его связь с самостоятельностью учащихся и познавательным интересом, что принципиально важно для нашего исследования.

На данном этапе исследователи много рассуждают об активизации познавательной деятельности учащихся. К этой проблеме в 60 – 80-е годы обращались Г.М. Муртазин [104], М.Н. Скаткин [150], И.Ф. Харламов [165], Т.И. Шамова [171], Г.И. Щукина [178] и др. Еще в начале 70-х годов психолог Г.М. Муртазин писал: «Сущность активизации познавательной деятельности заключается в управлении познавательными процессами путем целенаправленного побуждения, стимулирования и усиления этих процессов (ощущения, восприятия, представления, памяти, воображения, мышления), протекающих...во время его разнообразной познавательной деятельности...» [104].

В педагогике активизацию учения школьников Т.И. Шамова трактует «не как усиление деятельности, а как мобилизацию учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил учеников на достижение конкретных целей обучения и воспитания» [171, с. 48 – 49]. На основании приведенных определений можно предположить, что ученые под активизацией понимают воздействие на познавательную активность учащихся с целью ее пробуждения в учебном процессе. В то же время важно отметить, что в сущность понятия активизация Т.И. Шамова также включает процесс стимулирования (побуждения), называя его «мобилизацией».

Несмотря на то, что многие исследователи этого времени обращались к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся, вопросам развития познавательной активности как самостоятельной проблеме не уделено внимания. При этом большинство высказываний об активизации познавательной деятельности, направленной, в конечном счете, на развитие личности учащегося, заканчивались фразой «...и ее развития», что послужило, с нашей точки зрения, причиной возникновения впечатления о разработанности проблемы развития познавательной активности учащихся.

Здесь следует сказать, что в современных исследованиях есть подтверждение нашему предположению в работах П.В. Борисовой [27] и Л.Г. Продановой [123]. К примеру, П.В. Борисова утверждает, что «большинство ученых ссылались на познавательную активность в целях раскрытия других закономерностей учебного процесса», «большинство исследователей рассматривают познавательную активность в рамках активизации учебно-познавательной деятельности» [27, с. 33]. В том же направлении рассуждает Л.Г. Проданова: «Однако актив-

ность...использовалась в качестве функционального значения для раскрытия других проблем, таких как активизация познавательной деятельности...» [123, с. 51 – 52].

В то же время, во второй половине XX века, появляется значительное количество разработок, повлиявших на решение проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе:

- педагогический опыт липецких учителей, которые предложили идею комментированного чтения и поурочного балла в целях активизации познавательной деятельности учащихся;

- идеи казанских учителей, разработавших основы проблемного обучения, при котором учитель, создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Т.В. Кудрявцев и др.);

- опыт учителей-новаторов, которые предложили активизировать познавательную деятельность методом перспективно-опережающего обучения на основе комментированного чтения и опорных сигналов (С.Н. Лысенкова), на основе работы с опорными конспектами (В.Ф. Шаталов), путем обучения на содержательно-оценочной основе (Ш.А. Амонашвили), на основе развития творческих способностей учащихся (И.П. Волков), методом «сотворчества» (Е.Н. Ильин) и др.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания работа Т.И. Шамовой «Активизация учения школьников», где представлена классификация способов (средств) активизации познавательной деятельности. Исследователь предлагает для пробуждения познавательной активности использовать учебное

содержание, формы, методы и приемы обучения, формы организации учения школьников [171, с. 74].

Для пробуждения познавательной активности (активизации познавательной деятельности) учащихся исследователи предложили следующие пути:

- посредством содержания учебного материала (О.Я. Безанская, Д.М. Кирюшкин, В.Н. Федорова, А.В. Усова [128], В.В. Давыдов [48], Д.Б. Эльконин [183] и др.);

- эффективными методами обучения (А.Н. Алексюк, Б.И. Коротяев, И.Я. Лернер, М.М. Левина, М.И. Махмутов [100], Т.И. Огородников, М.Н. Скаткин [150] и др.), средствами, способами (О.А. Нильсон, П.И. Пидкасистый [118], Л.П. Прессман, Е.Е. Соловьева, Н.М. Шахмаева и др.); организационными формами обучения (Ю.К. Бабанский [12], В.В. Давыдов [48], Х.И. Лийтметс, И. Унт, Е.С. Рабунский, И.М. Чередов, А.А. Кирсанов, Д.Б. Эльконин [183] и др.);

- изменением подходов в обучении – развивающее обучение (В.В. Давыдов [48], Д.Б. Эльконин [183]), обучение на высоком уровне теоретической сложности (Л.В. Занков [62]), обучение на содержательно-оценочной основе (Ш.А. Амонашвили [4]);

- особое внимание уделить оценочному компоненту (Ш.А. Амонашвили [4]; В.В. Давыдов [48] и др.);

- изменением стиля межсубъектных отношений на активно-положительный (Л.В. Жарова [55]); демократический – предполагающий сотрудничество на основе общения, доверия, педагогического оптимизма, веры в познавательные возможности школьников (Ш.А. Амонашвили [4], Е.Н. Ильин [65] и др.).

Особенностью данного этапа в изучении проблемы явилось не только полноценное изучение феномена «познавательная активность», но и то, что исследования в области возрастной

психологии позволили обозначить зависимость познавательной активности от возрастных особенностей учащихся. Но следует отметить, что в данный период большая часть исследователей (Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, С.Н. Лысенкова) обратили внимание на скрытый ресурс в познавательной активности учащихся младшего школьного возраста.

Предпосылкой появления и разработки проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе явилось определение критериев и уровней познавательной активности, которые позволяют оценивать степень ее проявления.

В 70 – 80-е годы учителя-практики отметили, что она выражается в любознательности и интересе учащихся, целенаправленной организации ими учебного труда, в умении распределять время и рационально его использовать, в темпе работы, инициативности, самостоятельности, волевых усилиях, результатах учебы.

Кроме того, исследователями были предложены такие критерии познавательной активности школьников, как вопросы учащихся к учителю (В.Н. Пушкин, Т.И. Шамова, В.И. Антипов, Г.А. Бокарева); склонность к анализу ошибок, критичность (В.Ф. Сибирякова); способность к переносу знаний (В.Н. Пушкин); занятия по предметам в свободное время, чтение журналов, газет (В.И. Антипова, Г.А. Бокарева, В.С. Ильин) и др.

На основании исследований можно утверждать, что все предложенные исследователями критерии познавательной активности характеризуют либо процесс деятельности (способность к переносу знаний, использование дополнительной информации, вопросы учащихся к учителю и т.д.), либо качества

личности (инициативность, любознательность, энергичность, упорство в достижении цели и др.).

В контексте исследуемой нами проблемы необходимо сказать о выделении не только критериев познавательной активности, но и о закономерном появлении классификаций уровней познавательной активности. Данный аспект освещается в исследованиях Д.Б. Богоявленской и И.А. Петуховой, Н.А. Половниковой [120], Т.И. Шамовой [171], Г.И. Щукиной [180].

Наиболее близка нашему пониманию классификация Т.И. Шамовой, в которой фигурируют три уровня развития познавательной активности.

Первый уровень – **воспроизводящая активность** – характеризуется стремлением ученика усвоить и воспроизвести знания, неустойчивостью волевых усилий школьников, отсутствием у учащихся интереса к углублению знаний; использованием учителем объяснительно-иллюстративного метода объяснения.

Второй уровень – **интерпретирующая активность** – характеризуется стремлением к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность явлений, познанию связи между ними, овладению способами применения знаний в новых условиях; большой устойчивостью волевых усилий; учитель ориентирует ученика на частично-поисковый характер деятельности, используя информационно-поисковый метод преподавания.

Третий уровень – **творческая активность** – характеризуется тем, что на этом уровне активности учащиеся стремятся применять свои знания в новой ситуации, проявляют высокие волевые качества; учитель направляет учащихся на исследовательскую деятельность [171, с. 53 – 54].

Анализ представленных в научной литературе классификаций [120; 171; 180] позволил отметить следующее: по своей сути

все они близки, так как исследователи используют одно основание – характер познавательной деятельности. При этом главными критериями активности определяют Д.Б. Богоявленская, И.А. Петухова – инициативность, Г.И. Щукина – степень самостоятельности, Т.И. Шамова – интерес, стремление к самостоятельной деятельности и волевые усилия, Н.А. Половникова – качество деятельности учащихся.

Знакомство с работой «Роль деятельности в учебном процессе» Г.И. Щукиной [177] позволяет сделать вывод о том, что влиять на познавательную деятельность нужно комплексно. Она выделяет следующие дидактические условия формирования познавательной активности учеников как необходимого качества личности: 1) активизация учащихся во всех видах деятельности; 2) знание учителем составных познавательной активности и умелое руководство формированием их в учебной и внеучебной деятельности; 3) система коллективных отношений в учебном процессе, «когда учитель и ученик вместе, синхронно осуществляют учебно-познавательную деятельность»; 4) осуществление возрастного и индивидуального подходов к учащимся в учебном процессе. Поскольку формирование и развитие имеют одну конечную цель – высокий уровень познавательной активности школьника, данный комплекс условий следует учитывать в процессе развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.

Обобщая вышесказанное, следует заключить, что в XX веке проблема развития познавательной активности осознавалась исследователями, так как появились показатели и уровни познавательной активности, но она не вышла за рамки проблемы активизации познавательной деятельности. Рассматриваемая также в контексте проблемы развития личности, проблема не приобрела в этот период присущих только ей свойств и

характеристик. Поэтому и количество работ, посвященных вопросам развития познавательной активности, незначительно. Среди докторских диссертаций, написанных с 1939 по 1990-е гг. по исследуемой проблеме, мы отметили только две: «Формирование познавательной активности школьника в процессе обучения и воспитания» Г.Ц. Маранова (1986 г.) и «Система деятельности комсомольской организации школы по развитию познавательной активности старшеклассников» А.Я. Розенберга (1987 г.).

Итак, во второй половине XX века были созданы следующие *научно-педагогические предпосылки* для дальнейшего развития проблемы: 1) определена сущность понятия «познавательная активность» и выявлено соотношение с понятиями «познавательный интерес» и «самостоятельность»; 3) определены критерии и уровни познавательной активности; 4) выявлены основные способы (средства) активизации познавательной деятельности; 5) реализованы на практике различные подходы к пробуждению познавательной активности учащихся; 6) определена и доказана необходимость учета возрастных особенностей учащихся в познавательной деятельности.

На основании изложенного можно утверждать, что в период с 50-х по 90-е гг. XX века была создана богатая теоретическая и практическая база для полноценного, основательного изучения проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. При этом, соглашаясь с Д.И. Латышиной – исследователем в области истории педагогики, следует сказать: несмотря на значительные достижения в области изучения исследуемой проблемы, все-таки на практике «жесткий партийно-государственный контроль за образованием тормозил его развитие, затрудняя проявление инициативы и

творчества как учителями, так и учениками, губил многие начинания в педагогике» [92, с. 527].

Современный этап в развитии проблемы характеризуется широкомасштабной разработкой теоретических и практических основ непосредственно процесса развития познавательной активности в русле современных тенденций в области образования, ориентацией на возрастные особенности обучаемых. С 90-х гг. XX века *общественно-экономическая ситуация* характеризуется кардинальными переменами: переходом государства к рыночной экономике, процессом демократизации общественных отношений и стремлением к преодолению накапливающегося отставания России от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В связи с переходом к новым формам общественных отношений сформировался новый *социальный заказ*. Рассмотрим подробнее выраженные в нормативных документах потребности современного общества и относительно их актуальность проблемы развития познавательной активности в настоящее время.

Экономические преобразования в России, с одной стороны, и закрепленное в Конституции право всех граждан на получение качественного образования, с другой, вызвали острую необходимость изменений в системе образования, связанных, прежде всего, с повышением качества образования.

В принятом в стране *Законе РФ «Об образовании»* (ст. 7) определено понятие государственных образовательных стандартов, включающих «в обязательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников» [60]. Таким образом, современная общеобразовательная школа несет ответственность за

качество образования каждого члена общества, что, в свою очередь, зависит от позиции самого ученика в учении.

Социальный заказ государства, направленный на развитие познавательной активности школьников, находит свое отражение в *Национальной доктрине образования Российской Федерации* [106], устанавливающей стратегию и основные направления образования. В доктрине указано на то, что образование должно стать сферой создания максимально благоприятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России. Данное требование также свидетельствует об актуальности проблемы развития познавательной активности, так как без целенаправленного развития познавательной активности, целью которого является достижение творческого уровня, развитие творческих способностей невозможно.

В *«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»* указано на необходимость «достижения нового, современного качества образования», а это обозначает ориентацию в образовании «не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей» [74, с. 10].

Особенно важной на сегодняшний день является потребность общества в личности, «способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию» [174], то есть в личности с высокоразвитой познавательной потребностью и сформированной способностью к самостоятельной деятельности.

Анализируя содержание *Федерального компонента Государственного образовательного стандарта основного общего и среднего (полного) образования*, где закреплены базисные

положения в изучении предметов школьного курса, мы отметили, что минимум содержания обязательного государственного стандарта не мал, что предполагает изыскание эффективных путей достижения данного минимума знаний. Все это свидетельствует о необходимости формирования у учащихся особого отношения к процессу получения знаний, желания и стремления активного действия в познании.

Таким образом, все вышесказанное подтверждает актуальность проблемы развития познавательной активности на государственном уровне.

В свою очередь, социально-экономические условия и социальный заказ в последние десятилетия дали новый импульс для решения проблемы развития познавательной активности в педагогической науке.

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения основных тенденций в области образования в начале XXI века, обуславливающих пути и способы решения исследуемой проблемы. В настоящее время нарастают гуманистические тенденции в образовании. «Но и само образование как социальный институт, и как образовательный процесс, и как результат педагогической деятельности, – отмечает Л.П. Крившенко, – должно отвечать принципам гуманизации, что предполагает: а) признание приоритета личности воспитанника в образовательном процессе; б) учет его образовательных потребностей; в) гуманизация образовательной среды; г) соблюдение прав и свобод воспитанника в образовательном пространстве» [114, с. 37].

Данные тенденции вызвали интерес к проблеме развития познавательной активности. Это подтверждается и проведенным анализом представленных фондом Российской государственной библиотеки диссертационных исследований последних

двадцати лет по данной проблеме. Отмечено, что в 90 гг. XX века написано более 13 кандидатских диссертаций, в начале XXI века – более 41 диссертационного исследования.

Причем еще более 60 работ посвящено проблеме активизации познавательной деятельности. На основании приведенных цифр можно говорить, что к настоящему времени исследуемая проблема не утратила своей актуальности, а более того – её актуальность растёт.

Но в то же время мы отметили, что при внимании ученых к проблеме именно развития познавательной активности снизился их интерес к школьной теме, возросло количество исследований, направленных на изучение познавательной активности дошкольников и студентов. Причем из общего количества просмотренных работ (около 52 исследований), посвященных развитию познавательной активности школьников, подростковому возрасту уделено внимание только в 10 исследованиях.

В то же время мы отметили, что количество докторских диссертаций по исследуемой проблеме (анализ проведен по сборникам «Докторские диссертации по педагогике и психологии», «Докторские диссертации по гуманитарным и общественным наукам», по каталогам диссертаций с 2002 – 2007 гг. в фондах РГБ) незначительно.

На основании изучения сборников за 1990 – 2001 гг. мы отметили только три работы, посвященные проблеме развития познавательной активности (Б. Голински, В.И. Лозовая, В.С. Дачнюшенков). В электронных фондах РГБ не встретилось ни одной докторской диссертации, написанной по данной теме за последние 5 лет.

Раскрывая особенности современного этапа в становлении проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, в первую очередь,

отметим, что она стала самостоятельной областью исследования. В результате анализа исследований по проблеме развития познавательной активности было отмечено, что в работах редко встречаются формулировки понятия «развитие познавательной активности», чаще всего исследователи ограничиваются описанием характеристик данного процесса.

Так, в диссертационном исследовании Ф.З. Затихуллина [63] развитие познавательной активности старшеклассников видится автору в личностно-активизирующем педагогическом руководстве, направленном на достижение качественно нового уровня познавательных потребностей, способностей и волевых качеств.

Иной подход к трактовке данного понятия представлен в исследовании А.С. Бароненко, который предлагает процесс развития рассматривать как процессуальную систему, где «развитие познавательной активности идет на основе принципов: организационных, процессуальных и интегративных» [15, с. 63].

С позиции субъекта учения рассматривает развитие познавательной активности П.В. Борисова, связывая данный процесс с учетом внешней и внутренней сторон деятельности учащихся: с развитием психических процессов – мыслительных и эмоциональных, а также с умением вычленять цель деятельности, планировать её, находить способы её выполнения, осуществлять самоконтроль. Развитие познавательной активности, по мнению данного автора, связано с формированием деятельности ученика [27].

В то же время не встретилось формулировок понятия «развитие познавательной активности» в исследованиях Н.И. Ануфриевой [7], Н.О. Викуловой [30], Л.Л. Габидуллиной [35], А.Э. Санько [142], С.А. Меньшениной [101] и других исследователей, изучающих проблему развития познавательной активности учащихся на современном этапе. В связи с

вышеизложенным можно констатировать тот факт, что со-
держательной формулировки данного понятия исследователи
избегают, чаще всего обращаются к выявлению отдельных эле-
ментов структуры. Данный факт определяет пути нашего
теоретического поиска.

Всеми исследователями [15; 27; 30; 63; 101] отмечается за-
висимость процесса развития познавательной активности как от
деятельности учителя, так и от деятельности самого ученика.
В этой связи П.В. Борисова утверждает: «Познавательная актив-
ность учащихся – это всегда результат взаимодействия интегратив-
ных свойств личности и мастерства учителя, умеющего реа-
лизовать на занятиях субъект-субъектные отношения с учени-
ками» [27, с. 33].

Заслуживает внимания в этом вопросе мнение
Н.О. Викуловой, которая отмечает системные свойства процесса
развития познавательной активности, где деятельность ученика
зависит от сформированности сферы интересов, мотивационно-
потребностной, познавательной и эмоционально-волевой сфер, а
деятельность учителя включает создание условий, подбор форм
и методов обучения, которые позволят достичь цели и прийти к
определенным результатам [30]. В аспекте нашего исследова-
ния представленные идеи имеют принципиально важное значе-
ние, но предполагают развитие и конкретизацию.

Следует отметить, что на современном этапе становления
проблемы каждый исследователь [7; 15; 27; 101; 123; 142] фор-
мулирует определение понятия «познавательная активность».
В то же время необходимо сказать, что в целом данное понятие
не приобрело принципиально нового звучания в сравнении с
определением Т.И. Шамовой [171]. В каждом исследовании оно,
как правило, трансформируется в зависимости от целей рабо-
ты, способов решения проблемы и многого другого. Поэтому

в определении познавательной активности исследователи по-прежнему ориентируются на личностные качества и деятельностные характеристики учащихся.

Среди представленных в современных исследованиях определений познавательной активности заслуживает внимания трактовка Л.Л. Габидуллиной, изучавшей познавательную активность учеников младшего школьного возраста: «Познавательная активность младших школьников является системообразующим компонентом в структуре личности, благодаря которому происходит самоопределение учащегося в образовательном процессе, становление его как субъекта коммуникативно-направленной деятельности» [35, с. 11]. Данное определение отличается тем, что автор уходит от стандартных фраз и формулирует дефиницию, отражающую современные тенденции в образовании.

Нашему пониманию сущности познавательной активности наиболее близким оказалось определение Ф.З. Затихуллина [63], который открывает такое понятие, как «потенциал познавательной активности», в котором видит единство познавательных потребностей, познавательных способностей и волевых качеств.

Отмечая особенности настоящего этапа в становлении проблемы, следует сказать, что они проявляются, во-первых, в определении структуры познавательной активности. Это неслучайно, так как выявленная структура определяет путь решения проблемы. Варианты представленных структур различны. З.Ф. Чехлова и В.А. Донец предлагают структуру, включающую потребности, мотивы, готовность, целеустремленный поиск, выбор способов деятельности, эмоциональное отношение к деятельности [51]. Л.Л. Габидулина выделяет в структуре познавательной активности еще социальный компонент (деятельностно-операционный) [35].

По мнению Ф.З. Затихуллина, познавательная активность имеет двуединую структуру, которая «выступает ключевой характеристикой учебного познания и интегральным качеством личности» и включает разнонаправленные элементы: познавательные потребности, познавательные способности и волевые качества, в достижении единства которых заключается потенциал развития познавательной активности [63, с. 14].

Двусторонней называет структуру познавательной активности П.В. Борисова [27], где внешняя – результаты учебы (совокупность знаний, умений и навыков), внутренняя – потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия субъекта, направленные на достижение целей обучения. В то же время, с одной стороны, познавательную активность она рассматривает как процесс, то есть форму самоорганизации и саморегуляции учащимися своей деятельности, с другой – как результат особых усилий педагога в организации разнообразной деятельности учащихся. Причем результат усилий педагога заключается в переводе специально организованной познавательной активности субъекта в его собственную.

Интересна позиция Н.О. Викуловой [30], представляющей познавательную активность системой, которая основывается на совместной деятельности учителя и ученика, направленной на сферу интересов, мотивационно-потребностную, познавательную и эмоционально-волевою сферы учащегося, учитывает условия реализации, формы и методы обучения, которые, в свою очередь, позволяют прийти от цели к определенным результатам.

Ко второй особенности современного этапа в изучении проблемы мы отнесли решение вопросов, связанных с пробуждением и развитием познавательной активности, с позиций современных тенденций в образовании: например, в условиях

гуманизации образовательного процесса (Ф.З. Затихуллин), коммуникативного подхода (Л.Л. Габидуллина), в условиях модернизации образования (И.В. Гвоздикова), в условиях гуманизации образовательной среды кабинета (Л.Г. Проданова).

Следует отметить, что изучение различных аспектов проблемы развития познавательной активности нашло отражение в целом ряде диссертационных исследований последних 20 лет. Развитие познавательной активности рассматривается в следующих основных направлениях: 1) содержательный аспект: разработка межпредметных связей (Е.М. Егорова, Н.А. Провоторова), интеграция гуманитарных дисциплин (С.В. Меньшенина); 2) процессуальный аспект: средствами типовых задач (Е.В. Быстрицкая), в процессе самостоятельной работы (М.С. Афанаскина), в условиях компьютерного обучения (С.А. Пиняева), при использовании опережающих самостоятельных работ (И.В. Комарова), в процессе проблемно-поисковой деятельности на наглядно-образной основе (Т.С. Матвеева), посредством дидактической игры (С.В. Балакова); 3) организационный аспект: в системе комплексного обучения (А.И. Иванкова), в условиях совместной учебной деятельности, на основе принципа индивидуализации обучения (В.А. Донец), посредством экскурсионной деятельности (А.Р. Биряльцева), в урочной и внеурочной деятельности учащихся (Д.Ц. Ануфриева), в учебной и внеучебной деятельности (Б.П. Мартиросян).

В связи с вышеизложенным можно констатировать тот факт, что в достаточной степени уделяется внимание содержательному, операционному и организационному вопросам процесса развития познавательной деятельности. При этом наблюдается низкий интерес исследователей к оценочной деятельности

учащихся, на наш взгляд, очень важной в процессе развития познавательной активности в учебном процессе.

Значимым достижением этого периода явилось обращение исследователей [15; 30; 63;] к решению проблемы развития познавательной активности учащихся с позиций системного и целостного подходов.

Следует отметить исследование А.С. Бароненко (1993 г.), который с позиций целостного подхода выделяет такие условия эффективного развития познавательной активности, как диалектический характер взаимоотношений учителя и ученика, основанных на функционировании всех элементов познавательной деятельности, где важным моментом является содержательная сторона, базирующаяся на принципах проблемности и альтернативности и адекватных этому содержанию методов обучения и форм их проявления [15].

С позиций системного подхода рассматривает процесс развития познавательной активности Н.О. Викулова (2001 г.), предлагая следующую его структуру: это сложный, многоэтапный процесс, который включает в себя взаимодействие и взаимовлияние следующих подсистем: «педагогические условия – средства их реализации», «учебная деятельность», «механизм развития познавательной активности» [30]. Поскольку проблема решается на уровне организации методического центра школы, а не в рамках деятельности отдельного учителя, поэтому предложенная модель для нашего исследования не представляет большого интереса.

Неординарным является подход к процессу развития познавательной активности, предложенный в диссертационном исследовании Ф.Г. Затихуллиной (2003 г.). Данным автором создана дидактическая система, включающая в себя структурную, терминологическую и функциональную модели, учитывающая

инвариантность познавательной активности учащихся, направленная на достижение её качественно нового уровня, позволяющая осуществить личностно-активизирующее педагогическое руководство учебным познанием посредством предложенного дидактического средства.

Следует отметить, что процесс развития познавательной активности исследователь предлагает строить на основе единения процессов преподавания и учения: а) на основе адекватности функций учителя функциям ученика; б) с учетом имеющегося соотношения познавательных потребностей, способностей и волевых качеств; в) посредством содержательного структурирования и активизирующего преподнесения учебной информации; г) в соответствии применяемых методов решаемым задачам [63].

Анализируя данную систему, мы оценили её масштабность и глубину разработки и отметили большие возможности её реализации. С нашей точки зрения, слабой стороной данной разработки является недостаточное внимание оценочному компоненту учебной деятельности школьников как условию развития их познавательной активности.

Характеризуя в целом настоящий этап в становлении исследуемой проблемы, мы отметили, что социально-экономические условия, социальный заказ, уровень развития педагогической науки обусловили ее актуальность и создали необходимые *предпосылки* для успешного решения проблемы, так как: а) представлены серьезные разработки процесса развития познавательной активности с точки зрения его структуры и содержания; б) появились исследования развития познавательной активности, учитывающие его системную природу; в) предложена ориентация в исследованиях по развитию познавательной активности на воспитание субъекта деятельности на основе учета его индивидуальных и возрастных особенностей.

В то же время мы ознакомились с деятельностью 65 учителей, работающих в средних классах общеобразовательных школ г. Челябинска (МОУ СОШ № 52, 118, 123) в 2000 – 2001 годах. Из бесед с учителями, проведенного анкетирования, в результате посещения уроков мы отметили, что осознают важность развития познавательной активности учащихся в учебном процессе большинство педагогов (около 96 % из 125 опрошенных), но считают свою компетентность в развитии познавательной активности недостаточной. Основная часть респондентов (около 98 %) имеют опыт пробуждения познавательной активности, немногие используют способы и средства пробуждения познавательной активности совокупно (51 %).

При этом в деятельности учителей отмечено преобладание приемов активизации познавательной деятельности либо посредством работы над учебным материалом (34 %), либо организационными приемами (19 %). Практически не используется возможность пробуждения познавательной активности в процессе оценивания деятельности учащихся (3 % из 125 опрошенных).

Среди причин неиспользования приемов, способов, средств развития познавательной активности педагоги называют, в первую очередь, озабоченность прохождением полного объема учебной программы (89 %), недостаточность освещения данной проблемы на курсах повышения квалификации педагогических работников (22 %), а также отсутствие такой цели в своей деятельности (34 %) и др. Опыта работы по целенаправленному развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе не имел ни один из опрошенных нами учителей.

Таким образом, несмотря на значительные достижения в области теоретического изучения исследуемой проблемы, анализ

существующей педагогической практики показал недостаточную осведомленность учителей в теоретических и практических вопросах, связанных с познавательной активностью учеников подросткового возраста. С другой стороны, мы увидели стихийность, бессистемность в использовании приемов активизации познавательной деятельности, непонимание сути процесса развития познавательной активности, сведение его к воздействию на познавательную деятельность.

В то же время в результате наблюдения было отмечено, что не уделяется особого, пристального внимания пробуждению и развитию активной позиции в учении в тот период, когда учащиеся переходят из начальной школы в среднее звено и в силу возрастных особенностей и новых условий школьной жизни теряют интерес к учебной деятельности. Сказанное свидетельствует о существующей проблеме в практике школьного обучения, которую необходимо решать именно в подростковом возрасте, чтобы избежать «отхода» детей от школы, снижения успеваемости.

Подводя итог, отметим, что, несмотря на социальный заказ государства, отраженный в нормативных документах в области образования, несмотря на осознание педагогами и учеными необходимости изменения уровня познавательной активности учащихся, особенно в подростковом возрасте, в практике работы общеобразовательной школы не уделено достаточного внимания целенаправленной работе по развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

По нашему мнению, это связано с тем, что целый ряд вопросов остается недостаточно разработанным, а именно: не прослеживается четкости в понимании сущности категории «развитие познавательной активности»; наблюдается

смещение понятий «развитие познавательной активности» с однонаправленными понятиями «активизация» и «стимулирование» познавательной деятельности, «формирование познавательной активности»; уделяется недостаточное внимание решению проблемы с системных позиций, а также вопросам разработки ее на технологическом уровне.

На основании анализа теоретических исследований, документов в области образования и педагогической практики мы заключили, что эффективный путь решения проблемы лежит в построении и реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе посредством технологии, позволяющей достичь гарантированного результата, о чем пойдет речь в следующих параграфах представленной монографии.

1.2. Развитие познавательной активности как педагогическое явление.

Теоретико-методологические основы процесса развития познавательной активности

Изучение историографии проблемы позволяет говорить о том, что вопросам «познавательной активности» наука, действительно, уделяла и уделяет самое пристальное внимание.

Не отрицая значимости существующих достижений в изучении данного феномена (предложены всевозможные понятия познавательной активности, выявлена структура, критерии и уровни), отметим, что проблема развития познавательной активности учащихся подросткового возраста разработана недостаточно.

В сравнении с представленными в исследованиях [7; 27; 30; 51; 142] взглядами на развитие познавательной активности, считаем, что это педагогическое явление требует более глубокого и обстоятельного изучения. Прежде всего наша точка зрения связана с тем, что нельзя сводить любое воздействие на познавательную деятельность учащихся к развитию познавательной активности. В отличие от такого упрощенного подхода считаем важным в нашем исследовании выявить сущность именно «развития» познавательной активности как процесса, обладающего специфическими от сопутствующих процессов (стимулирования, активизации, формирования) особенностями и свойствами.

Остановимся на принципиально важном для нашего исследования вопросе: что такое развитие познавательной активности как самостоятельное педагогическое явление, какова его сущность, природа, отличительные признаки.

Во-первых, считаем необходимым «развести» понятия «стимулирование», «активизация», «формирование» и «развитие». Опираясь на мнение Н.О. Яковлевой [192] о том, что определить различия в сущности процессов проще всего по их цели и результату, отметим отличительные характеристики процесса развития познавательной активности учащихся.

В результате анализа представленных в психолого-педагогической литературе [17; 43; 80; 111; 125; 156; 175] определений понятий «стимулирование» и «активизация» отмечено, что цель этих процессов – воздействие на познавательную деятельность, пробуждение познавательной активности, а результат – появление познавательной активности в деятельности учащихся.

Понятия «развитие» и «формирование» объясняются в словаре С.И. Ожегова как «движение, изменение кого (чего)-либо» и «придание определенной формы, законченности» [111].

В педагогике А.С. Белкиным [17] понятие «формирование» определяется через «развитие» как процесс развития личностных качеств. Основной целью этих процессов является не пробуждение познавательной активности, а ее изменение, что говорит о таком их свойстве, как протяженность во времени.

Очевидно, что оба эти процесса в результате предполагают формирование активности как черты личности, но в развитии предполагаемый результат – изменение уровня познавательной активности (цель направлена на процесс), а в формировании – достижение высокого уровня познавательной активности (цель направлена на результат). То есть, оценивая процесс развития, мы говорим, какого уровня познавательной активности достиг в нем учащийся, а в процессе формирования – сформирована познавательная активность или нет.

Рассуждая об особенностях процесса развития познавательной активности и близких по смыслу понятий, мы пришли к выводу, что данные процессы хотя и взаимообусловлены, но не тождественны [131; 134]. Отличительными особенностями процесса развития познавательной активности является его протяженность во времени (в отличие от стимулирования и активизации) и возможность совершенствования познавательной активности.

Взаимосвязь их можно представить в следующей логической цепочке: активизация познавательной деятельности как процесс усиления и мобилизации познавательной активности учащихся, основанная на стимулировании, при систематическом использовании способствует развитию познавательной активности, то есть изменению уровня ее проявления, в результате которого (процесса развития) формируется познавательная активность как качество личности.

На основании сделанных выводов, считаем правомерным использование процессов активизации и стимулирования познавательной деятельности в нашем исследовании в качестве способа развития познавательной активности – способа воздействия, мобилизации, усиления деятельности учащихся в учебном процессе.

Во-вторых, развитие познавательной активности, на наш взгляд, следует рассматривать в трех направлениях – как деятельность, процесс и систему. Обоснуем данную точку зрения.

Познавательная активность в философии, психологии и педагогике рассматривается через понятие «деятельность», классифицируется как качественная характеристика деятельности, которая может быть более или менее активной. В то же время «развитие» как личности, так и такого качества личности как познавательная активность происходит только в процессе деятельности. Поэтому развитие познавательной активности мы рассматриваем как деятельность, как цель деятельности и как ее результат и считаем необходимым в ее развитии учитывать и опираться на структуру деятельности.

Наш взгляд на развитие познавательной активности как на процесс обусловлен, во-первых, процессуальной сущностью деятельности, в результате которой происходит развитие познавательной активности; во-вторых, уровневой структурой самой познавательной активности; и, в-третьих, процессуальной природой учебного процесса и процесса развития личности, органичной частью которых является процесс развития познавательной активности.

Вслед за В.А. Сластениным, который считает возможным «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и воспитательных задач» [152, с. 203]

классифицировать как систему и, наблюдая в процессе развития познавательной активности такие характеристики, будем рассматривать развитие познавательной активности как систему. Причем такой подход обусловлен в большей степени стремлением найти оптимальный путь решения проблемы.

Таким образом, выявив в развитии познавательной активности деятельностную, процессуальную и системную природу, мы можем объяснить правомерность построения в нашем исследовании системы, учитывая при этом процессуальную и деятельностную природу исследуемого процесса.

В-третьих, рассмотрим данный процесс с точки зрения структуры и содержания. Изучая процесс развития познавательной активности старшеклассников, П.В. Борисова [27] отмечает, что особенность исследуемого процесса в том, что развивает познавательную активность только сам ученик в процессе собственной деятельности, а учитель создает условия для ее эффективного развития.

В Толковом словаре С.И. Ожегова понятие «процесс» обозначается как «ход развития какого-нибудь явления, последовательная смена состояний в развитии чего-либо» [111]. Следовательно, раскрывая процессуальную сторону, мы должны увидеть и проследить ход развития познавательной активности учащихся в учебном процессе.

В самом общем виде «развитие» обозначает «закономерное изменение, переход от старого качественного состояния к новому...» [111]. Развитие как философская категория обозначает «процесс движения, изменения целостных систем, характеризуется возникновением качественно нового объекта (или его состояния)» [81].

Поскольку в нашем исследовании речь идет о развитии личности, рассмотрим это понятие. **Развитие личности** в кратком

философском словаре представлено как «изменение ее количественных и качественных свойств», «изменение ее мировоззрения, самосознания, отношения к действительности, характера, способностей, психологических процессов, накопленного опыта» [81].

Обращая внимание в представленных определениях понятия «развитие» на такую характеристику, как изменение состояния на качественно новое, под развитием познавательной активности с точки зрения деятельности ученика мы понимаем *процесс позитивных изменений в уровне познавательной активности учащегося, проявляющейся в инициативной учебной деятельности*. Динамика процесса развития представляет собой продвижение учащегося с низкого уровня познавательной активности на высокий.

Учебный процесс имеет двусторонний характер, поскольку в нем деятельность ученика и учителя взаимосвязаны. И процесс развития познавательной активности зависит от деятельности вышеназванных субъектов. Представив определение развития познавательной активности с позиции учащегося, перейдем к рассмотрению этого понятия с позиции учителя. С нашей точки зрения, в процессе развития познавательной активности учитель создает условия для достижения учеником более высокого уровня развития познавательной активности. Для этого он использует необходимые инструменты не только для управления процессом (методы, средства, формы обучения и способы организации учения), но и для выявления изменений в развитии исследуемого качества, то есть, методы диагностики.

Поэтому с точки зрения деятельности учителя развитие познавательной активности представляет собой *процесс создания условий для развития познавательной активности учащегося при помощи специально подобранных инструментов*

воздействия на познавательную деятельность, основанный на диагностике – инструменте отслеживания изменений уровня развития познавательной активности и выявления его динамики.

В то же время во всех исследованиях, посвященных проблеме развития познавательной активности школьников [27; 30; 35; 63; 123], отмечается зависимость решения проблемы от взаимодействия учителя и ученика. *Цель* взаимодействия субъектов – изменение уровня развития познавательной активности учащегося.

По мнению В.А. Сластенина, сущностная характеристика педагогического процесса – это взаимодействие его участников на содержательной основе с использованием разнообразных средств, построенное на педагогическом воздействии и ответной реакции школьника [152]. В отличие от представленного мнения в нашем исследовании мы будем придерживаться взглядов ученых, рассматривающих сущность педагогического процесса в аспекте личностно ориентированной, личностно-центрированной парадигмы в образовании (Ш.А. Амонашвили [4; 5], А.С. Белкин [19], М.Н. Дудина [53], В.В. Сериков [145; 146], И.С. Якиманская [186; 187] и др.)

В этой связи сущность процесса развития познавательной активности мы видим во взаимодействии ее участников, направленном на создание условий для полноценной самоактуализации личности, для ее саморазвития.

Таким образом, на основании предложенных определений развития познавательной активности с точки зрения разных деятелей сформулируем дефиницию, отражающую сущностную характеристику исследуемого процесса – это *процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивных изменений в уровне развития*

познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности.

Важным моментом в нашем исследовании является определение исходных положений, которые выступают основой для реализации процесса, а, следовательно, и системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. В Толковом словаре С.И. Ожегова «основное, исходное положение какой-нибудь теории, учения, науки», «убеждение, взгляд на вещи», «основная особенность в устройстве чего-нибудь» определено понятие «принцип» [111].

В дидактике под **принципами обучения** имеются в виду те исходные положения, которые лежат в основе отбора содержания, организации и методов обучения [115]. По мнению В.А. Сластенина, «принципы педагогического процесса отражают основные требования к организации педагогической деятельности, указывают ее направления» [152, с. 211]. Принцип, по определению В.И. Загвязинского, – это «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции», «знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [59, с. 67].

Отбор принципов для успешного осуществления процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе основывался на предложенных в педагогической литературе принципах организации педагогической работы в вузе, сформулированных А.С. Белкиным [19], и принципах управления деятельностью воспитанников, предложенных В.А. Сластениным [152]. Охарактеризуем принципы, которые легли в основу нашего исследования.

Принцип гуманистической направленности предполагает использование всех возможностей процесса развития познавательной активности для саморазвития, самопознания, самореализации личности, для актуализации личностного потенциала и успешной социальной адаптации в современном обществе.

Принцип целостного подхода предусматривает взаимодействие участников процесса, при котором они выполняют свои, не только им присущие функции, но и дополняют друг друга, оказывают взаимопомощь, реализуют идею «встречных усилий» (А.С. Белкин).

Принцип непрерывности означает определенную последовательность прохождения этапов в организации процесса развития познавательной активности с учетом достигнутых результатов и постановки новых задач. Этап означает определенную, качественно завершённую ступень в организации процесса развития познавательной активности учащихся.

Принцип идейной направленности означает такую организацию деятельности учителя и учащихся, при которой содержание совместной деятельности ориентировано согласно идее «учить учиться всю жизнь» на приобретение информационных, организационных, рефлексивных и коммуникативных умений; на развитие личности учащегося и перевод его в позицию субъекта учения, способного осуществлять учебную деятельность осознанно и успешно.

Принцип диагностического сопровождения требует обязательного включения в организацию процесса методов отслеживания изменений в развитии познавательной активности, анализа полученных результатов, выявления динамики в развитии познавательной активности учащихся.

Принцип учета возрастных особенностей подразумевает соответствие используемых учителем способов развития

познавательной активности психофизиологическим характеристикам учащихся подросткового возраста, их склонностям и интересам.

Эти принципы являются основой для построения и реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Считаем важным остановиться на сущности понятий, которыми приходится оперировать в рамках данного монографического исследования. Это следующие ключевые понятия: «активность», «деятельность», «познание», «развитие», «личность» и производные от них понятия «познавательная деятельность», «деятельность учителя», «познавательная активность», «личность учащегося».

Понятия «деятельность», «активность», «личность», «познание» в рамках нашего исследования не предполагают собственной трактовки, поэтому данные понятия в исследовании мы использовали в общепринятой версии.

На основании исследований понятия «активность» в философии (Л.Г. Аристова, В.С. Тюхтин), психологии (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.), педагогике (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.), которое определяется как качество деятельности или свойство личности, под *активностью* мы будем понимать вслед за Н.Н. Тулькибаевой и Л.В. Трубайчук «присущий личности характер деятельности, направленной на удовлетворение своих потребностей» [117].

Понятие «деятельность» определяется в общепhilosophическом плане как специфически-человеческий способ отношения к миру..., в ходе которого человек творчески преобразовывает природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемое им явление природы – объектом своей деятельности [163].

На основе осуществленного анализа научной литературы [48; 80; 159; 174] мы выделили самые существенные характеристики деятельности, которая является способом или формой отношения к окружающему миру, носит активно-преобразующий характер и направлена на удовлетворение своих потребностей.

Учитывая отсутствие принципиальной разницы в определениях данного понятия, разделяя точку зрения Г.И. Щукиной [177], в нашем исследовании под *деятельностью* мы будем понимать активное состояние человека, а так же основную форму проявления его активности, развивающегося как активный субъект, преобразующий мир и свою собственную природу.

Говоря об активности и деятельности, неизбежно обращение к понятию «личность», которым мы также оперируем в нашем исследовании. Учитывая представления о личности как о субъекте социальной деятельности, свойства которого детерминированы конкретно-историческими условиями жизни общества [81], мы склонны под влиянием идей представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), личностно ориентированного обучения (Ш.А. Амонашвили [4], Э.Ф. Зеера [64], В.В. Серикова [145], И.С. Якиманской [186] и др.), *личность* рассматривать как уникальную целостную систему, «открытую возможность» (не нечто заранее заданное), наделенную своим жизненным потенциалом.

Понятие «*развитие*» мы будем трактовать традиционно как «закономерное изменение в природе и обществе, в результате которого возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры» [163].

Так как только в процессе познания человек развивается как личность, назрела необходимость рассмотреть сущность понятия «познание». В философии познание трактуется как «общественно-исторический процесс человеческой деятельности,

который направлен на отражение объективной действительности в сознании человека...» [164, с. 238]. Психологи видят в нем «процесс психического отражения, обеспечивающий приобретение и усвоение знаний» [80, с. 442]. В нашем исследовании *познание* мы будем рассматривать вслед за Н.Н. Тулькибаевой как образовательную деятельность ученика, в процессе которой формируются его знания [117, с. 157].

Далее перейдем к понятиям, которые предполагают некоторую конкретизацию в зависимости от темы нашего исследования.

Обратимся к понятию «педагогическая деятельность». Л.П. Крившенко этот термин рассматривает как «разновидность профессиональной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта посредством обучения и воспитания» [114, с. 418]. Н.О. Яковлева определяет *педагогическую деятельность* как «профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития» [191, с. 54]. Конкретизируя приведенные определения в соответствии с целью нашего исследования, под *педагогической деятельностью* мы понимаем профессиональную деятельность, направленную на создание условий для эффективного функционирования и протекания процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Рассматривая понятие «деятельность учащегося», отметим, в психолого-педагогической литературе для обозначения этого вида деятельности есть несколько определений: познавательная, учебная, (учение), учебно-познавательная. Ссылаясь на труды К.А. Абульхановой-Славской [1], Б.Г. Ананьева [6], А.Н. Леонтьева [159], С.Л. Рубинштейна [137] и др., в рамках нашего исследования «учение», «познавательную» и «учебно-

познавательную деятельность» мы будем употреблять как синонимичные понятия для обозначения деятельности ученика в учебном процессе.

Учитывая личностно ориентированный характер нашего исследования, вслед за И.С. Якиманской, которая определяет учение как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется опыт его жизнедеятельности [187], обозначим деятельность учащегося как индивидуально значимую деятельность, в процессе которой ученик самореализуется, овладевая умениями и навыками, необходимыми для будущей жизни.

В рамках нашего исследования следует выделить понятие «личность учащегося». Выстраивая свое исследование на позициях личностно ориентированного подхода, в рамках которого личность рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий устойчивой системой индивидуальных черт [4; 9; 146; 167], в личности учащегося мы видим равноправного участника процесса развития познавательной активности, который в рамках этого процесса становится самим собой, самовыражается и развивается.

Итак, мы подошли к ключевому понятию нашей работы «познавательная активность». Целям нашего исследования в наибольшей степени отвечает подход Т.И. Шамовой, рассматривающей познавательную активность как «качество деятельности личности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-воспитательной цели» [171, с. 48 – 49].

Резюмируя сказанное в данном параграфе, следует отметить, что процесс развития у учащихся подросткового возраста такого

качества, как «познавательная активность» – сложное, многогранное, а главное, самостоятельное педагогическое явление, требующее более пристального внимания со стороны исследователей. Об этом пойдет речь в следующем параграфе данного монографического исследования.

Как отмечалось ранее, развитие познавательной активности учащихся как педагогическое явление представляет собой системное явление. Поэтому решение проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста видим в разработке целостной структуры, которая позволит учесть все необходимые составляющие этого процесса и определить содержание деятельности участников процесса.

Для обоснованного подхода к разработке системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе следует остановиться на выборе теоретико-методологических оснований, в качестве которых будут выступать подходы. Рассматривая развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста как сложный и многоаспектный процесс, полноценное изучение которого не может осуществляться с одной точки зрения, мы считаем необходимым использовать такие теоретико-методологические подходы, которые бы обеспечивали организационную комплексность его теоретического построения.

Наиболее полно решение такой задачи способны обеспечить системный, деятельностный и личностно ориентированный подходы. Их взаимодополняющая разработка позволяет осуществить, во-первых, комплексное изучение исследуемого процесса, во-вторых, разработать эффективно функционирующую систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Рассмотрим каждый из выделенных подходов. Системный подход рассматривается нами как общенаучная основа исследования проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. При этом мы в значительной степени опирались на работы по методологии системного подхода В.Г. Афанасьева [10], И.В. Блауберга [23], В.Н. Садовского [141], Э.Г. Юдина [185] и др., а также педагогические исследования, развивающие положения общей теории систем, В.П. Беспалько [21], Ю.А. Конаржевского [72], Н.В. Кузьминой [85], В.А. Слостенина [152], В.А. Якунина [193] и др.

Реализация данного подхода предполагает всестороннее рассмотрение явления, изучаемого наукой, а именно выявление:

- а) элементов изучаемого объекта;
- б) компонентов, причастных к достижению цели его функционирования и развития;
- в) внешних и внутренних системообразующих факторов,
- г) связей;
- д) структуры объекта.

В настоящее время исследователи отмечают, что «использование системного подхода в педагогической науке и практике представляется очевидной необходимостью, поскольку педагоги постоянно находятся и действуют в мире систем» [151, с. 86]. Причем анализ научной литературы, посвященной вопросам системного подхода при изучении педагогических явлений, привел нас к выводу о том, что существует как минимум два основных направления. Согласно первому – применение системного подхода требует изучения компонентного состава педагогической системы, ее элементов, структуры, системообразующих факторов и связей (В.А. Слостенин). Второй предполагает – изучение морфологического, структурного,

функционального, генетического аспектов педагогической системы (Ю.А. Конаржевский).

В нашем исследовании мы опирались на идеи В.А. Сластенина, который считает возможным рассмотрение целостного педагогического процесса как системы, если выделить в нем системные свойства. Проведенный теоретико-методологический анализ процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста показал, что в структурном плане он представляет собой последовательную смену этапов, которые связывает цель и управление. Компонентами системы являются всевозможные взаимодействия в рамках процесса (учитель – ученик, ученик – учебный материал и др.). Структура носит линейно-возвратный характер, предполагающий возможность коррекции.

Цель нашего исследования – теоретически обосновать и реализовать систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, что мы и попытаемся осуществить через реализацию следующих положений:

- процесс развития познавательной активности может рассматриваться как педагогическая система;
- исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов и функциональных связей и отношений;
- описание системы предполагает выделение ее компонентного состава, представления «функциональных обязанностей» каждого компонента и выражение внешнего вида.

В качестве подхода, позволяющего изучить содержание исследуемого процесса, в нашем исследовании обоснованно выступает деятельностный подход, основы которого были заложены И. Кантом, И. Фихте, Г. Гегелем, К. Марксом.

В психолого-педагогической литературе данный подход отражен в исследованиях Л.С. Выготского [32; 24], П.Я. Гальперина [37], В.В. Давыдова [47], С.Л. Рубинштейна [137], Г.Ю. Ксензова [84], Г.И. Шукиной [177; 180] и др.

В педагогике этот подход получил распространение через следующее положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что в свою очередь требует специальной работы по организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения [116, с. 16].

В нашем исследовании деятельностный подход предоставляет возможность выявить и рассмотреть структуру и особенности деятельности учителя и учеников, раскрыть природу их взаимодействия с целью эффективного осуществления процесса развития познавательной активности с учетом реализации идеи «учить учиться всю жизнь».

Использование деятельностного подхода в нашем исследовании позволит определить наполнение системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, а именно:

– выявить и исследовать компоненты деятельности учащихся (учения) и учителя (личностно-активизирующего управления) в процессе развития познавательной активности;

– определить характер деятельности учителя и подростков в процессе развития познавательной активности согласно основополагающей идее исследования.

Специфика предмета нашего исследования предполагает использование лично ориентированного подхода, разработке которого в педагогике посвящены исследования М.А. Акоповой [2], Ш.А. Амонашвили [5], Е.В. Бондаревской [26],

М.А. Вакулиной [29], Э.Ф. Зеера [64], В.В. Серикова [145], В.А. Слостенина [153], И.С. Якиманской [187] и др.

Данный подход к осуществлению педагогического процесса означает направленность на формирование обучаемого как личности, полной реализации внутренних ресурсов на основании взаимопомощи, сотрудничества, совместного творчества субъектов учебно-воспитательного процесса [29]. При этом личность в рамках данного подхода рассматривается учеными как сознательный субъект, обладающий системой индивидуальных черт [2].

В нашем исследовании использование личностно ориентированного подхода позволит определить характер деятельности учителя и учащихся, изменить взгляды участников процесса на свою роль и место в учебном процессе и будет реализовываться через следующие установки:

- уважение к личности учащегося;
- делегирование полномочий, доверие;
- создание ситуации успеха для каждого учащегося;
- взаимная ответственность за результаты деятельности;
- помощь учащемуся в самоопределении и самореализации.

Итак, обосновать стратегию исследования позволили нам идеи системного подхода, а продумать тактику – положения деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Подводя итог данного параграфа, отметим, что определение сущности развития познавательной активности учащихся как деятельности, процесса и системы привело нас к необходимости выбора теоретико-методологических оснований (системного и деятельностного и личностно ориентированного подходов) и построения системы как наиболее эффективного пути решения проблемы.

1.3. Система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Учитывая накопленный опыт по воздействию на познавательную активность, нашедший отражение в научной литературе, и собственное понимание категории «развитие познавательной активности», считаем необходимым разработать систему как один из наиболее эффективных путей развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В современном мире существует мнение: чтобы создать лучшие в мире школы, нужно лишь найти лучшие из идей. Опираясь на это утверждение, принципиально важным моментом в нашем исследовании явилось определение идеи, на которой будет основываться построение и реализация системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В настоящее время мир переживает важнейший поворотный момент в своей истории. Мы живем в эпоху революции средств коммуникации, которая меняет наш образ жизни, общения, мышления, а также методы достижения благосостояния. Поэтому нам необходима параллельная революция в области «пожизненного обучения», дополняющая информационную революцию. Неслучайно в настоящее время набирает темпы концепция развития непрерывного образования (А.Ф. Аменд [3], С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский [41], А.М. Новиков, А.Н. Орлов и др.).

Хотя идеи непрерывного образования находятся в стадии становления, очевиден тот факт, что истоки его должны лежать в дошкольном и школьном образовании. Именно в школьные годы человек должен осознать необходимость постоянного повышения уровня знаний, умений и навыков, выработать

готовность к систематической, целенаправленной познавательной деятельности.

В этой связи в основу нашего исследования была положена основополагающая идея, которая заключается в том, что развитие познавательной активности учащихся в школьные годы является исходным моментом в процессе непрерывного образования человека на протяжении всей жизни. И от того, насколько эффективно будет осуществлен процесс развития познавательной активности в школьные годы, особенно в подростковом возрасте, когда ребенок теряет интерес к учебной деятельности, настолько человек будет подготовлен к жизни в XXI веке.

Г. Драйден в книге «Революция в обучении» предлагает 13 шагов к новому обучающемуся обществу, одним из которых является воспитание самоуважения и приобретение жизненно важных навыков. В связи с этим он предлагает в школе изучать три основных предмета: как эффективно учиться, как думать и как стать «самостоятельно действующим менеджером своего будущего», которые должны интегрироваться в качестве рабочих моделей во все учебные курсы [52].

Исследователь замечает, что для этого необходимо изменить подход к образованию, заменить сегодняшнюю поточную систему, где все «идет в ногу», на «самоуправляемое» обучение, основанное на современных принципах когнитивной науки – включая исследование, осмысление, погружение и самооценку – и на естественном стремлении к обучению, которое заложено в человеке от рождения.

Все сказанное мы относим и к актуальности проблемы развития познавательной активности учащихся в современном мире, и к разработке ее на новом, современном уровне в контексте концепции непрерывного образования, интерпретируя ее как идею «учить учиться всю жизнь».

В монографии мы представим систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, в основании которой лежит созвучная сущности исследуемого процесса идея «учить учиться всю жизнь».

Логика нашего исследования обязывает выяснить сущность понятия «система». В обыденном понимании система (от греч. «система») понимается как «целое, составленное из частей; соединенное» или «одно из названий порядка, противоположного хаосу» (И. Бир).

Большинство исследователей называют системой «совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым образующим систему компонентам» [10, с. 18].

На основании представленных в литературе определений понятия «система» И.В. Блауберга [23], В.Н. Садовского [141], Э.Г. Юдина [185] и др. в нашем исследовании под *системой* мы будем понимать ограниченную от окружающей среды целостную совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных целью и управлением, обеспечивающих в комплексе приобретение системой эмерджентного свойства.

Для нашего исследования основной интерес представляет сущность и особенности педагогических систем. На основании анализа определений понятия «педагогическая система» В.П. Беспалько [22], Н.В. Кузьминой [85], Н.О. Яковлевой [192] и других исследователей мы пришли к выводу: главным отличием педагогической системы от любой другой является ее направленность на решение проблем педагогического процесса.

Анализ диссертационных исследований показал, что в педагогической литературе представлено две системы развития познавательной активности учащихся: дидактическая система развития познавательной активности учащихся, включающая

структурную, терминологическую и функциональную модели [63], и система функционирования научно-методического центра школы по организации процесса развития познавательной активности старшеклассников во время обучения [30]. Системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, основанной на реализации идеи «учить учиться всю жизнь», не представлено в педагогических исследованиях.

На основании изучения работ по возрастной педагогике и психологии (А.С. Белкин [18], Л.С. Выготский [34], И.С. Кон [71], А.Е. Личко [77], И.В. Шаповаленко [173] и др.) мы выделили возрастные особенности учащихся подросткового возраста. Несмотря на то, что характеристика подросткового возраста одна из дискуссионных проблем возрастной психологии: нет единого мнения о сроках его начала и окончания, содержании ведущей деятельности, перечне новообразований, всеми учеными признано, что это период наиболее интенсивного личностного развития.

Основные психологические потребности подростка – стремление к общению со сверстниками («группированию»), стремление к самостоятельности и независимости, «эмансипации» от взрослых, к признанию своих прав со стороны других людей. С другой стороны, в этом возрасте наблюдается расширение познавательных интересов, активно совершенствуются интеллектуальные процессы: восприятие становится целенаправленной аналитико-синтетической деятельностью – качественно улучшаются все параметры внимания (объем, устойчивость, интенсивность, переключаемость), запоминание и воспроизведение приобретает смысловой характер, мышление строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их.

Следует учитывать, что все эти показатели возможны лишь при благоприятных условиях. Поэтому развитие познавательной

активности мы считаем тем процессом, который позволит создать условия для проявления личностных возможностей. И чем эффективней он будет организован, тем больше появится возможностей у учеников избежать негативной фазы подросткового возраста (Л.С. Выготский).

В связи с вышеизложенным на основе системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов мы разработали систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, особенностью которой является направленность на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь».

Основываясь на определении педагогической системы Н.О. Яковлевой [192], трактующей ее как «...систему, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса», под **системой развития познавательной активности учащихся подросткового возраста** мы понимаем педагогическую систему, включающую целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты, своим единством и взаимосвязями (целостностью) способствующие накоплению позитивных изменений в уровне развития познавательной активности учащихся.

Опираясь на системный, деятельностный и личностно ориентированный подходы и обусловленное ими понятийное пространство, представим разработанную систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, содержание которой ориентировано на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь» (в контексте концепции непрерывного образования), что значит в нашем исследовании не только учить учиться (понимать смысл своей деятельности, уметь рационально, успешно учиться), а, главным образом, привить подросткам любовь к учению, пробудить стремление к знаниям, к процессу

познавательной деятельности, вызвать желание продолжать обучение всю жизнь.

Перейдем к описанию структуры разработанной системы (рис. 2).

Целевой компонент является в нашей системе системообразующим. Как отмечает Ю.К. Конаржевский, «цель выступает как фактор, обуславливающий способ и характер деятельности, она определяет соответствующие средства ее достижения и является не только спроектированным конечным результатом, но и исходным побудителем деятельности» [72, с. 32].

Для обоснования цели мы использовали принцип декомпозиции, представляющий собой «древо целей», где общая глобальная цель разбивается на ряд локальных целей (задач). Решение каждой цели вносит вклад в достижение общей цели. Достижение основной цели нашей системы – развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе согласно идее «учить учиться всю жизнь» предполагает решение следующих задач:

- формирование познавательной мотивации;
- формирование учебной деятельности в единстве ее компонентов;
- формирование волевых качеств.

Программно-процессуальный компонент системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе – это сердце нашей системы, где определяется программа (содержание) деятельности для достижения цели и последовательность ее реализации.

Программный блок включает определение учителем программы деятельности в соответствии с этапом организованного процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.



Рис. 2. Система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Под *программой* мы понимаем перечень основных направлений в деятельности учителя, ориентированных на переосмысление возможностей учебного процесса для обучения школьников тому, как учиться и как думать, чтобы стать субъектом собственной деятельности.

Особо важным моментом в исследовании является то, что содержательное наполнение программного блока строится на основе изучения школьного предмета «русский язык».

Философами и физиологами установлена связь языка и сознания, языка и мышления. Мысль человека материализуется в речи, в языковых формах; строя свою речь – предложения, текст, школьник формирует саму мысль, придает ей четкость, свойственную языковым конструкциям. Мышление человека не может развиваться без языкового материала: овладение десятками тысяч слов, системой грамматических форм, механизмов их использования, оказывает упорядочивающее воздействие на мышление. Поэтому как учебная дисциплина русский язык имеет первостепенное значение, так как является не только предметом изучения, но и важнейшим средством познания других наук, средством интеллектуального, духовного, эстетического развития учащихся.

Как отмечает М.Т. Баранов, специалист в области методики преподавания русского языка: «Обучение языку формирует мировоззрение школьников, включает их в социальную жизнь, дает им совершенное средство познавательной деятельности» [102, с. 7].

Учитывая цели обучения русскому в общеобразовательной школе – обеспечить языковое развитие учащихся, помочь им овладеть речевой деятельностью: сформировать навыки грамотного письма, рационального чтения, полноценного восприятия звучащей речи, научить их свободно говорить и писать на

родном языке, пользоваться им в жизни как основным средством общения, наша задача в развитии познавательной активности заключается в том, чтобы в процессе освоения учащимися законов речевой деятельности заложить основы для познавательной деятельности в течение всей жизни.

Язык – это инструмент познания и духовного формирования личности. Исключительная роль родного языка в формировании личности школьника впервые была раскрыта, многосторонне проанализирована и практически реализована в работах К.Д. Ушинского. Он считал, что именно учитель русского языка должен научить ребенка учиться, приобщить его к самостоятельной беседе с книгой, к самостоятельному умственному труду [162, с. 263].

В конце XX века Ю.Н. Караулов, разработавший теорию языковой личности, отмечал: «нельзя изучать человека вне его языка» [67, с. 3]. Поэтому в нашем исследовании развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста на уроках русского языка значимо тем, что способствует развитию языковой личности и ее познавательных возможностей на основе овладения инструментом познания для осуществления полноценной познавательной деятельности в течение всей жизни.

В программном компоненте определяются также способы взаимодействия, в результате которых ученики обогащаются информационными, организационными и рефлексивными умениями. Под *умениями учиться* в нашем исследовании мы понимаем владение эффективным способом применять усвоенные знания на практике. Программа деятельности ориентирована на четыре группы умений:

- информационные умения – это умения, связанные с процессом усвоения учебной информации (внимательно воспринимать информацию, рационально запоминать,

логически осмысливать учебный материал, выделять главное, решать проблемные познавательные задачи, самостоятельно выполнять упражнения, умение осуществлять библиографический поиск, работать с книгой, справочниками и др.);

- организационные умения предполагают способность учащихся выявлять цель деятельности, планировать ее в соответствии с целью, подбирать соответствующие цели и особенностям деятельности средства (принимать и намечать задачи деятельности, рационально планировать деятельность, создавать благоприятные условия для деятельности: режим дня, гигиена рабочего места; осуществлять наблюдение и др.);

- рефлексивные умения предполагают способность к осмыслению своих действий, самонаблюдению, самопознанию (осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности, видеть пробелы в своих знаниях, оценивать, в первую очередь, процесс своей деятельности, а не результат; видеть плюсы и минусы деятельности, критиковать и защищать результаты деятельности аргументированно, смотреть на неудачи как на временные трудности и др.);

- коммуникативные умения проявляются в свободном владении языком в различных ситуациях, связном изложении своих мыслей (собирать и систематизировать материал в соответствии с темой; отбирать языковые средства, соответствующие речевой ситуации, адресату; создавать текст на заданную тему с учетом адресата, цели и стиля; связно излагать мысли в форме того или иного типа речи; редактировать написанное и др. [158]).

Программный блок включает два вида деятельности. Согласно деятельностному подходу деятельность учителя выражается в «научении» и личностно-активизирующем управлении. В нашем исследовании термин «научение» мы используем не

совсем в свойственном ему значении. Под *научением*, в отличие от обучения, мы понимаем деятельность учителя, направленную помощь и поддержку ученика в учении.

В личностно-активизирующем управлении, основываясь на идеях теории управления в педагогике [152], мы выделили функции планирования, организации, стимулирования, контроля, оценки и анализа результатов. Личностная составляющая управления предполагает согласно личностно ориентированному подходу создание условий для самореализации учащихся на основе учета их индивидуальных возможностей.

Программа деятельности учителя, ориентированная на формирование умений учиться всю жизнь, была нацелена на формирование учебной деятельности учащихся в единстве ее компонентов. Деятельность ученика, или учение, включает согласно исследованиям Т.И. Шамовой [171] следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, ценностно-волевой и оценочный. Данные компоненты согласно идее «учить учиться» должны предстать в сформированных умениях работать с учебной информацией, самостоятельно ставить цель, находить способы ее достижения, рационально организовать свой труд и правильно его оценить, что позволит человеку учиться всю жизнь.

В настоящее время актуальными становятся понятия «образовательная деятельность ученика» и «образовательная компетентность», предполагающие самоуправление деятельностью на рефлексивной основе [144]. Таким образом, программный блок системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, содержание которого составляет деятельность учителя и учащихся, направленные на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь», предполагает программу

деятельности, результатом которой должна явиться образовательная компетентность как основа умения учиться всю жизнь.

Программный блок нашей системы характеризуется не только содержанием деятельности участников процесса развития познавательной активности, но и предполагает наличие определенных отношений. Развитие познавательной активности, особенно в подростковом возрасте, когда ребенок склонен к конфликтам, стремится больше к общению вне школы, должно строиться на субъект-субъектных отношениях. Созданию таких отношений позволят установки, основанные на идеях личностно ориентированного подхода: уважения, доверия и взаимной ответственности за результаты деятельности, создания ситуации успеха в учебной деятельности.

Процессуальный блок представлен этапами организации деятельности учителем, отражающими согласно деятельностному и личностно ориентированному подходам особенности деятельности обоих участников, направленных на постижение подростками умений эффективно учиться и перевод деятельности ученика в самоуправляемую, предоставляя возможность для самовыражения и саморазвития каждого учащегося.

На каждом этапе мы выделили преобладающую функцию в деятельности учителя по формированию умений учиться и определенной степени самостоятельности подростков в учении.

Так на первом этапе – погружающе-адаптационном – доминирующая функция учителя – «научающая» – функция, предполагающая помощь и поддержку со стороны учителя в учении. Ученики знакомятся с эффективными приемами переработки учебной информации, учатся рациональным способам организации деятельности, вовлекаются в оценочную деятельность; в то же время предлагаются ситуации для самостоятельных действий по заданию учителя.

На втором этапе – раскрывающе-ориентационном – задача учителя – создать условия для закрепления и перевода в план инициативных действий приобретенных школьниками подросткового возраста умений учиться. Деятельность учеников носит более самостоятельный характер, реализуется в практико-ориентированном обучении. Деятельность «научения» присутствует, но уступает место стимулированию и организации инициативной, самостоятельной деятельности учащихся.

На третьем этапе – закрепляюще-инициативном – задача учителя инициировать использование подростками умений работать с учебной информацией, рационально организовывать деятельность и адекватно ее оценивать в учебной и внеучебной деятельности. Особое значение приобретают коммуникативные умения, позволяющие решать учебные проблемы, являющиеся инструментом в познавательной деятельности учащихся.

Управление деятельностью учащихся подросткового возраста представляет дифференцированную помощь в зависимости от сформированных умений работать с учебной информацией, организовывать и оценивать свою деятельность, а деятельность учащихся становится самоуправляемой.

В такой последовательности этапов отразились обозначенные нами ранее свойства данного процесса как протяженность во времени (нельзя развить познавательную активность на уроке) и возможность в совершенствовании познавательной активности.

Инструментальный компонент системы определяет инструменты обучения и организации деятельности учащихся, а также инструменты диагностики развития познавательной активности школьников в учебном процессе, в качестве которых выступили методы исследования. В соответствии с концептуальными основами нашего исследования мы ориентировались

на индивидуальные, парные и групповые формы работы учащихся, позволяющие поставить в центр учебного процесса субъекта деятельности учения с учетом его личностных интересов и потребностей.

Предпочтение отдавалось активным (проблемный, поисковый, исследовательский, проектный и др.) и рефлексивным методам обучения, а также активизирующим познавательную деятельность средствам обучения (рабочим программам, аудио- и видеоматериалам и др.). При выборе форм, методов и средств организации деятельности учеников учитывалось их соответствие: а) этапу процесса развития познавательной активности; 2) возрастным особенностям учащихся; 3) поставленным задачам.

Методы диагностики уровня развития познавательной активности учащихся подросткового возраста: анкетирование, метод выполнения заданий, анализ продуктов деятельности, метод взаимооценок, метод экспертных оценок способствуют определению уровня развития познавательной активности подростков. Их согласованное использование позволяет полноценно изучить изменения в познавательной активности подростков и осуществить своевременную коррекцию.

Диагностико-результативный компонент разработанной нами системы включает критерии развития познавательной активности (мотивационный, операционально-познавательный, волевой), а также три уровня: копирующе-исполнительский, частично-инициативный, инициативно-творческий. Каждый уровень включает специфическую нагрузку, которая определяется на основе показателей, выделенных нами критериев. Подробная характеристика уровней развития познавательной активности учащихся и критериально-уровневая шкала представлены во второй главе исследования.

В состав этого блока включена диагностика как способ определения достижения/недостижения целей, на основе которой выявляется уровень развития познавательной активности школьников. По мнению Л.П. Крившенко, диагностика «включает контроль, проверку, оценивание; накопление статистических данных, их анализ, прогнозирование, выявление динамики, тенденций дидактического процесса» [114]. Этот компонентный состав диагностики отвечает целям процесса развития познавательной активности учащихся в нашем исследовании.

В то же время диагностика является основой для коррекционной работы. В нашем исследовании диагностика – это не только процедура исследовательской работы, а обязательное условие полноценного осуществления развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Наша педагогическая система развития познавательной активности характеризуется следующими свойствами: открытостью и гибкостью. *Открытость* педагогической системы выражается во взаимных влияниях с внешней средой. В процессе развития постоянно происходит обмен информацией с внешней средой, в зависимости от которой может меняться и его направление. Любой процесс управляется внешними условиями, в которых он осуществляется, и в то же время, будучи встроенным в учебный процесс, оказывает на него непосредственные управляющие воздействия. Кроме того, результаты процесса формирования познавательной активности учащихся подросткового возраста всегда находят выход во внешней среде, направлены на внешнюю среду с целью её изменения.

Гибкость предполагает возможность конструктивных изменений, обеспечивающих реализацию педагогической системы в меняющихся условиях с сохранением системной целостности.

Гибкость связана с изменениями в системе на основе диагностики получаемых результатов и своевременной коррекции недостатков в функционировании системы, обеспечивается приемами диагностики и коррекции. Данное свойство говорит об универсальности педагогической системы, что расширяет область её практического применения.

Подведем итоги сказанному в данном параграфе:

1) взгляд на развитие познавательной активности как процесс активного взаимодействия его участников, основанный на специально подобранных инструментах организации деятельности и диагностике уровня познавательной активности учащихся, определил структуру системы, включающую целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты;

2) предложенная для решения проблемы идея «учить учиться всю жизнь», а также методологические подходы определили содержание каждого компонента системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Предложенный в данном параграфе путь решения проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста предполагает поиск средства его достижения, чему мы и посвятим следующий параграф монографии.

1.4. Технология реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Теоретически обоснованная и описанная в предыдущем параграфе монографии система развития познавательной

активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе предполагает выбор инструмента ее реализации. Учитывая предшествующий опыт по решению исследуемой проблемы, мы предприняли попытку разработать технологию реализации предложенной системы на основе идеи «учить учиться всю жизнь».

В этой связи в настоящем параграфе внимание будет уделено:

1) выяснению сущности понятия «педагогическая технология» и на этой основе обоснованию правомерности использования технологии в качестве инструмента реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе;

2) выявлению структуры технологии реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе и ее отличительных особенностей.

Начнем с решения первой задачи. Анализ научно-педагогической литературы последних лет позволяет сделать вывод о том, что однозначного определения понятия «технология» не существует. Термин, взятый из технических наук, используется педагогами и психологами следующим образом: «технология обучения» (Е.И. Машбиц, П.И. Пидкасистый, М. Чошанов, И.С. Якиманская); «образовательная технология» (В.В. Гузеев, М.Е. Бершадский); «педагогическая технология» (В.Ф. Башарин, В.П. Беспалько, В.И. Богомолов, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко, Е.В. Ткаченко, Н.Е. Щуркова и зарубежные ученые С. Андерсен, С. Гибсон, Б. Скиппер, С. Ведемейер, Д. Финн); «технология образования» (М. Вульман, ЮНЕСКО).

Для того чтобы составить собственное мнение о сущности данного понятия и обосновать правомерность использования

технологии в нашем исследовании рассмотрим определения, представленные в психолого-педагогической литературе.

В общем смысле термин «технология» понимается как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [111, с. 144].

Педагогическую технологию В.П. Беспалько определяет как *проект педагогической системы*, реализуемый на практике [22, с. 78]. М. Чошанов называет технологию обучения составной *процессуальной частью дидактической системы*. В.Ю. Питюков рассматривает педагогическую технологию через *систему педагогических воздействий* [119, с. 47]. Педагогическую технологию как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств представляет Б.Т. Лихачев [93]. По его мнению, она есть *организационно-методический инструментарий педагогического процесса*.

На основании представленных определений мы заключили, что наша педагогическая технология должна, в сущности, явиться инструментом реализации разработанной системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Характеристики технологии с точки зрения структуры и содержания представлены в следующих определениях. М. Марков [78] трактует *технологию* как способ реализации людьми конкретного сложного процесса путем разделения его на систему последовательных, взаимосвязанных процедур и операций, которые выполняются более или менее однозначно и имеют целью достижение высокой эффективности.

В трактовке Л.М. Кустова [90] *педагогическая технология* – это знание о структурированном способе получения

положительного педагогического результата, задаваемого нормами обучающихся и действиями управляющих программ, в условиях адекватных целям образования.

Близко идее нашего исследования определение В.Ф. Башарина, который считает, что *педагогическая технология* – это педагогически и экономически обоснованный процесс движения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специально переработанного содержания, строго реализуемого на основе научной организации труда и поэтапного тестирования [16, с. 12 – 16].

Наиболее полно в структурном плане описывают технологию В.В. Гузев и М.Е. Бершадский [20, с. 31]. Под *образовательной технологией* они понимают систему, состоящую из:

- модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса;
- некоторого диагностического и операционального представления планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга системы);
- набора моделей обучения; критериев выбора и построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий;
- механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным.

Данное обоснование технологии соотносится с нашим представлением процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе и является основой для выбора технологии в качестве средства реализации разработанной системы.

Для представления структуры технологии рассмотрим позицию М.В. Кларина относительно данного вопроса, нашедшую отражение в работах «Развитие педагогической технологии и проблемы теории обучения», «Педагогическая технология в учебном процессе». В этих работах [68; 69] автор отмечает, что структура технологического подхода к обучению включает: постановку целей и их максимальное уточнение; ориентацию учебных целей и всего хода обучения на гарантированное достижение результатов; оценку текущих результатов, коррекцию обучения, направленную на достижение поставленных целей; заключительную оценку результатов.

Согласно представленным определениям мы заключили, что с точки зрения структуры наша технология должна представлять определенную последовательность действий, обусловленных поставленными целями, обеспечивающих достижение планируемых результатов на основе оценки текущих результатов и их коррекции.

Проблема критериальных признаков педагогической технологии решалась в исследованиях Л.П. Алексеева, В.П. Беспалько, Н.А. Норенкова, Л.М. Кустова, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко, С.А. Смирнова, М.А. Чошанова.

Так В.П. Беспалько полагает, что воспроизводимость и эффективность любой технологии зависит от ее системности и структурированности [22]. Г.К. Селевко в качестве критериев технологичности отмечает концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [143]. М.А. Чошанов выделяет – диагностическое целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализацию, гибкость [169].

Следует отметить, что предложенные критерии технологического процесса являются значимыми и для нашего исследования.

В настоящее время все чаще в педагогической литературе (Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова и др.) звучит мысль о том, что исследователи, выстраивая технологический процесс, забывают о человеческом факторе. Мы согласны со словами В.В. Краевского, высказанными в статье «Человеческий фактор в жизни и в педагогике», что основной целью педагогики является – быть человеком и учить человечности детей [78]. Поэтому, согласно личностно ориентированному подходу, в нашем исследовании в основу технологии следует заложить не сухую схему деятельности, а наполнить ее «человечностью» – любовью к детям со стороны учителя, которая позволит усовершенствовать любой технологический процесс, а, с другой стороны, предоставит возможность учащемуся «найти себя», самореализоваться.

Проанализировав сущностные, структурные, критериальные особенности педагогической технологии, считаем правомерным ее использование в нашем исследовании. Во-первых, это обусловлено процессуальной основой исследуемого педагогического явления, предполагающего некую последовательность в деятельности по достижению результата; необходимостью использования средств организации и диагностики, что характеризует технологический процесс. Во-вторых, обращение к технологии связано со стремлением сделать процесс развития познавательной активности учащихся подросткового возраста результативным и воспроизводимым на практике.

Выполнив первую из поставленных в данном параграфе задач, сформулируем свое определение технологии в соответствии с предметом нашего исследования. Технология представляет

собой инструмент реализации педагогической системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, способствующий последовательному достижению позитивных изменений в уровне познавательной активности учащихся в учебном процессе.

Перейдем к построению технологии. Проанализировав различные подходы в построении технологического процесса М.В. Кларина [68; 69], Л.М. Кустова [90], Н.Е. Эргановой [184] и других исследователей, мы пришли к выводу, что специфике нашего исследования соответствует концепция Л.М. Кустова. Данный автор справедливо утверждает, что дело не столько в перечне признаков педагогической технологии, сколько в поиске путей разработки ее инвариантной структуры, методологической основой которой может стать отношение «субъект – деятельность – объект», адекватное представлениям о деятельности в концепции А.Н. Леонтьева [90].

В концепции Л.М. Кустова подчеркивается, что структура любой педагогической технологии инвариантна и содержит в своем составе три базовых блока (модуля):

- блок педагогической задачи: «предмет – процесс – продукт»;
- блок способа: «средства и методы»;
- блок условий: «требования, эталоны, формы организации».

Такое представление технологии, с нашей точки зрения, позволяет рассматривать даже процесс развития познавательной активности, который предполагает творческий поиск учителя в решении проблемы, как технологический.

Таким образом, опираясь на идеи Л.М. Кустова [90], в соответствии с целью и гипотезой нашего исследования, а также согласно его специфике мы спроектировали технологию

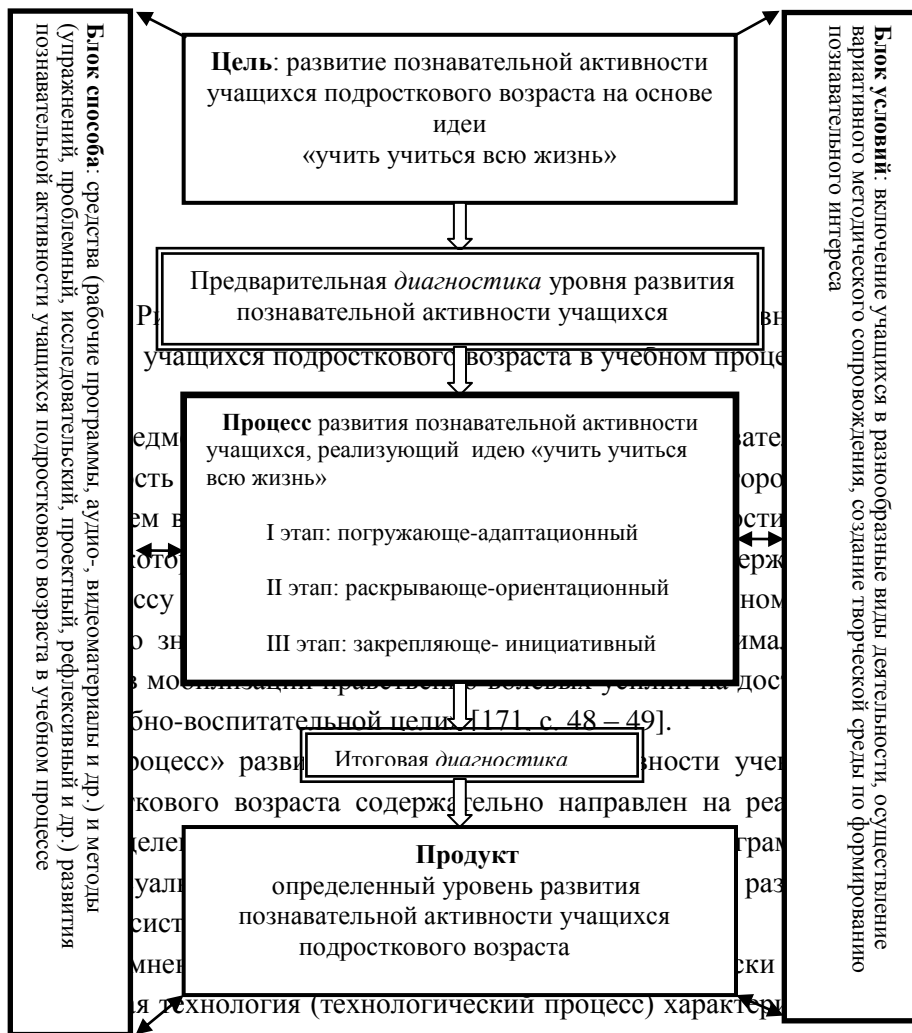
реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

Основой проектируемой нами технологии выступает системный подход, который позволяет вполне однозначно определить состав, иерархию, взаимосвязь входящих в технологию компонентов. Деятельностный подход позволяет рассмотреть особенности и характер деятельности учителя и учащихся подросткового возраста в процессе развития познавательной активности, исследовать деятельностные компоненты каждого из участников процесса, к которым относятся цель, объект, субъект, средства, методы, этапы, результат. Личностно ориентированный подход определяет содержание, характер и направленность индивидуальной и совместной деятельности учителя и ученика.

Структура технологии реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, согласно концепции Л.М. Кустова, представлена совокупностью трех блоков: блоком педагогической задачи (предмет – процесс – продукт), блоком способа (методы и средства) и блоком условий, что позволяет представить единство предметной, процессуальной и результативной стороны педагогической деятельности [90].

Опираясь на основные положения системного подхода, раскроем содержание обозначенных блоков технологии (рис. 3).

В блоке педагогической задачи представлены «предмет», «процесс» и «продукт» развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.



ся следующими тремя признаками:

- разделение процесса на взаимосвязанные этапы;
- координирование и поэтапное выполнение действий, направленных на достижение искомого результата (цели);
- однозначность выполнения включенных в технологию процедур и операций, что является неременным и решающим

условием достижения результатов, адекватных поставленной цели [96].

Рассматривая перечисленные признаки относительно процесса развития познавательной активности, в нашем исследовании структура его представляет организованное учителем, согласно процессуальному блоку системы, движение от цели через погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный и закрепляюще-инициативный этапы к результату (продукту), в то же время в рамках отдельно взятого этапа – движение от цели через способы и условия к результату.

Содержание этапов технологии определено основополагающей идеей исследования «учить учиться всю жизнь». Следует отметить, что проблема учить детей учиться, по своей сути, не нова, она активно обсуждалась учеными в 60 – 80-е годы XX века. Сущность ее состоит в том, чтобы облегчить, рационализировать труд человека, а в учении – облегчить учебную деятельность и тем самым жизнь школьника. Исследователи И.П. Раченко [126], А.Г. Молибог, Б.А. Русаков, К.В. Бардин [13; 14], А.Н. Чирва [168], Г.Г. Гецов решение проблемы «учить учиться» нашли в научной организации труда (НОТ), согласно которой для успешной деятельности необходимо использовать различные техники: организации времени, работы с книгой, фиксации и обработки информации, отбора и хранения готовой информации, техники личной работы.

Проблемам научной (или рациональной) организации труда школьников уделили место в своих исследованиях Ю.К. Бабанский [12], К.В. Бардин [13], Н.П. Гузик [46], А. Чирва [168] и другие исследователи. Они отметили, что нежелание детей учиться, как правило, является результатом отсутствия навыка. Поэтому, как пишет К.В. Бардин, усилия учителей и родителей должны быть направлены на то, чтобы сфор-

мировать навыки, а не объяснять, что нужно учиться, или угрожать [13].

В настоящее время идею «учить учиться» в странах Западной Европы и в Америке рассматривают как обучение школьников тому, как учиться и как думать. В нашем исследовании эту идею мы связали с концепцией непрерывного образования. Поэтому взяли за основу процесса развития познавательной активности мысль о том, что ребенка необходимо учить учиться всю жизнь.

Строя процесс развития познавательной активности учащихся, основанный на реализации идеи «учить учиться всю жизнь», наша деятельность направлена, во-первых, на формирование умений успешно, эффективно, рационально учиться. Это связано, прежде всего, с тем, чтобы учащийся изменил отношение к учению. Особенно это важно в подростковом возрасте, когда интимно-личностное общение подростков преобладает над учебными интересами и потребностями, когда особенно легко «потерять» учащегося, испытывающего трудности в учебной деятельности.

Для этого нужно помочь ему освоить учебную деятельность, научить тому, как ее можно осуществлять проще, эффективнее, «вывести его из состояния интеллектуальной пассивности». Как отмечает Д.В. Татьянченко: «эффективен не тот, кто просто знает, а тот, у кого сформированы механизмы приобретения, организации и применения знания» [157, с. 9].

Охарактеризуем каждый из этапов спроектированной технологии, отмечая условность их границ.

Первый этап – погружающе-адаптационный. Целью данного этапа является вовлечение учеников в «мир учения». В этот период ученики знакомятся с основными умениями, необходимыми для успешного осуществления учебной деятельности:

учатся различным приемам работы с учебной информацией (запоминания, преобразования, воспроизведения, применения); приемам организации своей деятельности (определению учебной задачи, планированию, созданию благоприятных условий для деятельности), приемам рефлексии (составление рецензии на ответ товарища, отзыв о проведенной работе и др.). Организация учебного занятия (урока) ориентирована на ознакомление подростков с рациональными способами деятельности.

Со стороны учителя преобладает деятельность «научения» (не дать ученикам знания, а помочь, научить, как эти знания добывать). Однако прохождение первого этапа является только первым шагом на пути к развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста на основе идеи «учить учиться всю жизнь».

Второй этап – раскрывающе-ориентационный. Его цель – создать условия для раскрытия индивидуальных способностей каждого ученика, помочь школьникам освоить разнообразные способы деятельности. На программном материале продолжается работа по ознакомлению и научению подростков умениям, как назвал их И.П. Раченко, «научной организации труда» [14]. На данном этапе деятельность учителя приобретает все чаще организационно-стимулирующий характер, учитель предлагает задания на осознанный выбор способов деятельности, вовлекает подростков со свойственным им стремлением к самовыражению в поисковую деятельность.

Третий этап – закрепляюще-инициативный. Главная цель – создать условия для проявления творческих способностей учащихся, которые позволят продолжать образование на протяжении всей жизни. Учитель использует все свои функции в оптимальном режиме. На этом этапе умения учиться развиваются на фоне постоянной рефлексии, которая проявляется в многообра-

зии и частоте рефлексивных действий: размышлении, уточнении, предположении, постановке себе вопросов, поиска причин, выдвижении гипотез о скрытых целях и мотивах поведения, прогнозе поведения и развития личности, анализе результатов воздействия.

Закрепившиеся в учебной деятельности на уроке познавательные рациональные умения становятся основанием для появления познавательной потребности, выражающейся в самостоятельной познавательной деятельности.

Предусмотренная в рамках технологии коррекция выполняет функцию обратной связи, так как на ее основе осуществляется анализ и устранение недостатков деятельности участников процесса развития познавательной активности. Организованная оперативная обратная связь позволяет гарантировать запланированный результат. Мы понимаем, что от своевременной «обратной связи», под которой подразумевается процесс получения учителем и учащимися информации о результатах своих действий, зависит эффективность процесса развития познавательной активности.

Коррекция носит дифференцированный характер, выражается в групповой и индивидуальной работе, в форме дифференцированных заданий для учеников с разным уровнем познавательной активности. Дифференциация осуществляется в урочное и внеурочное время, сводится к применению средств внешней опоры, консультированию учителя или сильных учащихся.

В процессе развития познавательной активности учащихся подросткового возраста мы считаем необходимым осуществление диагностики, что соответствует нашему пониманию процесса развития, и на основе полученных результатов, коррекции, как необходимой оперативной обратной связи, обеспечивающей достижение поставленных целей в форме индивидуальной рабо-

ты с учениками на основе дифференциации как заданий, так и учащихся с различным уровнем познавательной мотивации и способностей [112, с. 44].

Следующим компонентом блока педагогической задачи является *продукт*. Под *продуктом* в философии понимается вещественный или нематериальный результат человеческого труда (предмет, научное открытие, идея) [163, с. 68]. В нашем исследовании продукт (результат) представлен определенным уровнем развития познавательной активности учащихся подросткового возраста.

В работе мы придерживаемся трехуровневой шкалы, что соответствует низкому (копирующе-исполнительскому), среднему (частично-инициативному), высокому (инициативно-творческому) уровням развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. Описание критериально-уровневой шкалы будет представлено во второй главе монографии.

Следующий блок технологии реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста – **блок способа**. В нем представлены методы и средства обучения и организации развития познавательной активности учащихся подросткового возраста на основе идеи «учить учиться всю жизнь».

В дидактике понятие «средство обучения» используется для обозначения одного из компонентов деятельности преподавателя и учащегося. Средство обучения – это «материальный или идеальный объект, который помещен между учителем и учащимся и использован для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности [113, с. 238].

С целью развития познавательной активности учащихся мы активно использовали аудио- и видеоматериалы. Поскольку

процесс осуществляется при изучении языкового материала и направлен на овладение коммуникативными умениями и навыками, работа с текстами, грамматическими сказками, речевыми и проблемными ситуациями, озвученными на аудиокассетах, позволяла нам пробудить интерес к учебному материалу, изменить вид деятельности на уроке, переключить внимание подростков.

Использование видеоматериалов в качестве средства развития познавательной активности, безусловно, оказывает ряд уникальных возможностей для учителя и учащихся в плане овладения коммуникативными умениями. В отличие от аудио- или печатного текста, видеотекст имеет то преимущество, что соединяет в себе различные акты речевого взаимодействия. Помимо содержательной стороны общения, видеотекст содержит визуальную информацию, позволяющую лучше понять и закрепить как фактическую информацию, так и чисто языковые особенности для проведения анализа ситуаций общения. Очевидно и то, что просмотр видео может иметь сильное эмоциональное воздействие на обучаемых, служить стимулом и условием для создания дополнительной мотивации в дальнейшей учебно-поисковой и творческой деятельности.

В качестве средства обучения в процессе развития познавательной активности учащихся подросткового возраста выступили разрабатываемые специально к урокам рабочие программы, позволившие нам реализовать многие замыслы, экономя время на подготовку дополнительной наглядности. Фактически рабочая программа, или рабочий листок, представляет собой один из видов полифункционального печатного раздаточного материала,

включающего в себя функции карточек, тестовых заданий, рабочих тетрадей.

Для процесса развития познавательной активности рабочие программы ценны тем, что:

- упрощают организацию самостоятельной работы учащихся на уроке;

- позволяют реализовать ситуацию выбора;

- предоставляют огромные возможности для реализации дифференцированного подхода, поскольку в них можно включить как задания различной степени сложности, так и упражнения, предполагающие различную форму выполнения (в зависимости от предпочтений и возможностей учащихся);

- помогают контролировать не только усвоенные знания, умения и навыки, но и предпочтения учеников в проработке учебного материала, что в дальнейшем позволяет уже не вслепую, а целенаправленно подбирать задания в зависимости от предпочтений учащихся.

Не менее важными и значимыми средствами развития познавательной активности на уроках русского языка являлись школьный учебник, опорные карточки, компьютерные программы, способствующие организации самостоятельной деятельности учащихся, пробуждению интереса к изучаемому предмету, созданию деятельной атмосферы на уроках.

В блоке способа разработанной нами технологии следует выделить *методы* развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Они представлены в системе, по-

строенной на основе классификации методов осуществления целостного педагогического процесса В.А. Слостенина [122].

В нашем исследовании, ориентированном на формирование умений и стремления учиться всю жизнь, наиболее эффективным является их комплексное использование (рис. 4).

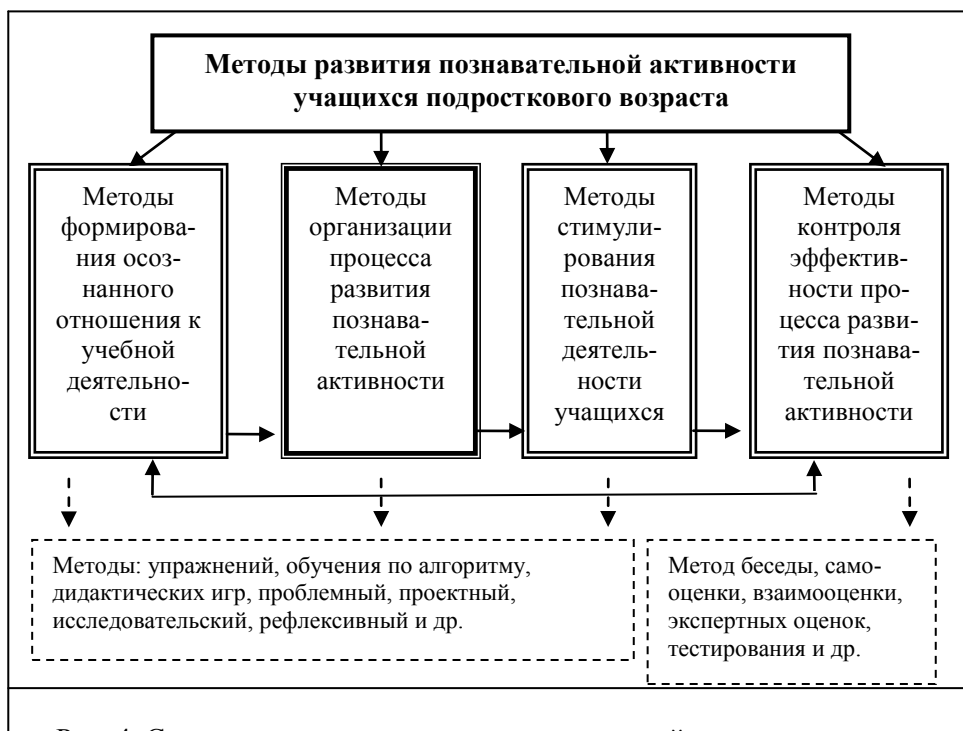


Рис. 4. Система методов развития познавательной активности

учащихся подросткового возраста в учебном процессе

Технология реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста предполагает использование различных методов, поскольку в функции учителя входит и «научение», предполагающее помощь и поддержку учителя в усвоении учебного материала, организация и стимулирование, оценивание и контроль (см. табл. 1).

Таблица 1

Функции в деятельности учителя, реализуемые в процессе развития познавательной активности учащихся

Научающая	Организационная	Стимулирующая	Контролирующая
<p>1. Выбор наиболее оптимальных методов, приемов, средств обучения с целью знакомства учащихся с наиболее рациональными способами усвоения учебной информации.</p> <p>2. Предложение наиболее рациональных способов деятельности в виде приемов для усвоения всеми учащимися.</p> <p>3. Использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые</p>	<p>1. Четкая формулировка образовательных задач, где нужно отметить не только знания, которые необходимо усвоить на уроке, но, главным образом, виды деятельности (чем дети будут заниматься); наметить результаты, которых нужно достигнуть, отметить их важность для процесса учения в школе и в жизни.</p> <p>2. Использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть способы учебной деятельности учащихся.</p> <p>3. Проектирование процесса учения, направленного на развитие познавательной активности учащихся согласно идее учить учиться.</p>	<p>1. Подбор приемов стимулирования и контроля для создания условий успешного учения школьников на уроке.</p> <p>2. Стимулирование учащихся к использованию различных способов выполнения заданий, к самостоятельному выбору и использова-</p>	<p>1. Обеспечение контроля и оценки не только результата, но и, главным образом, процесса учения, т.е. тех трансформаций, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал.</p>

<p>для него способы деятельности.</p> <p>4. При введении знаний о приемах выполнения учебных действий выделять общелогические и специфические (предметные) приемы учебной работы</p>	<p>4. Создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявить инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; создание обстановки для естественного самовыражения ученика</p>	<p>нию значимых для них способов проработки учебного материала.</p> <p>3. Поощрение стремления ученика находить свой способ работы</p>	<p>2. Анализ способов работы учеников в ходе урока, выбор и освоение наиболее рациональных</p>
--	---	--	--

Таким образом, работа по развитию познавательной активности учащихся 5 – 9 классов в учебном процессе нацелена на приобретение учениками приемов научной организации труда, что предполагает тесное взаимодействие учителя и учащихся и особую работу учителя по научению, организации, стимулированию и контролю за формированием способов учебной работы учащихся.

Блок способа, позволяющий реализовать инструментальный компонент системы, имеет свою специфику в зависимости от предмета исследования. Выбор методов и средств зависит от:

- возрастных особенностей учащихся;
- содержания определенного этапа, в рамках которого они применяются;
- доминирующей функции учителя на данном этапе и предполагаемого уровня самостоятельности учащихся.

Наиболее продуктивными в рамках реализуемой системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста посредством технологии являются методы упражнений, проектов, проблемный и исследовательский методы.

В качестве метода развития познавательной активности мы использовали комплекс заданий, разработанных для формирования умений учиться:

- задания, направленные на формирование умения успешно работать с учебной информацией;

- задания, направленные на формирование умений организовывать самостоятельную деятельность;

- задания, способствующие формированию умений адекватно оценивать собственную деятельность (рефлексивных умений).

Эти задания являются дополнительным методическим сопровождением учебного процесса, разработанным специально для обучения учащихся подросткового возраста тому, как проще выучить теоретический материал к уроку, как эффективнее запомнить грамматическое правило, как спланировать деятельность, чтобы проще и быстрее выполнить задание, как оценить свою деятельность, чтобы хотелось учиться дальше.

Использование специальных заданий, составляющих комплекс методического сопровождения процесса развития познавательной активности, направленный на обучение тому, «как учиться и как думать» позволит в нашем исследовании предоставить учащимся возможность приобрести умения и навыки, которые помогут им учиться всю сознательную жизнь:

- научиться работать с учебным материалом (задавать вопросы, составлять алгоритмы, карты памяти, использовать методы восстановления информации, использовать инструменты установления мысленных связей);

- рационально и эффективно организовывать свою деятельность (правильно ставить цель, создавать программу самостоятельной работы, исследовательской деятельности, подбирать наиболее оптимальный вариант деятельности);

– адекватно оценивать свои достижения в деятельности (оценивать по затратам, не по результату; осуществлять постоянный контроль, размышлять позитивно, наблюдать и познавать себя).

Эффективность процесса развития познавательной активности во многом зависит от стимулирования познавательной деятельности учащихся. Поэтому в блоке способа спроектированной технологии мы использовали систему приемов-стимулов. Их классификация основана на представленных в научной литературе Ю.К. Бабанским [12], Л.Ю. Гординым [43], Г.И. Щукиной [179] и др. классификациях стимулов.

Наша классификация также строится на трех моментах в учебной деятельности – учебной информации, организации и оценивании деятельности.

Приемы, направленные на работу с учебным материалом:

– способствующие развитию воображения, творческих способностей (написание сочинения-фантазии, сказки, небылицы; составление шарад, кроссвордов, стихов на заданную тему и т.п.);

– повышающие интенсивность умственной деятельности (использование проблемных ситуаций, вопросов, задач; редактирование – исправление преднамеренно сделанных ошибок, восстановление частично стертых записей; группировки и классификации языковых явлений, слов и т.п.; составление моделей, схем; фонетические, стилистические задачи; различные виды диктантов – диктант «Проверяю себя», графический, цифровой и т.п.);

– способствующие самостоятельному овладению учащимися учебным материалом (работа с дополнительной литературой, энциклопедиями, справочниками; самостоятельная работа с ис-

пользованием аналогий; анализ текста с элементами исследования; планирование самостоятельной деятельности и др.);

– облегчающие усвоение учебного материала, способствующие формированию и совершенствованию учебных умений по переработке информации (работа по плану-схеме; составление опорных схем, алгоритмов для дальнейшей работы или в процессе деятельности учащимися и др.);

– позволяющие развить волевую сферу по достижению учебно-познавательных целей (домашние контрольные работы повышенной трудности; поэтапное предложение учащимся сложных заданий; игра «Проверь себя»; создание целевых установок учителем, либо учащимися и их разрешение и т.д.).

Приемы, направленные на организацию деятельности.

По нашему мнению, для того чтобы целенаправленно развивать познавательную активность, в процессе организации деятельности учащихся учителю необходимо использовать следующие приемы, направленные на организацию деятельности учащихся и самостоятельную организацию учеником собственной деятельности:

– мобилизующие внимание учащихся и желание действовать (использование проблемных ситуаций, вопросов или задач, исправление преднамеренно сделанных ошибок с выходом на тему урока, прием «калейдоскоп заданий» и т.п.);

– направленные на организацию самостоятельной работы учащихся (разработка системы самостоятельных работ; самостоятельная работа по аналогии и т.п.);

– способствующие организации различных форм деятельности (работа в парах взаимопомощи; групповое решение заданий; «все – против одного»; круговые задания);

– способствующие формированию и совершенствованию умения планировать самостоятельную деятельность, самоорга-

низации практической деятельности (совместное составление алгоритма действий; составление отчета о предстоящей работе; «верна ли последовательность действий при работе над упражнением?»; «правильно ли составлен план работы учащимся?», самостоятельное составление плана работы над заданием и т.п.);

– способствующие организации нетрадиционных форм проведения урока (экскурс в прошлое на материале устаревшей лексики, урок-путешествие, урок-сказка, репетиция фрагментов урока, ролевая игра и т.п.);

– предоставляющие возможность проявить самостоятельность и инициативу в организации своей деятельности («чей проект лучше»; составление алгоритма действий; работа по собственному плану; самостоятельный выбор учащимися заданий, варианта контрольной работы);

– позволяющие эффективно и эмоционально организовать проверку домашнего задания (отчет о домашней работе, круговая проверка упражнения, проверка выученных определений «ты – мне, я – тебе» и т.п.).

Приемы, направленные на оценивание деятельности:

– способствующие повышению самооценки учащихся (открытая благодарность; озвучание даже незначительных достижений перед всем классом; вручение жетонов, удостоверений; акцент на достоинствах, положительных результатах; « вам, и только вам поручаю...», возложение полномочий и т.п.; проведение урока – разговора о себе);

– способствующие созданию душевного комфорта (встать на позицию воспитанника; обсуждение на равных и т.п.);

– способствующие самостоятельной оценке своих достижений (фиксация своих достижений; «поставь себе оценку и аргу-

ментируй»; «назови достижения и недостатки в своей работе», отчет «Чему я научился в этой четвери» и т.п.).

Перечисленные приемы-стимулы активно используются нами на практике, так как являются как эмоционально, так и информационно насыщенными средствами, эффективно способствующими развитию познавательной активности учащихся.

Следующий блок разработанной технологии реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста представлен **педагогическими условиями**.

В философии *условием* называется «то, от чего зависит нечто другое обусловленное, что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса» [163].

С позиции педагогической науки условия определяются через дидактические категории, отражающие основные элементы учебного процесса. Вслед за Н.М. Яковлевой не считаем необходимым принимать во внимание всю совокупность объектов, составляющую среду данного педагогического явления, так как в их число попадут и случайные объекты, не оказывающие на него никакого влияния. С другой стороны, в число педагогических условий включаются внутренние характеристики самого объекта [190].

В нашем исследовании, чтобы технология реализации системы выполняла свою функцию – способствовала эффективно-му протеканию исследуемого процесса – необходимо создать определенные педагогические условия.

Под *педагогическими условиями* будем принимать совокупность взаимодействующих мер учебного процесса, направленных на развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста согласно идее «учить учиться всю жизнь».

При выборе условий мы учитывали особенности содержания разработанной системы, имеющийся арсенал педагогических

средств, способных ускорить и улучшить получаемый результат. Поскольку реализация системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста осуществляется на примере преподавания школьного предмета «русский язык», то на содержание выявленных педагогических условий неизбежно повлияют факторы, возникающие в условиях данного образовательного процесса.

Для выявления совокупности условий, входящих в состав разработанной технологии, нами были намечены следующие пути:

- определение социального заказа общеобразовательной школе в аспекте исследуемой проблемы;
- выявление специфики развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в рамках реализации идеи «учить учиться»;
- использование идей системного, деятельностного и лично-стно ориентированного подходов.

Учитывая сказанное, первым условием выделим *включение учащихся в разнообразные виды деятельности*. Данное условие связано с пониманием того, что вовлечение учеников в общение, игру, учение; в совместную и индивидуальную деятельность, в репродуктивную, поисковую и творческую деятельность позволит выявить в ребенке скрытые способности и достоинства, создать ситуацию востребованности его участия, помочь реализоваться. Причем учитель, как отмечает Н.Е. Щуркова [124], включает подростков согласно выбранной идее в «совместно-разделительную деятельность», которая заключается в том, что педагог, организуя совместную деятельность, вовлекает ребенка в «усилия», необходимые для получения результата, постепенно все более и более перелагает груз усилий на подростков, расширяя их полномочия, увеличивая

меру самостоятельности, инициируя творчество, тем самым содействуя успешному протеканию процесса развития познавательной активности.

Второе педагогическое условие – *осуществление методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста*. Данное условие связано с разработкой и использованием в процессе развития познавательной активности учебных заданий, которые, во-первых, помогают формированию умений учиться, во-вторых, активизируют продуктивную деятельность, способствуют самостоятельному получению некоторого познавательного результата, позволяют развить внимание, воображение, мышление, творческие устремления подростков. Применение в процессе развития познавательной активности учащихся подросткового возраста учебных заданий, направленных на формирование умения работать с учебной информацией, организовывать и оценивать свою деятельность, позволяет реализовать в единстве «научающую», развивающую и управляющую функции деятельности учителя.

Создание творческой среды по формированию познавательного интереса представляет третье педагогическое условие. Творчество является высшей формой самостоятельной активной человеческой деятельности, это антипод шаблона, стереотипа, рутины. Творчество – главный двигатель человеческого развития. Это условие позволит вывести детей на самый высокий уровень познавательной активности, где подростки включаются только в продуктивную деятельность. Создание творческой среды основано прежде всего на активной деятельности учителя по вовлечению школьников в творческие мастерские, проекты, в конкурсы, «домашнюю самодеятельность», создание ларца собственных достижений; предоставляет учащимся возможность

реализоваться, приобретая при этом стойкий познавательный интерес к процессу получения знаний на всю жизнь.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что разработанная технология является инструментом реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. Ее структура основывается на последовательной реализации идеи «учить учиться всю жизнь», что предполагает учить тому, как успешно учиться и предоставлять учащимся условия для самореализации, самовыражения, для самообучения на рефлексивной основе.

Особенность разработанной нами технологии заключается в поэтапном развитии познавательной активности учеников подросткового возраста согласно идее «учить учиться всю жизнь», результативность которой обеспечивается представленными в ее составе условиями: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, создание творческой среды по формированию познавательного интереса учащихся.

Реализация системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе согласно идее «учить учиться всю жизнь» посредством разработанной технологии и проверка ее эффективности будут представлены во второй главе настоящего исследования.

Таким образом, в соответствии с целью, гипотезой, задачами исследования, а также на основе системного, деятельностного и лично-ориентированного подходов нами разработана технология реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Данная технология понимается как инструмент реализации педагогической системы развития познавательной активности учащихся подросткового

возраста, способствующий последовательному достижению ими согласно идее «учить учиться всю жизнь» позитивных изменений уровня познавательной активности посредством инструментов организации и диагностики, а также условий, направленных на успешное осуществление исследуемого процесса.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Актуальность исследования обусловлена на *социально-педагогическом* уровне противоречием между потребностью современного общества в личности с активной познавательной позицией, способной к непрерывному образованию в течение всей жизни и недостаточным вниманием в школьном образовании к процессам, которые позволяют эту позицию формировать; на *научно-теоретическом уровне* противоречием между востребованностью в решении данной проблемы для современного общества и недостаточной ее теоретической разработанностью; на *научно-методическом уровне* несоответствием между практической востребованностью в решении проблемы для современной общеобразовательной школы и ее научно-теоретическим обоснованием, которое пока не позволяет вывести исследуемый процесс на технологический уровень.

Историко-педагогический анализ проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе позволил выявить особенности в ее становлении, составить адекватное представление о современном состоянии исследуемой проблемы и определить научно-педагогические предпосылки ее дальнейшего развития.

Теоретический анализ исследуемого процесса позволил

- увидеть: а) отличительные характеристики от процессов активизации, стимулирования познавательной деятельности и формирования познавательной активности – протяженностью во времени и возможностью изменения познавательной активности; б) деятельностную, процессуальную и системную природу;

- определить его как *процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности;*

- выделить принципы успешной реализации: гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей.

Наиболее эффективный путь решения проблемы заключается в теоретическом обосновании системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. Специфика исследуемого процесса предполагает использование в качестве теоретико-методологических оснований системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов. Разработанная система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе включает целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты, обусловленные структурой и содержанием исследуемого процесса, и отличается открытостью и гибкостью.

Особенностью данной системы является содержательная ориентация всех ее компонентов на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь», решение которой предполагает учить подростков понимать смысл своей деятельности, рационально, эф-

фактивно, успешно учиться и пробуждать желание и стремление к знаниям, процессу познавательной деятельности, что послужит основой непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Эффективность разработанной системы обеспечивается внедрением технологии ее реализации, представленной совокупностью трех блоков: педагогической задачи, способа и условий. Особенностью спроектированной технологии является целенаправленная поэтапная организация развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, результативность которого обеспечивается входящими в состав технологии условиями: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся, создание творческой среды по формированию познавательного интереса учащихся.

ГЛАВА II. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

2.1. Вопросы изучения состояния процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста и диагностики уровня развития их познавательной активности

Теоретический анализ проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, а также знакомство с опытом работы по решению изучаемой проблемы в общеобразовательной школе позволили нам выдвинуть предположение о том, что развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста наиболее эффективно может осуществляться в системе, которую, в свою очередь, необходимо реализовать посредством технологии.

Однако прежде чем перейти к освещению процесса реализации задуманных нами положений, остановимся на следующих вопросах: как изучить состояние процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учеб-

ном процессе, как диагностировать уровень познавательной активности учащихся подросткового возраста, на какие критерии и показатели при этом опираться.

С целью изучения состояния процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста учителями русского языка нужно прежде всего обратиться к опросным методам исследования. Из них наиболее приемлемы в нашем исследовании анкетирование, беседа, интервьюирование.

Для опроса учителей можно предложить следующие вопросы анкеты:

1. Считаете ли Вы необходимым пробуждать познавательную активность учащихся?
2. При подготовке к уроку всегда ли Вы планируете способы пробуждения познавательной активности школьников:
а) всегда; б) иногда; в) очень редко; г) никогда.
3. С какой целью Вы пробуждаете познавательную активность?
4. Как Вы воздействуете на познавательную активность школьников?
5. Чему Вы уделяете особое внимание в преподавательской деятельности: пробуждению познавательной активности или изменению ее уровня?
6. Как Вы отслеживаете изменения познавательной активности школьников?
7. Строите ли Вы свою работу с учетом уровня развития познавательной активности отдельных учеников?
8. Достаточными ли являются Ваши усилия по развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста?
9. Какие особенности подросткового возраста Вы учитываете в преподавательской деятельности?

Обработка ответов на данные вопросы позволит выявить следующие моменты: считают ли учителя необходимым развивать познавательную активность учащихся, планируют ли учебный процесс на уроке с учетом развития познавательной активности школьников, ставят ли целью ее развитие и отслеживают ли изменение уровня ее развития. Результаты обработки данной анкеты позволят сделать выводы о состоянии процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в деятельности как отдельных учителей, так и коллектива в целом.

Из опросных методов можно использовать также беседу с учителями на тему «Как Вы пытаетесь в своей педагогической деятельности решить проблему развития познавательной активности учеников?».

С целью подтверждения достоверности результатов, полученных при анкетировании и беседе с учителями, необходимо посетить уроки русского языка в различных школах. В результате наблюдения следует зафиксировать степень проявления познавательной активности подростками и способы воздействия и стимулирования познавательной активности, используемые учителями.

Конкретные цели наблюдения – выявить количественные и качественные показатели процесса развития познавательной активности (каким образом осуществляется процесс и сколько моментов пробуждения познавательной активности зафиксировано на уроке). Нами была разработана форма протокола для наблюдения за деятельностью учителя и учащихся на уроке (табл. 2). Для этого в качестве примерной мы использовали приведенную в педагогической литературе схему наблюдений Г.И. Щукиной [179, с. 98 – 99].

Таблица 2

Протокол наблюдения за деятельностью учителя и учащихся
в учебном процессе

Параметры на- блюдения за дея- тельностью учителя	Заметки по деятельности учителя	Параметры на- блюдения за дея- тельностью учеников	Заметки по деятельно- сти учащихся
1	2	3	4
1. Обращает ли внимание учитель на различные		1. Самостоятель- ность – несомо- стоятельность	

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
способы запоминания учебного материала		деятельности	
2. Использует ли учитель несколько способов объяснения		2. Предложения по способу выполнения задания	
3. Применяет ли проблемные задачи на уроке для стимулирования деятельности учеников		3. Интенсивность деятельности (темп работы на уроке)	
4. Учитывает ли индивидуальные способности ученика в усвоении им учебной информации		4. Характер вопросов – характер ответов	
5. Стимулирует ли учащихся к поиску способов выполнения упражнения		5. Продуктивность мышления (делает собственные выводы на основе выполнения упражнения наилучшим способом)	
6. Использует ли на уроке наглядность		6. Внимание/безразличие к деятельности	
7. Использует ли разнообразные виды деятельности? Сколько?		7. Предпочтения к деятельности воспринимательной, продуктивной	
8. Обращает ли внимание учеников на способы организации самостоятельной деятельности		8. Внимание к ответам товарищей	

Окончание табл. 2

1	2	3	4
9. Использует игровые формы в обучении?		9. Инициативность общения (количество вопросов по существу, дополнения ответов одноклассников)	
10. Поощряет ли стремление ученика к оценке выполненного задания		10. Аргументированность общения (обоснованные доводы в защиту своего мнения)	
11. Есть ли действия учителя, тормозящие познавательный интерес учащихся		11. Отвлекаемость (количество отвлечений)	

Необходимую информацию о состоянии исследуемой проблемы может дать анализ документации – протоколов посещения завучем школы уроков русского языка. Здесь необходимо оценить содержание программы анализа урока, а именно, уточнить, есть ли пункты, посвященные вопросам развития познавательной активности учащихся на уроках, в каком количестве они присутствуют в карте наблюдения представителя администрации школы, на изучение каких моментов направлены.

Таким образом, на основании опросных методов исследования, наблюдения, изучения документации можно изучить состояние процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в общеобразовательной школе, оценить степень ее актуальности.

Изучение проблемы развития познавательной активности школьников прежде всего приводит к необходимости решения исследователем вопроса о наличии познавательной активности у школьника, степени ее проявления, наиболее выраженных показателей. Поэтому стоит обратить особое внимание в рамках исследования на проблему диагностики уровня познавательной активности учащихся.

При диагностике уровня развития познавательной активности учащихся подросткового возраста мы опирались на следующие, полученные в результате теоретического анализа проблемы, выводы: 1) процесс развития познавательной активности – продолжительный процесс (развить познавательную активность невозможно за один-два урока, а иногда и за учебную четверть); 2) данный процесс требует обязательной диагностики достижений учащегося и оценки продвижения каждого учащегося относительно предыдущих результатов. Поэтому изучение уровня развития познавательной активности необходимо начинать с 5-го класса, чтобы проследить рост познавательной активности на протяжении пяти лет обучения русскому языку.

Определение исходного уровня развития познавательной активности учащихся осуществлялось на основе обозначенных нами критериев.

В современной педагогической теории и практике [40; 58; 117; 121; 136] критерий трактуется как признак, на основании которого проводится оценка или классификация чего-либо. М.Н. Скаткиным [151] конкретизированы общие требования к выделению и обоснованию критериев:

– критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является (в нем должны быть четко отражены природа измеряемого явления и динамика его изменения);

– критерий должен выражаться дефиницией (одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения);

– критерий должен быть простым (допускать простейшие способы измерения), быть экономичным в отношении времени проведения.

Таким образом, критерием процесса развития познавательной активности учащихся должен являться признак, присущий познавательной активности, на основании которого можно судить о состоянии изучаемого процесса.

В выборе критериев для определенного педагогического процесса необходимо учитывать также и то, что они должны образовывать систему, охватывающую все значимые стороны изучаемого явления. При этом чрезвычайно актуальной, по мнению М.И. Лукьяновой [95], является проблема определения и минимизации количества показателей, содержательно и процессуально соответствующих исследуемому процессу.

Учитывая наличие в психолого-педагогической литературе [95] огромного количества критериев, по которым оценивается степень развития познавательной активности, в настоящем исследовании мы постарались выбрать самые значимые, отражающие сущность познавательной активности как субъективной, или активной, позиции учащегося. Поэтому выбор остановили на мотивации учащегося, его умственном развитии и уровне организованности его учебной деятельности (прежде всего способах учебной работы, самостоятельности), на наличии у учащихся определенных качеств довести эту деятельность до конца (волевых качествах). На этом основании мы выделили следующие критерии развития познавательной активности: мотивационный, операционально-познавательный и волевой.

Для подтверждения обоснованности предложенных критериев оценки развития познавательной активности школьников возможно применить метод экспертных оценок (метод Делфи) [103, с. 112 – 137]. Для осуществления метода экспертных оценок прежде всего необходимо сформировать экспертную группу.

Достаточным является наличие пяти экспертов, которым предлагается оценить баллами от 1 до 5 (1 – высший балл) значимость выделенных критериев развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Оценочный лист и матрица рангов включают 5 факторов, каждый из которых соответствует определенному критерию. Факторы могут располагаться в следующем порядке:

- 1 – участие ученика в коллективной работе;
- 2 – вопросы учащихся учителю;
- 3 – сформированность учебной деятельности;
- 4 – познавательная мотивация в учебной деятельности;
- 5 – волевые качества учеников.

На основе полученных от экспертов данных необходимо составить матрицу рангов (табл. 3). При этом следует учитывать, что наиболее значащему фактору соответствует наименьшая сумма рангов. Все остальные факторы располагаются в порядке убывания их значимости, что соответствует возрастанию их ранговых сумм.

- 1 место – фактор 4 – сумма рангов – 6 (познавательная мотивация);
- 2 место – фактор 3 – сумма рангов – 10 (сформированность учебной деятельности в единстве ее компонентов);
- 3 место – фактор 5 – сумма рангов – 15 (волевые качества);
- 4 место – фактор 2 – сумма рангов – 20 (вопросы учащихся учителю);

5 место – фактор 1 – сумма рангов – 24 (участие в коллективной работе класса).

Полученные результаты будут свидетельствовать о том, что, по мнению экспертов, является самым значимым критерием развития познавательной активности. В нашем случае этими критериями явились познавательная мотивация, сформированность учебной деятельности в единстве ее компонентов и волевые качества (табл. 3).

Таблица 3

Матрица рангов

Факторы i Эксперты j	1	2	3	4	5	Сумма по строкам Q_i
1	5	4	2	1	3	15
2	4	5	3	1	2	15
3	5	4	2	1	3	15
4	5	3	2	1	4	15
5	5	4	1	2	3	15
Сумма по столбцам Q_j	24	20	10	6	15	15

Таким образом, мы выявили, что критериями развития познавательной активности учащихся подросткового возраста являются познавательная мотивация (мотивационный), сформированность учебной деятельности в единстве ее компонентов (операционально-познавательный) и волевые качества (волевой).

Для подтверждения правильности полученных выводов необходимо вычислить коэффициент конкордации W – общий коэффициент ранговой корреляции для группы экспертов, который показывает степень согласованности их мнений.

Принято считать, что при $W < 0,3$ имеет место слабая, при $W = 0,3 - 0,7$ – средняя, а при $W > 0,7$ – сильная согласованность мнений экспертов. В нашем случае коэффициент конкордации ($W = 0,848$) показывает сильную согласованность мнений экспертов. Таким образом, мнения экспертов подтвердили научную обоснованность выбора критериев развития познавательной активности учащихся – мотивационного, операционально-познавательного и волевого.

Для того чтобы в полной степени представить содержательное наполнение критерия, необходимо раскрыть каждый критерий через признаки, характеризующие его количественно или качественно, то есть показатели. Показатели, которые, по нашему мнению, выражают проявления каждого критерия познавательной активности учащихся, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Критерии оценки развития познавательной активности учащихся

Критерий	Показатели	Методы диагностики
1	2	3
Мотивационный (мотивация)	<ul style="list-style-type: none"> – направленность интереса; – характер (содержание) мотивов; – наличие в деятельности целеполагания; – наличие познавательной потребности 	Анкетирование, беседа, метод экспертных оценок, наблюдение, метод конвертов Г.И. Щукиной, система возрастной диагностики учебной мотивации школьников М.И. Лукьяновой и др.

Окончание табл. 4

1	2	3
Операционально-познавательный (сформированность учебной деятельности)	– характер учебной деятельности; – степень сформированности учебной деятельности; – степень самостоятельности в деятельности	Методики А.К. Марковой, групповой интеллектуальный тест (ГИТ) Дж. Ванды; тест изучения структуры интеллекта Амтхауэра
Волевой (волевые качества)	– наличие волевых усилий в деятельности; – степень проявления волевых качеств	Наблюдение, метод экспертных оценок, самооценка

Согласно трактовке «Большого толкового словаря русского языка» [25] под *показателем* следует понимать как количественную характеристику каждого признака исследуемого объекта, как средство оценивания соответствия тому или иному критерию.

Мы понимаем под *показателем* количественную или качественную характеристику каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, выражающую меру сформированности данного критерия.

Каждый показатель развития познавательной активности имеет определенную интенсивность проявления: не проявляется совсем, проявляется частично, проявляется в полном объеме. Поэтому в данном случае мы полагаем, что правомерно говорить об уровне подходе к исследуемому явлению, под которым в современной науке понимают соотношение высших и низших ступеней структуры каких-либо объектов и процессов.

Механизмом перевода данных качественных показателей в количественные в нашем исследовании явились уровни развития познавательной активности учеников.

В нашей работе мы придерживались трехуровневой шкалы: низкий, средний и высокий уровень развития познавательной активности школьников подросткового возраста (табл. 5).

Таблица 5

Критериально-уровневая таблица развития познавательной активности учащихся подросткового возраста

Критерий	Уровни		
	Низкий (подражательно-исполнительский)	Средний (частично-инициативный)	Высокий (инициативно-творческий)
1	2	3	4
МОТИВАЦИОННЫЙ	Отсутствие или низкая степень познавательной мотивации: – отсутствует или проявляется эпизодично интерес к углублению знаний, к способам их добывания; интерес школьника замыкается на отметке у учащихся; отсутствует направленность на содержание самой учебной деятельности; – преобладают мотивы избегания неудобств, дискомфорта (учится, потому что требуют родители, учителя); нет мотивов учения; – не осознает целей своей деятельности и не умеет их ставить;	В целом мотивация не устойчива: – появляется эпизодический интерес к способам добывания знаний, к самому процессу учебной деятельности; интерес перемещается с выполнения учебного действия на его содержание, на способы, которыми оно выполняется; – отмечается заметное стремление к познанию, но все положительные мотивы связаны лишь с результативной стороной процесса обучения, ориентированы на успех, достижения результата; – учащийся ожидает нацеливания извне от	Устойчивая положительная мотивация учения: – проявляется стремление глубоко изучить материал по предмету, овладеть и совершенствовать способы учебной деятельности; четко выражена направленность не на результат, а на процесс деятельности; – учащийся четко выделяет то, что для него важно и интересно, сознательно стремится достичь высоких показателей; – осуществляется

Продолжение табл. 5

1	2	3	4
	– познавательная потребность отсутствует	преподавателя, подчиняется указанному пути; – познавательной потребности	активное самостоятельное целеполагание; – ярко выражена познавательная потребность
О П Е Р А Ц И О Н А Л Ь Н О - П О З Н А В А Т Е Л Ь Н Ы Й	– преобладает деятельность копирующего, воспроизводящего характера (чаще всего предпочитает работать по образцу, выбирает задания воспроизводящего характера); – не сформирована учебная деятельность в единстве ее компонентов; – отсутствуют навыки организации деятельности (не способен рационально организовать свою деятельность и проанализировать ее ход и результаты; не умеет рационально усваивать учебную информацию и использовать несколько способов ее переработки, часто самооценка неадекватна выполненной деятельности); – редко самостоятелен в учении, т.к. испытывает трудности в применении знаний на практике	– в учебной деятельности стремится к выявлению смысла изучаемого содержания, проникновению в сущность явлений, познанию связи между ними, овладению способами применения знаний, но не всегда может применить знания и умения в новых условиях; – недостаточно сформирована учебная деятельность – при определении цели не может подобрать необходимые средства ее достижения и т.п.; – временами способен усовершенствовать познавательную деятельность, осознать сущность своих действий; иногда способен выбрать рациональный способ переработки информации, организации работы и оценивания ее результатов; – проявления самостоятельности не так уж редки: стремится к	– деятельность характеризуется постоянной инициативой; – сформирована учебная деятельность от целеполагания до оценки своих действий и результатов; – максимальная степень самостоятельности в выборе способов переработки информации, в организации своей деятельности (целенаправленная организация учебного труда, способность распределять время и рационально его использовать), в оценке достигнутого; – ярко выражена способность к выбору нестандартных, оригинальных путей решения учебной задачи; осуществляет энергичное освоение новых

Окончание табл. 5

1	2	3	4
		выполнению творческих заданий	приемов и действий для овладения материалом; сформированы приемы самообразования
В О Л Е В О Й	Отсутствие или недостаточность, неустойчивость волевых усилий для достижения поставленной цели; отсутствие инициативы, самостоятельности, организованности и других волевых качеств	Эпизодическая устойчивость волевых усилий, временами ученик проявляет настойчивость в достижении цели; иногда самостоятелен, организован, выдержан, решителен, исполнительен, дисциплинирован	Устойчивое стремление к познанию характеризуется высокими волевыми качествами: целеустремленность, самостоятельность, организованность, выдержанность, инициативность

Изучение мотивации – первого критерия, выделенного в нашем исследовании – достаточно распространенная и освещенная в психолого-педагогической литературе проблема. Исследователями А.К. Марковой, А.Б. Орловым и Л.М. Фридманом представлен доступный учителю инструментарий для исследования мотивации учения [97].

Из неэкспериментальных методов данные исследователи предлагают использовать прежде всего **наблюдение**. Его можно использовать как самостоятельный метод, так и в составе других методов исследования, таких как беседа, изучение продуктов деятельности, различные типы эксперимента.

Цель наблюдения определяется общими задачами и гипотезами исследования. Цель, в свою очередь, определяет используемый тип наблюдения (непрерывное или дискретное, фронтальное или выборочное и т.п.). Цель наблюдения

конкретизируется также регистрируемыми исследователем показателями мотивации учения.

Наблюдение как метод исследования мотивации учения может использоваться не только на уроке, но и во внеклассной работе. Объектом наблюдения в этом случае могут стать любимые увлечения и занятия во время досуга; участие по собственному желанию в кружках, факультативных занятиях; особенности поведения на экскурсиях и др.

В процессе наблюдения лучше использовать не заимствованные или надуманные протоколы, а более или менее упорядоченные записи. По мере систематизации записей можно выработать вполне адекватную конкретным задачам исследования форму протокола.

Анкетирование, как и наблюдение, – один из наиболее распространенных методов изучения мотивации. Обычно применяют три вида анкет: во-первых, анкеты, составленные из прямых вопросов и направленные на выявление мотивировок и осознанных мотивов (мотивов-целей) учащихся; во-вторых, анкеты селективного типа, где учащимся на каждый вопрос анкеты предлагается несколько готовых ответов, из которых они выбирают наиболее подходящий; в третьих, анкет-шкалы, в которых при ответе на вопросы учащийся должен не просто выбрать из готовых ответов наиболее правильный, а прошкалировать, оценить в баллах правильность каждого из предложенных ответов. Между этими тремя типами анкет не существует принципиальных различий – все они являются лишь различными модификациями метода анкетирования. Анкет-шкалы представляют наиболее формализованный тип анкет, так как позволяют проводить более точный количественный анализ получаемых данных.

Для примера можно привести одну из таких анкет-шкал, предназначенную для изучения отдельных признаков и уровня развития мотивации в целом у учащихся средних классов. Эта анкета разработана О.С. Гребенюк, изучающей методику выявления мотивации учения у школьников. Данная анкета построена на выделении десяти основных признаков мотивации учения: 1 – состав, 2 – структура, 3 – осознанность, 4 – обобщенность, 5 – направленность на содержание обучения, 6 – направленность на способы обучения, 7 – энергия, 8 – действенность, 9 – качество знаний, 10 – характер умственной деятельности. Каждый из этих десяти признаков мотивации рассматривается автором как обладающий пятью уровнями развития. Определенному уровню развития каждого из десяти признаков мотивации соответствует свой вопрос анкеты. Вся анкета состоит из 50 вопросов. Ответы на все вопросы анкеты позволяют, по мнению автора, описать мотивацию учения школьника матрицей 5x10.

Процедура анкетирования (шкалирования) мотивации состоит в следующем: перед началом опыта каждый учащийся готовит бланк (матрицу), где указывает дату заполнения, класс, фамилию, а затем вписывает в бланк номера вопросов анкеты (от 1 до 50). Затем учащимся дается инструкция: «Ничего не приукрашивая и не приуменьшая, как можно более точно ответьте на предлагаемые вопросы. Форма ответов: 05 означает уверенно да; 04 – больше да, чем нет; 02 – больше нет, чем да; 01 – уверенно нет». Такая форма ответов, по мнению автора анкеты, дает возможность отличать системы анкетных баллов от пятибалльной системы отметок школьной успеваемости.

После предъявления инструкции учитель включает аудиозапись с 50 вопросами анкеты, следующими с интервалами 10 – 15 секунд. Учащиеся вписывают ответ по заданной форме рядом с порядковым номером соответствующего вопроса по матрице.

Приведем для примера пять вопросов анкеты (26 – 30), выявляющих развитие такого признака мотивации учения, как направленность на способы обучения: «26. Бывает ли так, что при изучении предметов у Вас не хватает умений, а Вы не стремитесь им научиться? 27. Считаете ли Вы, что в учении главное – получить результат (решить, выучить), не важно каким способом (например, длинное решение или короткое и т.п.)? 28. Считаете ли Вы, что для успешного учения Вам необходимо овладеть более рациональными умениями? 29. Считаете ли Вы, что владеете навыками изучения большинства школьных предметов? 30. Часто ли бывают случаи, когда, встретившись с незнакомой задачей, Вы самостоятельно добиваетесь ее решения?».

Анализ материалов, полученных при помощи данной анкеты, достаточно прост. Подсчитываются и сравниваются суммы баллов (ответ 05 – 5 баллов и т.д.) по строкам и столбцам матрицы. Наибольшая сумма по строкам характеризует уровень развития мотивации в целом у ученика. Сумма баллов по столбцам характеризует развитость десяти отдельных признаков мотивации учения. Помимо мотивации учения в целом при помощи такой анкеты можно шкалировать мотивацию изучения отдельных предметов. Автор анкеты предложил ее модификацию для выявления мотивации школьников при изучении физики.

Бесспорное достоинство метода анкет – быстрое получение массового материала, доступного для точных математико-статистических способов обработки и анализа. Кроме того, материал, собранный при помощи данного метода, позволяет проследить наиболее общие изменения основных типов мотивации учения в учебном процессе. Однако, пользуясь лишь анкетой, почти невозможно отделить мотивировки учащихся от действительных мотивов учения. Материалы, полученные при помощи

анкет и опросников, составленных из прямых вопросов, не могут дать учителю представления о закономерностях и причинных зависимостях, существующих в мотивационной сфере; о сущности самих мотивов учения. Такие методы, по справедливому замечанию Г.И. Щукиной, дают лишь строительный материал для дальнейшего психологического анализа мотивации [180].

Анкетирование – это средство первой ориентировки в мотивах учения, средство предварительной разведки. Чтобы в какой-то мере компенсировать отмеченные недостатки анкетирования, этот метод следует сочетать с использованием более содержательных непрямых методов, проводить повторные анкетирования, маскировать от учащихся истинные цели опросов [97].

Для более глубокого изучения индивидуальных особенностей мотивации учения лучше использовать **беседу**. Для успешного проведения беседы очень важно соблюдать ряд условий:

- между учителем и учеником должен быть установлен психологический контакт, их отношения во время беседы должны быть положительными, доброжелательными;

- если учителю не удастся установить контакт с учащимся, то беседу необходимо строить как чередование вопросов учителя и ответов ученика, избегая прямых вопросов, раскрывающих основную цель беседы, заменяя их косвенными (например, не следует задавать вопрос «Любишь ли ты русский язык?», а заменить его «Существует мнение, что школьная программа перегружена уроками русского языка. Что ты думаешь по этому поводу? и т.п.);

- предупреждать возникновение психологической дистанцированности (отчужденности) учащихся, вызываемой школьной обстановкой: беседу можно начать с тем, которые больше интересуют данного учащегося, а затем постепенно приблизить

содержание беседы к вопросам, интересующим опрашиваемого;

– вопросы, задаваемые в ходе бесед, требуют от ученика как односложных, так и развернутых ответов. Использование в беседе вопросов, требующих обстоятельных, развернутых ответов, иногда выделяют в особый метод изучения мотивации, который называют методом экспериментальных заданий (Г.И. Щукина) или методом использования воображаемой ситуации (Н.Г. Морозова). Суть метода состоит в том, что учитель в ходе беседы (или в специальной инструкции) задает для ученика определенную воображаемую ситуацию. Ответ учащегося выступает как описание способа поведения в этой ситуации и позволяет непосредственно выявить интересы и склонности данного ученика;

– содержание бесед необходимо протоколировать как полностью, так и выборочно, в зависимости от конкретных целей исследования. При составлении полных протоколов целесообразнее использовать диктофон или любое другое записывающее устройство.

Соблюдение всех необходимых условий проведения беседы (включая предварительные сведения учителя о мотивах учащихся) делает этот метод изучения мотивации учения очень эффективным средством исследования. При этом желательно, чтобы беседа проводилась с учетом данных, полученных при помощи методов наблюдения и анкетирования. В этом случае в ее цели может входить проверка предварительных данных, полученных при помощи вышеназванных методов.

Изучение продуктов деятельности учащихся предполагает в качестве объекта изучения самые разнообразные продукты творчества учащихся (стихи, рисунки, различные поделки, дневниковые записи, школьные сочинения и т.п.). Применяя этот метод, учитель может анализировать как внутренние

(содержательные), так и внешние (формальные) характеристики мотивации учения.

Изучение сочинений – наиболее распространенный метод исследования продуктов деятельности учащихся. Он дает богатый психологический материал относительно индивидуальных, личностных отношений учащихся к занятиям в школе и различных внешкольных увлечений. При помощи этого метода исследователь может собрать массовый качественный материал об особенностях мотивации учащихся в различных сферах их жизнедеятельности.

Использование сочинений для анализа мотивации учения – в целом – качественный косвенный метод исследования. В работе над сочинением учащийся обычно поглощен передачей содержания и при этом не в состоянии дать детальный психологический анализ своего отношения к этому содержанию. Мысли, чувства, мотивы и потребности учащихся отражаются, проецируются в содержании сочинений. Однако и в сочинениях учащиеся иногда могут маскировать при помощи мотивировок свои действительные побуждения. Для того чтобы по крайней мере частично избежать ошибочной оценки, следует использовать сочинения, написанные по готовому плану. Пример плана сочинения будет приведен далее.

Изучение содержания сочинений дает исследователю сведения об индивидуально-специфических увлечениях и интересах учащихся. Поэтому результаты использования этого метода (наряду с результатами наблюдений и бесед) могут представить ценный материал для составления вопросов при подготовке различных анкет и вопросников.

Изучение школьной успеваемости. Многие преподаватели придерживаются мнения, что ученики по интересующим их предметам всегда имеют более высокую успеваемость, чем по

предметам «неинтересным». А.К. Маркова утверждает, что «это во многих случаях действительно оправданное мнение не всегда, однако, оказывается справедливым». Дело в том, что успеваемость – достаточно внешний показатель по отношению к тому содержанию, к тем мотивам и потребностям, которые побуждают школьников учиться и реализуются в учении. Например, по предмету, очень интересующему ученика, он может иметь низкую успеваемость из-за конфликтов с учителем и, наоборот, по «неинтересному» предмету ученик может иметь высокую успеваемость, так как его успехи в этой области контролируются родителями.

Таким образом, изучая школьную успеваемость, необходимо учитывать субъективное отношение учащихся к отметке. Как показывают психологические исследования, это отношение может значительно меняться в связи с изменением мотивации учения.

Психологический анализ позволяет выявить два различных аспекта отношения ученика к отметке. Отметка имеет определенное объективное значение, которое характеризует успеваемость и уровень знаний ученика. Вместе с тем отметка имеет для ученика определенный субъективный смысл в качестве средства достижения того, что действительно побуждает ученика учиться. Эти две стороны отношения к отметке взаимосвязаны, но у некоторых учащихся они могут не совпадать. Так, учащийся может прекрасно знать и понимать, что он учится плохо, что успеваемость у него очень низкая, и в то же время эта низкая успеваемость его удовлетворяет, осмысливается им как нормальная и даже как единственно возможная.

Иногда встречается прямо противоположный случай, когда за видимостью объективно хорошей и даже отличной успеваемости скрыта внутренняя неудовлетворенность собой и

стремление к повышению уровня знаний, к самосовершенствованию. И в первом, и во втором случае не совпадает объективное значение отметки и ее психологический смысл для самого ученика. Эти примеры также показывают, что для выявления характера реальных мотивов учения школьников путем изучения их успеваемости необходимо увидеть взаимосвязь доминирующих мотивов учения и отметки, определить, какое значение имеет отметка для каждого школьника.

Одним из наиболее простых объективных показателей изменения отношения учащихся к отметке может служить характер кривой текущей успеваемости (Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина). Эта кривая может быть относительно ровной, когда текущие отметки учащихся незначительно отличаются друг от друга, от четвертных и годовых отметок. Кривая успеваемости может быть и многовершинной («скачущей»), когда успеваемость учащихся значительно варьирует в течение года, при этом текущие отметки обычно значительно ниже итоговых. Кривую успеваемости можно построить, расположив все отметки учащегося по определенному предмету за год в прямоугольной системе координат, где по оси абсцисс отложен порядковый номер отметки, а по оси ординат – величина отметки в баллах от «1» до «5».

Следует помнить, что в средних классах у многих учащихся наблюдается явно выраженная «скачущая» кривая успеваемости, показывающая, что отметка приобретает особую значимость, часто выступая в качестве наиболее эффективного средства самоутверждения. «Скачущая» кривая успеваемости обычно характеризуется резким снижением в начале года (или четверти) и постепенным подъемом к концу года (или четверти).

Перестройка отношения к отметке, выражающаяся в появлении «скачущей» кривой успеваемости, связана с тем, что

отметка, начиная примерно с IV класса, становится средством удовлетворения целого ряда внеучебных мотивов (завоевать или сохранить определенное положение в классе, добиться похвалы родителей и т.п.). Поэтому «скачущая» кривая успеваемости – один из симптомов доминирования у учащихся внеучебной, внешней мотивации учения. Следует отметить, что возникновение стойкой учебно-познавательной мотивации приводит, как правило, сначала к стабилизации кривой отметок, к исчезновению «скачущей» кривой успеваемости, а затем к постепенному росту успеваемости. В этом случае отметка становится выражением оценки наличного уровня знаний ученика и по объективному значению, и по субъективному смыслу, значение и смысл отметки здесь совпадают.

Метод изучения школьной успеваемости характеризуется прежде всего тем, что в нем фактически отсутствует методика (способ сбора данных). Основную роль при использовании этого метода играет метод психологического анализа.

Экспериментальные методы. Основное отличие экспериментальных методов от неэкспериментальных состоит в том, что первые предполагают: 1) организацию специальных условий деятельности учащихся, влияющих на особенности их мотивации учения, и 2) изменение этих условий в ходе исследования. Вместе с тем экспериментальные методы предполагают использование неэкспериментальных методов и зачастую непосредственно включают их в себя.

Естественный эксперимент, как говорит само название метода, наиболее приближен к неэкспериментальным методам. Условия, используемые при проведении естественного эксперимента, не организуются исследователем специально, они органично включены в учебный процесс. Исследователь в данном случае пользуется сочетанием различных (часто контрастных)

условий (методов, содержания и др.) преподавания и фиксирует при помощи неэкспериментальных методик изменения и другие особенности мотивации учащихся.

В качестве примера естественного эксперимента можно привести занятие, на котором изучались особенности познавательного интереса учащихся (методика М.Ф. Морозова). Учащимся V класса прочитываются два рассказа «Лев и комар» и «Шелковый платочек». В первом рассказе в занимательной форме описываются конкретные факты из жизни животных, во втором рассказе в научно-популярной форме излагаются основные этапы выработки шелка. После того как рассказы прочитываются, школьникам задаются вопросы о том, какой рассказ им больше понравился и какой рассказ дал больше новых, интересных сведений. При этом экспериментатор анализирует характер вопросов учащихся по содержанию.

Данный эксперимент позволяет выявить изменение предметной отнесенности познавательных интересов (занимательные или научно-популярные рассказы), характера вопросов, задаваемых учащимися (задаются вопросы о конкретных фактах или о закономерностях).

По аналогичной схеме могут быть построены разнообразные естественные эксперименты, позволяющие выявить отношение учащихся к таким особенностям учебного материала, как его новизна, трудность, обобщенность, необходимость его творческого осмысления.

Достоинства естественного эксперимента (относительная замаскированность действительных целей исследования, достаточно неформальная обстановка проведения и т.п.) являются следствием его органичной включенности в учебный процесс. К недостаткам относятся все недостатки тех неэкспериментальных

методик, которые применяются «внутри» естественного эксперимента и служат для сбора экспериментальных данных.

В отличие от естественного лабораторный эксперимент предполагает организацию достаточно искусственной (необычной для учащихся) системы заданий и условий их выполнений. Такие задания могут включаться и в контекст реальной школьной жизни.

Одна из конкретизаций метода лабораторного эксперимента – «методика с конвертами» Г.И. Щукиной [181], применяемая для выявления содержания и уровня развития познавательных интересов учащихся. Суть этой методики в следующем. По каждому учебному предмету учитель составляет по 3 – 4 задачи четырех типов. Задачи первого типа требуют установления причинных связей, второго – простого воспроизведения изученного ранее материала, третьего – практического использования учебных знаний, четвертого – творческого, нестандартного подхода к решению. Материал задач помещается в конверты с названиями соответствующих учебных предметов. Ученику предлагается выбрать любой конверт по желанию, а затем любую задачу из конверта. После выполнения задачи учащийся может выбрать любой другой конверт.

В качестве диагностических показателей интереса используются характер выбора конверта (случайный или направленный), тип выбранного конверта (предпочитаемый учебный предмет), содержание предпочитаемых заданий (теоретическое, репродуктивное, практическое или творческое); характер выполнения заданий (стереотипный или творческий); общее число выбранных конвертов и т.д. Использование данных показателей, по мнению Г.И. Щукиной, позволит выявить и изучить интересы 4-х групп учащихся: 1) с внеучебными, 2) с учебными

аморфными, 3) с учебными широкими и 4) с учебными стержневыми интересами.

Примерами лабораторных экспериментальных методик по изучению мотивации учения могут служить две методики А.К. Дусавицкого, направленные на выявление у учащихся преимущественной ориентации на способ или результат решения математических задач.

Методика 1 *«Выбор задачи-способа»*. Учащимся предлагается серия из трех простых математических задач: первая задача требует произвести простое арифметическое действие (деление на 3); вторая – сводится к выполнению того же действия, но в ее условии включены новые для учащихся занимательные сведения нематематического характера; решение третьей задачи – задачи-способа – давало ученикам возможность овладеть общим способом деления чисел на 3, при помощи которого наиболее просто решаются все задачи данного типа. При этом учащихся следует предупредить, что оценки за работу выставляться не будут.

Анализ полученных материалов предполагал учет следующих показателей: выбрал ли ученик «задачу-способ» и правильно ли ее решил, выбрал ли ученик «задачу-способ» первой или решал до нее другие задачи; применял ли в задачах, выбранных после «задачи-способа», выведенный способ; запомнил ли этот способ; понравилась ли ученику «задача-способ» и почему.

Методика 2 *«Поиск наилучшего способа решения»*. Учащимся предлагается для решения элементарная математическая зависимость: подобрать слагаемые при известном их числе и общей сумме. Решение этой задачи может осуществляться несколькими способами, один из которых более содержательный, другие – менее. После тренировочных заданий учащимся предлагалось контрольное задание из пяти примеров. После решения каждого примера учащимся давали бланк со

стандартизированными вопросами трех типов: 1) Можно ли решать эти примеры более простым способом? 2) Правильно ли я решил? 3) На какую отметку я решил? Один из этих вопросов учащемуся разрешалось задавать экспериментатору. При анализе полученных материалов учитывалось содержание задаваемых вопросов.

Обе эти методики направлены на выявление характера доминирующего мотива, в качестве которого выступал либо конкретный результат решения, либо обобщенный способ решения задачи.

Основной недостаток данных методик, как и большинства других лабораторных экспериментов по изучению мотивации учения, следующий: искусственная ситуация эксперимента, явная заинтересованность экспериментаторов и т.п. часто приводят к актуализации у учащихся не контролируемых методикой мотивов (иногда начинает действовать желание учащихся угадать, что от них хочет экспериментатор, иногда – стремление поднять свой престиж в глазах экспериментатора и одноклассников и т.п.). При этом используемые диагностические показатели, как правило, оказываются недостаточными для определения подлинного характера действующего мотива. Поэтому такие методики необходимо сочетать с беседой, включающей прямые и косвенные вопросы, и психологическим наблюдением за особенностями поведения учащихся в ходе эксперимента [181].

Для изучения мотивации организуется **эксперимент с использованием столкновения мотивационных тенденций**. Основная особенность данного метода в том, что под влиянием инструкции испытуемый осознает действующие в экспериментальной ситуации мотивы как альтернативу. Выполняя задание экспериментатора, испытуемый обнаруживает соподчиненность

одного мотива альтернативной пары другому. Данный метод поэтому может рассматриваться как способ выявления иерархических взаимоотношений между различными мотивами в мотивационно-потребностной сфере учащихся.

В литературе представлена методика столкновения мотивов Л.К. Максимова, в которой учащимся предлагается решить на выбор одну из двух задач, записанных на доске. При этом дается инструкция следующего содержания: «За решение задачи 1 будет поставлена отметка. Те, кто решит задачу 2, примут участие в математической игре». Таким образом, учащиеся оказываются в ситуации выбора (соподчинения) одного из двух соподчиняемых мотивов.

Данный эксперимент можно провести и в более портативной форме. Например, учащимся давалась инструкция такого содержания: «На следующем уроке математики мы можем выполнить одно из двух заданий: или решать интересные задачи, в которых нужно мыслить, рассуждать, или проведем математическую игру. Это будет зависеть от вашего желания. Напишите его на листочке».

Приведенные методики показывают, что в зависимости от формы проведения эксперимента данный метод исследования может быть приближен либо к селективной анкете (при создании чисто словесных методик), либо к лабораторному эксперименту (при использовании искусственных практических заданий), либо к естественному эксперименту (при проведении эксперимента в типичных школьных ситуациях). Первые две формы проведенного конфликтного эксперимента являются, по видимому, менее эффективными, так как психологическая значимость результата выбора одной из двух альтернатив в условиях анкетирования и лабораторного эксперимента оцениваются гораздо ниже значимости выбора в условиях естественного

эксперимента. Эти различия психологических ситуаций (при условии осознания учащимися мотивационной альтернативы) приводят к ослаблению в двух первых случаях иерархических взаимоотношений исследуемых мотивов и в конце концов к искажению результатов эксперимента. Так, при использовании чисто словесного выбора «творческие задачи или математическая игра» учащийся может выбрать первую альтернативу, чтобы показать учителю готовность решать трудные задачи. Однако в условиях естественного эксперимента может оказаться сильнее непосредственная привлекательность игрового, ни к чему не обязывающего занятия.

Очевидно, что осознанный конфликт (столкновение) мотивационных тенденций ведет к тщательной оценке учащимися разнообразных условий и последствий ситуации эксперимента. Поэтому при проведении эксперимента данного типа важно уравнивать все учитываемые учеником факторы. Например, при проведении исследования в форме естественного эксперимента совершенно необходимо, чтобы пути к достижению конкурирующих мотивов воспринимались и оценивались учащимися как одинаково трудные, а при анкетировании важно подчеркнуть в инструкции его тайный, анонимный характер и т.п.

Для изучения мотивации учения также используют синтетические методы, такие как монографическое изучение учащихся и длительный психолого-педагогический эксперимент. **Монографическое изучение учащихся** является не столько специальным методом, сколько особой, длительной индивидуализированной формой использования всех других описанных методов. Поэтому монографическое изучение учащихся не может быть воплощено в какой-либо одной методике. Обычно изучение конкретизируется в совокупности самых разнообразных неэкспериментальных и экспериментальных

методик. Монографический метод использовался Н.С. Лейтмессом, А.С. Липкиной, Н.А. Менчинской, Д.Б. Элькониним и другими исследователями для изучения развития склонностей к интеллектуальной деятельности, мотивов учения, общения. Монографический метод используется, как правило, для глубокого, тщательного, так называемого лонгитюдинального исследования отдельных школьников. При этом исследователи должны стремиться, исходя из изучения конкретных, индивидуальных случаев, выявить общие закономерности строения и развития тех или иных психических, в частности, мотивационных образований.

Длительный психолого-педагогический эксперимент относится не столько к методам изучения, сколько к методам формирования мотивации учения. Использование данного метода связано с перестройкой учебного процесса и выявлением влияния этой перестройки на характер мотивации учения. По существу, данный метод выступает в качестве широкого экспериментального контекста для использования всех других методов изучения мотивации учения. Психолого-педагогический эксперимент позволяет сопоставить влияние, оказываемое различными системами, методами и средствами обучения на развитие мотивации учащихся.

В своем исследовании А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман [97] утверждают, что построение и использование методик для изучения мотивации учения эффективно лишь при соблюдении следующих методических принципов.

1. Любая методика должна включать в себя ряд обязательных компонентов: цель; параметры мотивации (то, что фиксируется исследователем); система регистрации (протоколы, записи, бланки).

2. При изучении мотивов учения при помощи косвенных методов необходимо маскировать подлинные цели изучения, иначе методика может оказаться неэффективной, так как будет фиксировать мотивировки учащихся, обычно не совпадающие с действительными мотивами.

3. Необходимо так строить методику изучения мотивов, чтобы она позволяла фиксировать каждый изучаемый факт как бы с двух точек зрения – субъективной и объективной. С одной стороны, необходимо знать, как этот факт отражается в сознании учащегося, с другой – как этот факт объективно характеризует его деятельность. Для этого следует в одних случаях делать изучаемый факт целью испытуемого, предметом его сознания (так можно получить сведения о мотивировках и мотивах-целях), в других – делать целью деятельности учащегося некоторый другой факт, связанный с изучаемым лишь неявной смысловой связью (так можно получить сведения о том, какие мотивы учащихся «реально действующие», а какие – «только знаемые»). При такой системе организации методики беседа, анкета, план сочинения и т.п. будут обязательно включать как прямые, так и косвенные вопросы.

4. Эффективность использования любой методики будет тем выше, чем более многократным, прослеживающим будет ее применение, т.е. чем больше изучение мотивации будет отличаться от одноразовой проверки и приближаться к генетическому исследованию. Такая связь эффективности методики и характера исследования объясняется прежде всего тем, что генетическое исследование дает возможность осмыслить и более глубоко понять любой экспериментальный факт, так как оно вскрывает как прошлое этого факта, так и направление, по которому пойдет его дальнейшее развитие и изменение.

5. Эффективность любой методики тесно связана с многосторонностью, комплексностью изучения. Использование разнообразных методик позволяет более глубоко и всесторонне охарактеризовать любой полученный факт, зафиксированный при изучении мотивации учения, не обладает абсолютной диагностической достоверностью. Это относится прежде всего к данным, полученным при использовании прямых методик, однако, и результаты косвенных методик подлежат интерпретации и не являются однозначными. Поэтому достоверные данные о характере мотивации учения могут быть получены лишь в результате комплексного исследования различных проявлений мотивов в деятельности учащихся.

6. При использовании методики учитель должен отчетливо различать методику как способ сбора данных о мотивации учения и метод психологического анализа этих данных. Методика, какой бы тонкой и совершенной она ни была, дает лишь совокупность некоторых фактов. Она не может дать конечных результатов исследования, получение которых всегда предполагает проведение психологического анализа собранных фактов, их интерпретации. Четкое различение исследователем психологической методики и метода психологического анализа необходимо, во-первых, для того, чтобы избежать в педагогической практике фетишизации отдельных методик, обычно сопровождающейся психологически необоснованными выводами и в конечном счете дискредитацией психологических методов исследования, и, во-вторых, чтобы привлечь внимание учителей к самостоятельному изучению соответствующей их интересам психологической проблематики.

Изучение степени сформированности *мотивации* в нашем исследовании предполагает определение ведущего мотива учащихся (познавательного или социального), степени

выраженности познавательного мотива, уровня интереса учащихся 5-х классов к учебному предмету «русский язык».

С целью выявления ведущего мотива деятельности учащихся подросткового возраста мы предложили написать мини-сочинение на тему «Как я учусь» по готовому плану, в котором чередуются прямые и косвенные вопросы:

1. Что заставляет меня ходить в школу?
2. Как я готовлю домашние задания?
3. Люблю ли я учиться и почему?

Изучение содержания сочинений предполагало выявить, какие мотивы – познавательные или социальные – движут учащимися подросткового возраста в учении.

С целью подтверждения данных результатов и выявления уровня мотивации учения можно также использовать методику М.И. Лукьяновой [95], предназначенную для изучения мотивации учащихся при переходе из начальных классов в среднее звено школы. Для выявления уровня интереса к учебному предмету «русский язык» лучше применить «методику с конвертами», предложенную Г.И. Щукиной.

Следующим критерием уровня развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, выделенном в нашем исследовании, является *операционально-познавательный*, который определяется степенью сформированности учебной деятельности учащегося.

Учение в широком смысле слова, по мнению А.К. Марковой, – это процесс приобретения учеником новых знаний. Но не всякое учение является учебной деятельностью. Учение может ею стать, если школьник в ходе добывания знаний овладевает обогащающими его новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач,

усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности [98].

Психологи анализируют разные стороны учебной деятельности школьника и предлагают отдельные диагностические приемы их изучения. Назовем приемы изучения ряда сторон учебно-познавательной деятельности учащихся, способствующие помочь учителю приблизиться к пониманию причин того или иного отношения к учению, в итоге, к оценке уровня развития его познавательной активности.

Задачей психологической диагностики в общеобразовательной школе является изучение внутренних переходов от одних уровней сформированности учебной деятельности к другим. Для этого можно использовать следующие приемы:

– прием «переход от ситуации к постановке учебной задачи» и его вариант «маскировка учебной задачи в практической» служат выявлению процесса первичного осознания учеником учебной задачи и ее формулирования им;

– прием «выполнение задания по инструкции с ограничениями» выявляет понимание и принятие учебных задач: «Перескажи рассказ, но в каждое третье предложение включай свое содержание», «Переписывай упражнение, но некоторые пропусти, так как за каждое нечетное предложение, начиная с пятого, будет начисляться штрафное очко».

Диагностируются в учебной деятельности умение различать школьниками способ действия и результат, сформированность действия анализа, осознанность способа работы следующими приемами:

– прием «неполное задание»: ученику показывается предложение с недостающими словами и знаками предложения и дается задание восстановить их;

– прием «кратковременное предъявление задания»: ученику предлагается на основе краткого ознакомления сказать, как он понял смысл задания и как его будет выполнять;

– прием «дезавтоматизация»: доведенные ранее до навыка действия вновь возвращаются на этап осознания; ученику предлагается записать простейшее предложение, а затем схематично показать, как можно его изобразить;

– прием «отвлекающая или провокационная форма предъявления задания или инструкции»: «Определи подлежащее в предложениях: *Басни Крылова читали все; Лыжи для зимнего вида спорта сделали ученики* и т.п. Здесь выявляется устойчивость усвоенных ранее способов работы:

– прием «угадывание неизвестного предмета из школьной жизни»: ученику предлагается определить при помощи вопросов предмет, загаданный взрослыми; при этом выявляется хаотичный или систематический перебор способов, поиск рационального способа угадывания;

– прием «оцени ответ, не решая задачу вслух»: ученику предлагается на выбор несколько ответов задачи и задание оценить правильность одного из ответов. При этом выявляется наличие учебных действий «в уме», степень их осознанности.

Для оценки качества учебной деятельности, обобщенности способов учебной деятельности помогут излагаемые ниже приемы:

– прием «обобщение с места»: ученику дается задание и выясняется, может ли он на основе анализа его данных найти обобщенный принцип решения без обращения к другим заданиям подобного типа;

– прием «классификация заданий по способу решения»: ученику предлагается решить несколько подобранных заданий, среди которых есть два похожие по способу решения; сходные

с ним по внешнему виду и способу решения; в предлагаемой группе предметов объединить те, которые сходны по внешнему виду, и те, которые близки по способу изготовления;

– прием «от предмета к модели и обратно»: «Закодируй содержание рассказа в значках (знаковый диктант) и по этим значкам придумай новый рассказ». Такого типа задания выявляют обобщенность способа моделирования и допускают варианты, когда средства моделирования сужаются («слепой вариант») либо игровое поле расширяется. Действие моделирования может изучаться также на материале владения школьниками «малыми языками» (дорожная грамота, азбука Морзе, нотная грамота).

Вариативность, гибкость способа работы выявляет прием «модификация формы предъявления задания»: здесь могут изменяться сюжет, цифровые данные задачи, формулировка условия, вводятся новые условия и т.д. Гибкость способа изучается также приемом «быстрое переключение с одного вида задания на другой», например, с устного задания на письменное и др. Вариант задания: «Произведите классификацию данной группы предметов сначала по одному основанию, затем по другому».

Практическую направленность способа работы позволяет выявить прием «стройка без чертежа»: вначале ученику дается задача на геометрическом материале, затем – задача на строительство дома, аналогичная предыдущей, но замаскированная тем, что в ней нет геометрического чертежа дома.

Рядом приемов предлагается выявлять наличие самоконтроля и самооценки в деятельности школьников.

Прием «разноцветные поправки»: школьникам дается задание написать изложение. После написания изложения следует сказать, что у них есть возможность сделать поправки карандашом синего цвета, причем наличие или отсутствие поправок не будет сказываться на отметке. На следующей день сообщается,

что есть возможность еще раз вернуться к тексту и улучшить его. Это можно сделать карандашом зеленого цвета. Сопоставление поправок ручкой и разноцветным карандашом позволяет выявить разные формы самоконтроля, свидетельствует о потребности ученика в улучшении своей работы.

Прием «самоконтроль по собственной инициативе»: ученики выполняют задание, затем эти листки собираются (якобы для оценивания) и копируются. После этого листки вновь раздаются для их анализа и вновь собираются. При этом изучается, делают ли учащиеся по собственному почину поправки в своей работе.

Рядом приемов можно выявить разные стороны самооценки. Адекватность самооценки выявляется приемом «выбор задач любой трудности, но доступных для решения»: ученикам предлагается выбрать задачи в соответствии со своими возможностями, решить их и после решения еще раз оценить свои возможности. Дифференцированность самооценки выявляется по тому, может ли ученик выделить и назвать наиболее сильные и слабые стороны своей работы.

Осознанность и обоснованность самооценки выявляется приемом «незаконченное предложение». Можно предложить школьникам закончить следующие предложения: «Это задание (учебный предмет) не вызывает у меня затруднений, потому что...»; «Эту задачу можно решить несколькими способами. Я так думаю, потому что...».

Состояние учебной деятельности школьников выявляется также в ходе индивидуального формирующего эксперимента и определенных вопросов учителя на разных этапах работы. Например, до начала работы: «Сможешь ли ты выполнить это задание?»; «Трудно ли для тебя это задание, в чем именно трудность?» (самооценка); «Как ты будешь выполнять задание?»; «Что ты будешь учитывать»; «С чего начнешь?»; «Из каких

этапов будет состоять эта работа?»; «Как ты сможешь себя проверить?» (самоконтроль); «Для чего нужны такие задания, где они пригодятся?»

По ходу работы учитель наряду с фиксацией реального выполнения задания учитывает также все повторения, паузы, реплики, обращения к взрослому. При этом могут задаваться следующие вопросы: «Как ты сейчас работаешь?»; «Что учитываешь?»; «На какие признаки предмета опираешься?»; «На каком этапе работы находишься?»; «Как можешь себя проверить?»; «Есть ли другие способы выполнения этого упражнения?» (самоконтроль).

После работы можно задать вопросы: «Трудным ли было это задание?»; «Успешно ли ты с ним справился?»; «Трудно было тебе проверить себя?» (самооценка); «Какие еще способы ты применял?»; «Какой способ работы был самым успешным?»; «Как ты сможешь себя проверить сейчас?»; «На что будешь опираться?» (самоконтроль); «Как ты теперь думаешь, для чего нужно выполнять такие упражнения?»; «В каких ситуациях это может тебе пригодиться?».

При определении степени сформированности учебной деятельности учащихся необходимо учитывать тот факт, что показатели подчиняются закону возрастного изменения и требуют строгого учета возрастных особенностей школьников. Также мы учитывали, что наиболее ярко динамику можно проследить при изучении так называемых «критических» точек, под которыми в психологии называют возрастные периоды жизни ребенка, когда происходит переход количественного накопления в качественные изменения в структуре познавательной деятельности. Такими критическими точками считают возрасты 7, 10, 13 и 17 лет [95].

Для определения степени сформированности учебной деятельности относительно трех перечисленных возрастных категорий можно использовать групповой индивидуальный тест (ГИТ), разработанный словацким психологом Дж. Вандой и адаптированный к российским школьниками в Психологическом институте Российской Академии Образования (пер.: М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.) [95]. Данный тест позволит увидеть не только уровень сформированности познавательной деятельности, но и оценить умственное развитие учащихся.

Изучению степени сформированности волевой сферы в работах, посвященных проблемам развития познавательной активности, исследователями уделяется намного меньше внимания. В нашем исследовании мы опирались на разработки Ф.З. Затихуллина [63].

По мнению данного исследователя, уровень познавательной активности учащихся в значительной степени зависит от волевой регуляции учебно-познавательной деятельности: учения заставляют себя работать, доводить начатое дело до конца, преодолевать возникшие трудности. Поэтому анализ проявления волевых качеств в учебном познании является важной составляющей исследовательского уровня развития познавательной активности учащихся.

В психологической литературе под *волей* понимают такое свойство личности, которое обеспечивает сознательное регулирование человеком своего поведения в затрудненных условиях. Для всяких проявлений воли характерен общий признак – сознательная борьба личности с трудностями, неизбежная при решении всяких более или менее сложных задач. Другими словами, воля – это преодоление трудностей для достижения сознательно поставленной цели.

Ф.З. Затихуллин в своем исследовании выбирает для диагностики следующие волевые качества, необходимые учащимся в познавательной деятельности: дисциплинированность, исполнительность, усердие, организованность, решительность, самостоятельность, целеустремленность, инициативность, выдержку, настойчивость. Характеристика волевых качеств учащихся, выбранных для диагностики данным исследователем, представлена в таблице 6.

Таблица 6

Характеристика волевых качеств учащихся

№	Волевое качество	Краткая характеристика
1	Дисциплинированность	Умение слушать и слышать объяснения учителя и ответы одноклассников, адекватная реакция на обучение и воспитание
2	Исполнительность	Способность выполнять в срок поручения, обязательства
3	Усердие	Прилежность, старательность, рвение к знаниям
4	Организованность	Разумное планирование, умение согласовывать все стороны предстоящих действий с действительностью
5	Решительность	Умение принимать и претворять в жизнь быстрые, обоснованные и твердые намерения
6	Самостоятельность	Умение не поддаваться влияниям отрицательных сил, умение критически оценивать советы и предложения других
7	Целеустремленность	Умение подчинять свои действия поставленным целям
8	Инициативность	Генерирование новых идей, положительный пример, разумное новшество, изобретательность
9	Выдержка	Умение затормозить действия, чувства и мысли, мешающие осуществлению принятого решения
10	Настойчивость	Умение мобилизовать свои возможности для длительной борьбы с трудностями

Для определения степени сформированности *волевых качеств* в нашем исследовании, вслед за Ф.З. Затихуллиным [63, с. 144 – 145], мы использовали метод взаимных оценок, который позволяет выявить, в какой степени учащимся свойственны волевые качества, способствующие развитию познавательной активности. Применение этого метода заключается в том, что после объяснения содержания каждого волевого качества ученикам, которые хорошо знают друг друга, рекомендуется поставить баллы (от 0 – 3), означающие степень проявления этого качества у одноклассника. Респонденты должны определить проявление данных качеств у одноклассников в учебной деятельности (см. табл. 7).

Таблица 7

Степень проявления волевого качества у учащихся
в учебной деятельности

№ п.п.	Степень проявление волевого качества	Баллы
1	Качество отсутствует	0
2	Данное качество проявляется иногда	1
3	Данное качество проявляется в большинстве случаев	2
4	Качество появляется всегда	3

Волевые качества и их порядковый номер в бланке:

Целеустремленность (1), настойчивость (2), усердие (3), выдержка (4), самостоятельность (5), решительность (6), инициативность (7), дисциплинированность (8), исполнительность (9), организованность (10), саморегуляция (11), самообладание (12) (см. табл. 8).

Бланк ответов учащихся

Фамилия, имя учащегося	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Итого баллов
1.													
2.													
3....													
27													
Итого баллов													

Такие бланки были предложены экспертам для оценивания степени проявления предложенных качеств у учащихся. А также учащиеся попытались оценить степень сформированности перечисленных волевых качеств у себя (метод самооценки).

Обработка результатов на отдельно взятом бланке заключается в следующем: баллы суммируются по каждому качеству и выявляется процент (%) от максимально возможного количества баллов. При этом ограничения заключаются в следующем: до 33 % – низкий уровень сформированности волевого качества, от 33 до 66 – средний, от 66 до 100 % – высокий. Суммируя результаты всех бланков по горизонтали и вертикали, можно подсчитать соответственно общий уровень сформированности каждого качества и уровень сформированности волевой сферы отдельного ученика.

Поскольку проблема развития познавательной активности учащихся является очень актуальной и достаточно разработанной, методик изучения познавательной активности огромное множество, все зависит от того, какие критерии предпочтет исследователь и, соответственно, такие методики и изберет для своей работы.

2.2. Реализация системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе

В данном параграфе остановимся на описании процесса реализации разработанной системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста посредством внедрения технологии. При этом ограничимся решением следующих задач:

1) доказать, что целенаправленная работа по формированию умений успешно учиться и стремления к деятельности положительно влияет на развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста;

2) оценить возможности разработанной системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе;

3) проверить эффективность технологии реализации предложенной педагогической системы;

4) доказать, что результативность внедрения обеспечивается комплексом условий, входящих в ее состав.

Очень важным моментом в нашем исследовании явилось то, что процесс развития познавательной активности учащихся осуществлялся на материале школьного предмета «русский язык».

Учитывая специфику изучаемого предмета, мы параллельно с вышеназванными задачами решали следующие: 1) заложить основу для познавательной деятельности на всю жизнь, поскольку только хорошее владение родным языком дает человеку возможность полно реализовать себя в профессии, творчестве и в жизни; 2) привить интерес и любовь к родному языку,

воспитать языковую ответственность, что позволит изменить «речевой портрет» современного подростка и состояние его речевой культуры.

Согласно выбранному направлению учить детей учиться всю жизнь, в работе мы опирались на мысль В.В. Маткина, который справедливо утверждает, что «русский язык является предметом наиболее трудным с точки зрения формирования интереса к нему» и поэтому «на материале этого предмета можно особенно четко исследовать и проверить средства, способствующие формированию интереса к творческой деятельности» [99, с. 8].

Поскольку разработанная нами система, состоящая из целевого, программно-процессуального, инструментального и диагностико-результативного компонентов внедряется посредством технологии, представим особенности реализации каждого компонента системы на отдельном этапе технологического процесса. Специфика курса русского языка в общеобразовательной школе предполагает изучение отдельного раздела на протяжении достаточно большого количества часов, поэтому три этапа технологии, представляющей целенаправленное развитие познавательной активности, проходят в рамках одного раздела.

Реализация целевого компонента является тем стержнем (системообразующим фактором), который соединяет все компоненты системы и этапы технологии. Достижение цели – развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе предполагает решение следующих задач: формирование познавательной мотивации, учебной деятельности в единстве ее компонентов и волевых качеств.

На первом этапе – *погружающе-адаптационном* – реализация диагностико-результативного компонента системы предполагает диагностирование уровня развития познавательной

активности учащихся, которое является обязательным моментом в целенаправленном процессе развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Психолого-педагогическая диагностика осуществляется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Учащиеся-подростки в силу неустойчивости интересов, преобладания мотивов общения над учебными мотивами, негативизма, конфликтности способны очень быстро изменить свое отношение к учебной деятельности. Поэтому необходимо стремиться целенаправленно и систематически изучать уровень развития познавательной активности в течение 5 лет работы (преподавания курса русского языка в среднем звене школы). При этом согласно используемому в исследовании личностно ориентированному подходу следует выявлять и учитывать динамику в развитии познавательной активности каждого ученика, чтобы своевременно и адекватно отреагировать на появившиеся изменения.

Полученный в процессе диагностики результат – определенный уровень познавательной активности – является условием для разработки траектории развития познавательной активности учащегося, как этого требует используемый в исследовании личностно ориентированный подход. С этой целью ведется дневник учета за изменениями в познавательной активности учащегося, который заполняется учителем, задействованным в исследовании.

В этом направлении мы опирались на идею И.С. Якиманской [187], которая предлагает учителю, систематически наблюдая за самореализацией каждого ученика, постепенно создавать его «познавательный портрет», включающий описание особенностей мотивационно-потребностной, эмоциональной и операциональной стороны учебной деятельности, так как

успешность процесса развития познавательной активности учащегося определяется во многом включением в учебный процесс разносторонних сил и способностей ребенка.

Оценка уровня познавательной активности осуществляется по тем показателям, которые отмечены в критериально-уровневой шкале: а) цели, интересы, потребности, мотивы, б) способы и приемы умственной и практической деятельности и уровень самостоятельности в ней; в) наличие и степень проявления волевых усилий. Чтобы не перегружать учителей частыми диагностическими срезами, текущая диагностика проводится на основе наблюдения и экспертной оценки, что фиксируется в дневниках учета за изменениями в познавательной активности учащихся.

При проведении диагностики предполагается, что учет результатов познавательного развития будет способствовать грамотному выбору дифференцированных форм обучения (индивидуальных заданий, индивидуальных программ обучения и т.п.), а также достижению учащимися достаточного для успешного осуществления учебной деятельности уровня притязаний, формированию у них навыков самоконтроля и самооценки.

На основании полученных результатов в процессе реализации диагностико-результативного компонента системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста определяется содержание программно-процессуального компонента.

Реализация программного и процессуального блоков данного компонента тесно взаимосвязаны: согласно деятельностному и личностно ориентированному подходам в рамках отдельного этапа процессуального блока разрабатывается программа

деятельности участников процесса развития познавательной активности.

Разработка программы деятельности учителя и учащихся строится в соответствии с задачами преподавания русского языка, содержанием школьного курса и его структурой, основными направлениями, отраженными в учебной программе по русскому языку к учебнику для 5 – 9 классов авторов М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Н.М. Шанского и др. [122].

Программа деятельности учителя предусматривает вовлечение учащихся подросткового возраста в «мир учения», что предполагает на программном материале знакомить учеников со способами рациональной, успешной деятельности: в ознакомлении с новыми приемами запоминания, преобразования, воспроизведения учебной информации, приемами организации деятельности, рефлексии, коммуникативными умениями. При этом блок средств и блок условий технологии позволяют реализовать программный компонент системы через организационные механизмы деятельности.

На данном этапе самым трудным является согласование научающей функции учителя со стремлением учащихся в этом возрасте к самостоятельности, отрицательным отношением к репродуктивно-воспроизводящим видам деятельности. Поэтому важным является соблюдение правил взаимодействия, построенного на личностно ориентированном подходе: уважение к личности учащегося, вера в его возможностям, обоюдная ответственность за результаты деятельности.

Главным направлением на погружающе-адаптационном этапе является организация усвоения учебной информации, а именно запоминания и воспроизведения. При этом в подготовительный период программа деятельности учителя заключается в следующем:

- анализируется учебный материал с точки зрения специфики его усвоения, выбираются всевозможные способы усвоения (подбор нескольких вариантов для запоминания учебной информации);

- производится преобразование учебной информации (составляется алгоритм усвоения, зрительный образ правила и т.п.);

- выбирается наиболее рациональный способ усвоения.

Рассмотрим сказанное на примере подготовки к уроку по теме «Правописание приставок пре- и при-» в 6 классе. Теоретическая часть – орфограмма № 24 – представлена в учебнике 6 класса только в виде правила. Учитывая, что в классе учатся дети, склонные к различным видам запоминания учебной информации, мы готовим для учеников следующие виды трансформации правила: в виде таблицы, схемы, рифмовок и кричалок. В таблице обязательно выделены ключевые моменты для запоминания другим цветом, а также называемые нами слова-помощники, позволяющие детям запомнить основные, ключевые моменты правила (табл. 9).

Таблица 9

Правописание приставок *пре-* и *при-*

Правописание зависит от значения !!!	
ПРИ-	ПРЕ-
1. Приближение – прилететь	1. = пере – прервать (перервать)
2. Присоединение – прибить	2. = очень – превкусный (очень вкусный)
3. Близость – привокзальный (близко, около);	
4. Неполнота действия, признака – прилечь (чуть-чуть)	
5. Доведение действия до конца – приучить	
6. Движение сверху вниз – прижать	

В качестве приема вовлечения в деятельность всех учеников класса специально для подросткового возраста можно предложить «кричалки». Этот прием используется чаще всего на этапе первичного закрепления для активизации внимания и вовлечения всего класса в деятельность. Такой способ позволяет запомнить ученику материал без особых усилий. Приведем пример кричалки к данному уроку:

В слове смотрим на значение приставки? – да!

Присоединение? Приближение? Неполное действие?(и т.д.?) – да! –

*Пишу **при** – без сомнения!*

ИЛИ

Присоединение? Приближение? Неполное действие? (и т.д.?) – нет!

Так какое же значение? (ОТВЕТ).

Этот прием, ориентированный именно на учащихся младшего подросткового возраста, можно использовать по-разному: в паре «учитель – все учащиеся», «ученик – класс», «часть класса на часть класса». Такой прием помогает рязрядить атмосферу в классе, помочь учащимся выплеснуть энергию, которой в подростковом возрасте необходимо предоставлять выход и в рамках урока.

Для реализации программно-процессуального компонента системы на данном этапе учитель предлагает рифмовки грамматических правил для успешного запоминания. Например: «Дрожжи, вожжи и жужжи – не забудь писать две «жж» или «Мошенник украл у труженика и смышленого механика в гостинице одну «эн».

Учащиеся подросткового возраста активно откликаются на рифмовки и легко их заучивают, что решает проблему

усвоения трудной учебной информации, а для учеников снимает тяготы учебной деятельности.

На погружающе-адаптационном этапе одним из направлений деятельности учителя является обращение к воображению учащихся, к мнемоническим приемам в деятельности [170]. Здесь необходимо сослаться к словам В.И. Вернадского: «Разве можно узнать и понять, когда спит чувство, когда не волнуется сердце, когда нет каких-то чудных, каких-то неуловимых ... фантазий». Особенно это относится к фантазерам-подросткам. Поэтому особое внимание на первом этапе следует уделить способу создания образа на основе сопоставления изучаемого языкового явления с предметами и явлениями из обыденной жизни.

В данном направлении учитель, во-первых, знакомит детей с готовыми образами грамматических понятий и стимулирует к совместной деятельности по созданию образа. Учитель русского языка как никто другой понимает сложность преподаваемого предмета и чувствует свою ответственность за то, чтобы ребенок не охладел к процессу получения знаний, а наоборот, вышел на творческий уровень в любой деятельности. Поэтому, объясняя новый материал, нужно пытаться, не искажая научной сущности изучаемых явлений, передать детям их значение «на понятном языке». Допустим, при объяснении темы «Морфемный разбор слов» предлагается запомнить его как матрешку, объясняя сходство грамматической категории и игрушки. С другой стороны, предлагаются основанные на образах вопросы, например: «А с чем бы вы сравнили порядок морфемного разбора? Попробуйте придумать и объяснить сравнение».

Дети со свойственной подростковому возрасту фантазией предлагают уйму сравнений. Приведем некоторые из них.

Ксюша К. сравнила порядок разбора слова по составу с тем, как раздевается человек: «как нельзя снять футболку раньше

пальто, так и нельзя начинать морфемный разбор с выделения корня или суффикса».

Олег А. высказал мнение о том, что данный вид разбора похож на «порядок выполнения мной домашнего задания. Ведь я начинаю его выполнять с легких предметов, постепенно переходя к русскому и математике. Так же происходит и при разборе слова по составу: корень – самая главная часть слова, выделяется практически в последнюю очередь».

Предложенный образ понятия намного ярче обычного учебного определения и навряд ли забудется школьниками. Причем это не просто картинка, а этот образ основан на смысле, понимании данного языкового явления. Такой вид работы позволит учителю на уроке создать необычные ситуации для активизации деятельности, научить подростков запоминать не только сухие грамматические категории, но и придумывать соответствующие этим категориям образы, что будет в дальнейшей учебе настоящим подспорьем.

Конечно, дети приводят очень много неверных и неточных сравнений. Учащимся нужно указать на их ошибки, объяснить, в чем они заключаются, и научить их выделять в правиле или понятии ключевые моменты для сравнения.

Поэтому на первом этапе деятельность научения связана с работой над определениями и понятиями, представленными в огромном количестве в курсе русского языка. В этом направлении следует предлагать задания следующего плана: «Что является самым главным в правописании приставок пре- и при-?» – Дети должны отметить, что, в первую очередь, нужно обратить внимание на значение приставки. «Составьте маршрут правила о правописании приставок на –з и –с». – Учащиеся предлагают в «маршруте» сделать две остановки в домике у глухих и звонких согласных. Такие простые, с одной стороны, вопросы помогают

ученикам научиться видеть в правиле главное, заменять трудные для них определения понятными образами, что позволяет ученику стать успешным в учении.

В работе с теоретическим материалом задача заключается (исходя из возможностей учебного материала) в представлении школьникам к уроку нескольких «образов правила» – зрительных (схема, таблица, алгоритм), звуковых (правило, рифмовка, песня, кричалка) и других.

Например, к уроку «Правописание разделительных Ъ и Ь знаков» в 5 классе вместе с правилом, записанным на доске и представленным в учебнике, можно предложить алгоритм, таблицу, схему, дидактический рисунок.

Для этих целей в качестве средства обучения и организации деятельности можно использовать на уроках рабочие программы, которые готовятся заранее и позволяют, не тратя времени на записи на доске, использование графопроектора и других средств обучения, предложить ученикам различные виды зрительных образов теоретического материала.

С целью соблюдения одного из условий технологии – осуществление методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся – для первого этапа разработаны дополнительные задания к упражнениям, ориентированные на приобретение информационных умений, например:

- Почему в определении «Слова, вышедшие из активного повседневного употребления, называются устаревшими», ключевым словом является «вышедшие»?
- Согласны ли Вы с тем, что в отрывке «Таким образом, прилагательные, обозначающие признак в большей или меньшей степени, называются качественными» заключен вывод высказывания? По какому слову вы это определили?

Инструментальный компонент системы предполагает на данном этапе использование таких методов организации деятельности, как подводящий и стимулирующий диалоги, позволяющие реализовать принципы личностно ориентированного подхода во взаимодействии участников учебного процесса.

В работе по формированию приемов усвоения учебной информации (информационных умений) можно предложить следующие задания:

а) проведение аналогии с подобными по формулировке, по опознавательному признаку, по структуре правила (по строеванию, по опознавательному признаку – правописание -н- и -нн- в прилагательных, причастиях, наречиях);

б) сопоставление с противоположным по опознавательному признаку (например, правописание корней -гор-, -гар- и -зор-, -зар- можно запомнить в противопоставлении);

в) составление зрительного образа правила (например, правописание суффиксов -чик-, -щик- обозначается жучком, между лапками которого вписаны буквы Д-Т, З-С, от которых зависит написание суффикса -ЧИК-);

г) цифровое выражение правила, разбора и т.п. (например, запомнить, что в морфологическом разборе существительного 4 постоянных признака и 2 непостоянных или соотношение в слитном и раздельном написании не с именами существительными и прилагательными – 2:2);

е) выделение в правиле ключевых слов (из определения «морфологии» как науки о языке, изучающей слово как часть речи, запоминаем ключевое словосочетание «часть речи»).

С.Л. Рубинштейн утверждал: «нельзя определять умственные способности..., не вскрывая процесса мышления, который к нему приводит» [137, с. 10]. Поэтому на данном этапе необходимо знакомить школьников с таким понятием, как *алгоритм*

применения правила. С этой целью можно использовать готовые алгоритмы, предложенные Л.И. Журавлевой [56], акцентируя внимание на умении находить в правиле руководство к действию, то есть определять логическую структуру сведений, заключенных в правиле, и затем производить правильные мыслительные операции в процессе письма.

Знакомство с организационными умениями на первом этапе было определено задачей – научить школьников выделять и понимать учебную цель. Поэтому первоначально для формирования умения организовывать свою деятельность необходимо обратить внимание на правильную формулировку цели. Для чего следует ограничиться рядом требований: а) сосредоточиться на конкретных умениях, которые должны приобрести учащиеся; б) объяснять на понятном для школьников языке; в) согласовывать цели и способы деятельности учеников на уроке.

Так, например, формулировка цели к уроку по теме «Простые и составные числительные» может звучать следующим образом: «Сегодня на уроке наша цель заключается в том, чтобы научиться различать простые и составные числительные». На данном этапе ребенок должен осознать, что цель урока – чему он должен научиться, а не то, что по этому материалу будет контрольная.

Из созданного нами методического сопровождения по совершенствованию организационных умений можно предложить следующие задания:

- Выберите из предложенных планов организации деятельности наилучший.
- Определите, правильно ли ученик спланировал действия на самостоятельной работе: в синтаксическом разборе предложения сначала составил характеристику, потом выделил

второстепенные члены предложения, затем выделил грамматическую основу. Докажи свое мнение.

- Предложите правильный порядок действий при выполнении упражнения: 1) списывание текста упражнения; 2) чтение и заучивание правила к упражнению; 3) выделение орфограмм в упражнении; 4) выполнение дополнительных заданий.

- Каким образом можно выполнить упражнение со следующим заданием: «Запишите по группам данные относительные прилагательные, характеризующие предмет по: 1) материалу; 2) месту; 3) времени; 4) действию. Какой способ будет более эффективным? Попробуйте доказать.

Эти учебные задания специально разрабатываются и вводятся в учебный процесс с целью освоения учениками умений рационально учиться, которые должны стать базой для активной познавательной деятельности в школьные годы и в будущей жизни. В процессе выполнения таких заданий школьники учатся выделять главное и относительно главного определять последовательность действий, начинают задумываться о том, что в учебной деятельности должен быть определенный порядок.

Формированию рефлексивных умений – оценивать свою деятельность – в школьной практике не уделяется должного внимания. В нашем исследовании рефлексивные умения школьников интересуют не меньше, чем остальные. На первом этапе формирования умения оценивать свою деятельность школьником работу чаще всего необходимо ориентировать на создание эталона оценочной деятельности. Для этого процесс деятельности ученика должен стать объектом качественной оценки учителя. На этом этапе оценочные действия педагога согласно лично ориентированному подходу носят доверительный характер, располагают к деятельности подростков, позволяют создать ситуацию успеха.

Во-первых, это достигается соблюдением принципа доверия и уважения к личности учащегося, что предполагает использование следующих высказываний: «По-моему, у тебя это не совсем получается, как ты думаешь?», «Может быть, ты и прав, но давай попробуем это упражнение выполнить по-другому», «Если будешь также продолжать, то обязательно научишься применять это правило», «Поздравляю тебя с успехом!». В подобных высказываниях выражено доброжелательное отношение к ученику, понимание сложности выполняемой им работы и в то же время скрыто желание вызвать стремление подростка проявить усилие и выполнить задание.

Качественная и доброжелательная оценка деятельности ученика, сформулированная учителем, и анализ учеником деятельности другого должны стать на следующих этапах реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста базой для становления обоснованной самооценки.

Таким образом, на погружающе-адаптационном этапе реализации системы посредством технологии развития познавательной активности учащихся подросткового возраста основная задача заключается в знакомстве учащихся с различными способами усвоения учебной информации, организации своей деятельности, развитии оценочной деятельности. Совместная деятельность учителя и ученика является основой для процесса самостоятельной активной познавательной деятельности подростков на следующих этапах технологии реализации системы.

На втором этапе – *раскрывающе-ориентационном* – реализация программно-процессуального компонента системы выражалась в создании условий со стороны учителя для включения подростков во всевозможные виды деятельности с целью раскрытия индивидуальных познавательных способностей каждого

ученика. На этом этапе акцент с деятельности «научения» перемещается на организацию инициативной деятельности учащихся, стимулирование их к самостоятельному поиску нестандартных способов запоминания, применения информации. На данном этапе увеличивается удельный вес самостоятельной деятельности учеников.

Девизами второго этапа технологии реализации системы являются следующие: «Учитесь всему на практике», «Учись, обучая других». Данный этап можно назвать практико-ориентированным, поскольку учащимся предлагается отработать приобретенные умения учиться на языковом материале. Для этого в рамках инструментального компонента системы реализуются различные формы занятий.

Наиболее эффективной формой занятий является *семинар-взаимообучение*, проведение которого основывается на работе учащихся в паре. Его преимущества в том, что ученики не только демонстрируют знания, но и учатся эти знания передавать другому человеку.

Для развития познавательной активности следует использовать такую форму занятия, как *урок-исследование*, особенность которого на втором этапе заключается в том, что учитель ставит проблему, намечает стратегию и тактику ее решения, учащиеся ищут или само решение, или способ решения проблемы. В рамках нашей технологии освоение исследовательских знаний и умений происходит постепенно.

Урок решения познавательных задач способствует осознанию учащимися важнейших теоретических проблем, активизации познавательной деятельности, формированию навыков самостоятельной работы. *Урок решения проблемы* в отличие от предыдущего вида уроков предполагает проявление учениками умений работать с учебной информацией, организовывать свою

деятельность; проведение основано на самостоятельном решении проблемы, а иногда и на самостоятельном ее выборе.

Проведение *уроков-практикумов* позволяет усилить предметную практическую направленность, на уроках такой формы учащиеся имеют возможность проявить управленческие качества при парной или групповой работе. Умелая организация уроков-практикумов позволяет детям включаться в разнообразные виды деятельности – общение, игру, учение; учителю же позволяет реализовать ситуацию успеха, дифференцированное обучение, тем самым влияя на уровень мотивации учащихся и степень сформированности их познавательных умений.

Пресс-конференция проводится как форма обобщающего урока или как момент урока (опрос). Данная форма занятий позволяла, во-первых, изменить традиционную форму комбинированного урока, во-вторых, приучить школьников составлять вопросы по пройденному материалу и всегда быть готовыми стать опрашиваемыми одноклассниками и отвечать в быстром темпе.

Урок-защита рефератов стимулирует учащихся к поисковой деятельности, умению аргументированно защитить выбранную тему. Данный вид уроков предполагает проявление высокой степени самостоятельности в выполнении работы, умения эту работу отстоять, ответить на все вопросы одноклассников.

Рефлексивный семинар используется для обсуждения результатов по изученной теме или разделу. Его ход обычно определяется вопросами: «Что нового узнали?», «Что вызвало особые затруднения?», «Какие упражнения выполняли с легкостью?», «Какой опыт приобрели и чему научились?»

На таких семинарах учащиеся осваивали оценочные действия, необходимые для полноценного осуществления учебной деятельности, а затем и трудовой, семейной.

На уроках разного типа использовалась чаще всего парная и групповая формы работы. Этот выбор не случаен, поскольку учащиеся подросткового возраста стремятся к общению, группированию.

На этапе реализации технологии особое место отводится *домашней работе*, которая предоставляет широкие возможности для развития познавательной активности учащихся; прежде всего тем, что требует от школьников самостоятельности в выполнении задания, дает возможность учащемуся самому определять время и выбирать темп выполнения работы.

Домашняя работа имеет не только образовательное, но и воспитательное значение, формируя чувство ответственности за порученное дело, при ее выполнении вырабатываются такие качества, как аккуратность, усидчивость, которые позволят в будущем заниматься самообразованием, быть способным учиться всю жизнь.

Для стимулирования учащихся к выбору различных способов усвоения информации из разработанного методического сопровождения к урокам можно предложить следующие задания:

- каким образом можно представить и запомнить предложенное на повторение правило;
- придумайте схему или таблицу к орфограмме *правописание -н-, -нн-* в именах прилагательных;
- на сколько частей вы разделили бы таблицу к орфограмме *правописание не и ни в разных частях речи*.

В соответствии с целью этапа мы изменили способ работы с рифмовками: продолжение рифмовки по заданному началу. Например, «Жюри, брошюра, парашют...».

Пятиклассники предложили такие рифмовки: «...я пишу с буквой ю», «с шипящим рядом буква ю», «ю пишу, пишу, пишу» и даже «без ошибок я пишу!».

В 6 классе при изучении *правописания не с именами существительными* школьники продолжали рифмовку: «НЕ пишу раздельно..»...

Юля С.: «*если есть противопоставление*».

Витя П.: «*когда в предложении стоит противопоставление*».

Ваня М.: «*ведь есть противопоставление*».

Надя З.: «*когда в предложении есть с союзом А противопоставление*».

Сергей К.: «*я не всегда, нужно противопоставление с союзом А*».

Следует отметить, что знакомство с *рифмовками* на предыдущем этапе позволило избежать объяснения требований к их составлению. Интересен данный вид работы тем, что дети запоминают такие формулировки и всякий раз при повторении правила пытаются воспроизвести с гордостью свою формулировку, и очень счастливы, когда кто-то из одноклассников произнесет его рифмовку, да еще напомним авторство.

Более сильного стимула, рожденного в деятельности ребенка и активизирующего эту деятельность к дальнейшим достижениям, трудно представить. А главное, приобретаемый навык осмысленного запоминания пригодится в будущем, будет использоваться в жизни и для других целей. Данный вид работы позволяет подросткам раскрыться, он способствует развитию сообразительности, остроумия, а учителю помогает создать ситуацию успеха, что действительно важно в процессе развития познавательной активности учащихся.

Реализация инструментального компонента системы предполагает использование приема *работы с алгоритмами*:

– найдите ошибки в построении алгоритма применения орфографического правила;

– вставьте пропущенную операцию в предложенный алгоритм;

– распределите предложенные операции для алгоритма в правильной последовательности и т.п.

Данный вид работы развивает логическое мышление, важность которого трудно переоценить. На этом этапе используются методы формирования осознанного отношения к деятельности, организации такой деятельности. Поэтому в процессе подводящего диалога можно пытаться строить алгоритмы совместно с учениками (конечно, не такие разветвленные, как у ученых).

Начинается работа обычно с составления плана действий. Так к заданию «Подумайте и составьте алгоритм применения правила по правописанию *н* и *nn* в прилагательных» детьми предлагались такие пункты плана действий:

1. Определить, какой суффикс в слове.
2. Выделить суффикс.
3. Выяснить, не исключение ли это.
4. Объяснить правописание.

Естественно, дети не могут передать все нюансы правила, но основные моменты в его использовании они выявляли. Понятно, что для работы такого плана трудно найти на уроке время, но ради учеников ее следует проводить. Ведь иногда сложно сказать, что важнее для ребенка окажется в жизни – выученное правило по правописанию или полученное умение последовательно и логично продумывать свою деятельность.

Такой вид деятельности, как работа с алгоритмами, является реализацией дифференцированного подхода в рамках системы развития познавательной активности учащихся согласно идее «учить учиться». Это выражается в том, что алгоритмы на данном этапе включались в проверочные и опорные карточки как

на уроке, так и на самостоятельной работе. Первые помогают проверить правильность выполненного задания, вторые – выполнить задание. Проверочные карточки не только экономят время учителя на проверку выполненной работы, но и, что самое для нас важное, формируют навыки самоконтроля.

В качестве опорных карточек детям предлагались:

- а) инструкции, в которых указывается, какие действия и в какой последовательности нужно произвести, чтобы выполнить задание;
- б) схемы требуемых или данных конструкций;
- в) для толкования проверяемого термина предлагались синонимы и антонимы;
- г) таблицы справочного характера.

Известный специалист в области развивающего обучения на уроках русского языка А.И. Власенков писал: «Известно, что полноценное развитие речи учащихся обеспечивает лишь та методическая система, которая одновременно рассчитана на развитие логического мышления и воображения, на воспитание эмоций и эстетических вкусов» [31, с.13].

Одним из видов деятельности, направленных на самостоятельное освоение нового материала, является *работа с рабочими программами*, в которых отражается ход рассуждения при знакомстве с новым понятием. Представим содержание рабочей программы для знакомства с темой «Однородные члены предложения» в 8 классе:

1. Прочитайте заголовок параграфа 21, разберите слово *однородных* по составу, вдумайтесь в смысл этого слова.

2. Прочитайте определение однородных членов:

а) из каких частей состоит определение;

б) прочитайте примеры после определения и найдите в них однородные члены предложения.

3. Докажите, что это однородные члены, пользуясь определением.

4. Придумайте несколько предложений с однородным членами предложения.

5. Составьте план рассказа об однородных членах предложения.

Такой вид работы вооружает школьников способами самостоятельной серьезной деятельности по приобретению новых знаний, умений и навыков, привлекает внимание ученика к структуре определения или правила, приучает детей наблюдать языковые явления, сравнивать их, делать выводы, помогает научиться читать статью учебника.

Работа по совершенствованию умения организовывать свою деятельность на данном этапе заключается в научении подростков самостоятельной формулировке учебной задачи. Для этого в методическом комплексе заданий, ориентированных на формирование умений учиться, дополнительно к предложенным в учебнике упражнениям и подобранному к уроку дидактическому материалу предлагаются вопросы такого плана: «Чему вы должны научиться в результате выполнения задания?» «Для чего вы будете выполнять это задание?»

Для формирования умений планировать деятельность можно обратиться к ситуативным упражнениям:

«Представьте себе, что вам нужно через три дня написать сочинение, составьте план вашей деятельности по подготовке к сочинению на эти три дня».

«Представьте, что вы пишете контрольную работу, до конца урока осталось 15 минут, а сделана половина контрольной, как рациональней выполнить оставшиеся задания?»

Эти задания позволяют школьникам задуматься о том, что все в жизни требует организации, что от правильной организации зависит результат выполненной работы.

Для этапа закрепления необходимо подбирать вопросы, обращающие внимание учеников на содержание своей деятельности: «Правильно ли мы построим свою домашнюю работу, если начнем выполнение упражнения с повторения правила? Попробуйте объяснить». При этом учитывается, что вопросы следует задавать не в жесткой форме, а в форме, располагающей к диалогу. Учитель советуется с детьми, пытаясь ненавязчиво заставить задуматься их над проблемой организации деятельности.

Работа по формированию умения оценивать процесс и результат своего труда на втором – закрепляющем этапе – основывается на согласованной с учителем оценке учеников чужой и своей деятельности. Для этого используется прием «оцени деловые качества своего товарища», когда детям предлагается рассказать о деловых качествах одноклассника на основе перечня таких качеств, как самостоятельность, инициативность, усердие, дисциплинированность, исполнительность и др.

Приведем примеры оценочных характеристик:

Ринат И.: «Мой друг Коля неплохой парень, но учится он плохо, постоянно получает двойки, не хватает у него усидчивости, прилежания, может быть, еще чего-нибудь, просто других качеств я не знаю».

Настя Р.: «Аня учится хорошо, выполняет всегда домашние задания, не пропускает уроки, а на уроках всегда тянет руку, потому что все знает. Жаль только списывать не дает».

На уроках специально отводится время для зачитывания одного-двух оценочных высказываний и обсуждения тех качеств, которые не отметил в однокласснике писавший. В результате ребята стали ждать таких обсуждений и в своей учебной деятельности стараются более соответствовать положительным деловым качествам.

Для формирования умения оценивать свою деятельность на этом этапе применяется редко используемый в практике школы прием *коллективного опроса-оценки*. Организация строится таким образом: каждый ученик на уроке задает вопрос или предлагает задание опрашиваемому. Если тот не отвечал на поставленный вопрос или давал неполный ответ, то задававший вопрос сам должен был ответить. Завершается данный опрос коллективной оценкой: что знает, умеет, и чему должен научиться опрашиваемый школьник. В такой деятельности ученик проявляет свое умение анализировать действия другого, человеческие качества, приобретает опыт рефлексивной деятельности, которая лежит в основе самостоятельной активной деятельности.

Для выработки адекватной самооценки своей деятельности следует использовать прием *«чему я научился?»* Ученикам предлагаются листочки с перечисленными умениями по изученной теме (сильные учащиеся могут эти листочки составить самостоятельно), в которых отмечается, достаточно или недостаточно они владеют перечисленными умениями. Такой вид работы по формированию умений оценивать свою деятельность позволяет, во-первых, увидеть степень критичности подростков к своей деятельности, во-вторых, определить степень сформированности данных умений. Ведь не всегда в контрольной и самостоятельной работе можно проверить все необходимые умения и навыки.

Для реализации инструментального компонента системы нам необходимо применять соответствующие этапу формы организации образовательного процесса. Наиболее продуктивным видом работы является обмен опытом – работа в парах. Для работы в парах предлагаются следующие виды *заданий для совместной деятельности*: изучение орфограммы, выполнение упражнения при разделении деятельности, самостоятельная

работа. Познавательная активность максимально проявляется не только в самостоятельной работе, но и в совместной деятельности, построенной на ответственности каждого ученика за работу пары. В подростковом возрасте особенно важен такой вид работы, поскольку учащийся не только самоутверждается, рассказывая однокласснику выученное, понятое правило, но и участвует в общении, искусственно созданной коммуникативной ситуации.

Эффективным средством управления деятельностью учеников явились рабочие программы, включающие в себя функции карточек, тестовых заданий, рабочих тетрадей, являющиеся инструментом организации деятельности школьников и инструментом диагностики.

Учитывая, что программа целиком зависит от целей и задач урока, задания в ней следует распределять по-разному: в зависимости от развития темы или предполагающие выбор самого ученика. Причем заранее можно планировать задания для индивидуальной, коллективной и групповой работы; выбирать задания различные по уровню сложности, по способам выполнения. В рабочие программы, направленные на усвоение учебного материала, включаются обязательно схемы, алгоритмы, памятки для рационального запоминания.

Особенно важной становится рабочая программа для организации самостоятельной деятельности. Учитель может предложить либо свой план работы, либо предоставить учащимся выбор самих заданий и порядка их выполнения, что активизирует познавательную деятельность школьников.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что применение на уроке рабочих программ способствует проявлению и развитию познавательной активности учащихся.

Таким образом, на втором этапе реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста посредством технологии деятельность учеников направляется и строится с основой на практико-ориентированное обучение и совместную деятельность учащихся, в которой, обучая других, подростки учились сами.

На третьем этапе реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста – **закрепляюще-инициативном** – *основная цель* – создание условий для раскрытия индивидуальных способностей каждого ученика, для его самореализации, для организации собственной деятельности на рефлексивной основе. Для достижения этой цели предлагается повсеместно инициировать самостоятельную познавательную деятельность на основе сформированных учебных умений.

Для третьего этапа в методическом сопровождении учебные задания формулируются следующим образом:

- каким способом предложенный теоретический материал можно будет эффективнее запомнить? Докажите свое мнение;
- предложите два образа для понятия «омонимы» – верный и неверный, объясните вашу точку зрения;
- придумайте алгоритм применения правила правописания *не* с разными частями речи;
- подберите наиболее рациональный способ выполнения упражнения и обоснуйте его;
- оцените аргументированно свою деятельность на самостоятельной работе;
- оцените свой устный ответ, учитывая потраченные на его подготовку усилия, поставьте себе отметку;
- чему мы должны научиться на сегодняшнем уроке;

– составьте схему изученного материала, отразите в ней основные понятия и связи между ними;

– составьте вопросы (придумайте задания и ответы к ним), по которым можно проверить уровень усвоения изученной темы;

– опишите последовательность выполненной вами работы над упражнением;

– как бы Вы определили учебную задачу к упражнению №...;

– сверьте сделанное упражнение с образцом, правильно ли оно выполнено? Почему?

Для активизации самостоятельной деятельности использовался такой вид деятельности, как работа школьников с негативным материалом, поскольку данный вид деятельности позволяет ученику осознать превосходство над тем, кто допустил ошибку, ощутить радость оттого, что он эту ошибку видит и может исправить. Это богатый источник положительных мотивов, ситуации успеха. Как пишет А.Ю. Купалова, в данном случае «работает не стимуляция, а внутреннее побуждение; мотивация оказывается не привнесенной в обучение извне, не навязанной ему, а является прямым порождением самого метода обучения» [86].

В нашей работе по развитию познавательной активности учащихся подросткового возраста сквозным моментом для всех этапов реализуемого процессуального блока системы является использование технологии «портфолио». Развитие познавательной активности в рамках идеи «учить учиться всю жизнь» направлено на развитие самооценки учащихся, их рефлексивных умений. Поскольку мы развиваем познавательную активность на материале учебного предмета «русский язык», заимствованное название технологии мы адаптировали к особенностям

изучаемого предмета. Поэтому на уроках русского языка мы предложили детям использовать «Ларец моих достижений».

Этот «Ларец» предполагает создание трех «копилок»: 1) «чему я научился», где учащиеся фиксируют результаты написанных диктантов, сочинений, изложений, строят кривые по оценкам домашних заданий; 2) «мое творчество»: оформленные сочинения, написанные в течение года, придуманные ребусы, шарады, истории о грамматических понятиях, сказки, диалоги; рисунки грамматических понятий; 3) «как я оцениваю свои достижения», или «Личный учебный дневник», куда записываются в дневниковой форме собственные рассуждения, впечатления: это сочинения-рассуждения на тему «Мог ли я написать диктант лучше», «На кого из учеников класса я равняюсь и почему», «Оцените, как вы выполнили домашнее задание»; миниатюры «по поводу...» или просто впечатления от урока, проделанной творческой работы; удачно выполненного упражнения и т.п.

Оценочная деятельность способствует стимулированию познавательной деятельности, повышению познавательной мотивации, становлению личностной позиции, точки зрения, оценки, накоплению индивидуального опыта контроля и оценки, самоконтроля и самооценки.

«Ларец достижений» заполняется учащимися в течение всего учебного года, в конце каждого года можно проводить праздники («Праздник Русского языка», «Страна Лингвистика и я» и др.), лингвистические конференции, целью которых является презентация учеником своих достижений. Особенность данных мероприятий заключается в том, что деятельность каждого ученика признается ценной, итоги работы отдельного ученика сравниваются с его же собственными за предыдущий период.

К этим мероприятиям учащиеся готовятся в течение всего года, что организует учеников, позволяет формировать такие

качества, как целеустремленность, усердие, самостоятельность. Учащиеся в результате работы учатся контролировать, планировать и оценивать свою деятельность.

Формирование способов оценки своей деятельности мы предлагаем стимулировать организацией пятиминуток «Поговорим о себе», когда детям предлагаются различные темы для выражения собственных мыслей и чувств. Например, «Какой я есть и каким хочу стать», «Ради чего я учусь», «Легко ли мне учиться и что представляется наиболее трудным в учении» и т.п. Данный вид работы проводится учителем чаще всего в конце урока и позволяет ученику обратить внимание на причины своих успехов и неудач.

Наиболее значимым видом деятельности на третьем этапе является работа учащихся над проектами. Организация деятельности учащихся подросткового возраста на данном этапе координируется учителем. Поскольку дети в силу своих возрастных особенностей не в состоянии выполнить всю работу самостоятельно, поэтому в работе над проектами лучше использовать парную и групповую работу, а также из числа сильных учащихся организовывать «совет-группу».

В качестве примера приведем работу над проектом по теме «Лексика», осуществленную в рамках реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в третьей опытной группе, визитная карточка которого выглядела следующим образом.

1. Тема учебного проекта: Слово и его значение. Лексика.

2. Творческое название проекта: Красна птица пером, а речь – словом.

3. *Предметные и межпредметные связи:* русский язык, литература, история.

4. *Основополагающий вопрос:*

Как, не тратя силы зря, посчитать нам все слова?

5. *Вопросы учебной темы:*

- Что мы знаем о лексическом значении слова?
- В чём секрет поэтических тропов?
- Где прячутся диалектизмы?
- О чём рассказывают устаревшие слова?
- Зачем приходят иноязычные слова?
- Что такое фразеологизмы?

6. *Исследования учащихся:*

- Как определять лексическое значение слова.
- Искусство красивой речи.
- « В народной речи есть своя свежесть...»
- « На всех словах – события печать...»
- «Все народы меняются словами и занимают их друг у друга».

• «Фразеология – одна из самых увлекательных и занимательных сфер языка»

7. *Аннотация проекта.* Проект предполагает творческое освоение ряда учебных тем, а именно: «Как определять лексическое значение слова», «Когда слово употребляется в переносном значении», «Как пополняется словарный состав русского языка». Основываясь на теоретическом материале, то есть на знаниях о том, что называется лексическим значением слова, какие слова становятся тропами, что мы знаем о диалектных, устаревших, иноязычных словах и фразеологизмах, учащиеся в ходе практических занятий и исследований смогут ответить на проблемные вопросы данной темы. Композиция и

содержание проекта соответствуют государственной программе и ориентированы на учебник 6 класса под редакцией Т.А. Ладыженской. В проекте представлен план его реализации, в котором отражено название уроков, цели и этапы реализации.

8. Цель проекта: разработка и апробация уроков по теме: «Слово и его значение» для применения полученных знаний в процессе речевого общения.

9. Задачи проекта:

- научить владению основными способами словоупотребления;
- учить навыкам нахождения поэтических тропов в тексте и употреблять их в речи;
- сформировать умение объяснять значение диалектных слов;
- дать понятие об устаревших словах;
- развивать умение отличать заимствования от исконно русских слов;
- воспитывать любовь к русскому языку, показывая богатство речи на примерах употребления фразеологизмов;
- способствовать развитию познавательной активности на уроках русского языка.

10. *Этапы проекта (табл. 10).*

Таблица 10

Тематическое и целевое планирование проекта

№ п/п	Название темы	Цели	Использование ИКТ
1	2	3	4
1	Как определять лексическое значение слова	Дать понятие лексического значения слова; научить способам словоупотребления	Буклет

Окончание табл. 10

1	2	3	4
2	Сколько лексических значений имеет слово	Различать однозначные и многозначные слова	Методическая карточка
3	Когда слово употребляется в переносом значении	Дать понятие переносного значения слова, учить навыкам определения видов тропов и употребления фразеологизмов	Электронный учебник
4	Как пополняется словарный состав русского языка	Познакомить с основными признаками заимствований	Тест
5	Что такое диалектные слова	Формировать умение объяснять диалектные слова	
6	О чём рассказывают устаревшие слова	Познакомить с понятием «устаревшие слова»	Буклет

11. Результаты проекта.

В ходе реализации проекта самостоятельная деятельность учащихся позволила заинтересовать их проблемными вопросами учебных тем. Они лучше овладели основными

теоретическими положениями и развили в себе исследовательские навыки.

12. Перспектива.

Основываясь на апробации данного проекта и используя разнообразные моделирующие возможности ИКТ, хотелось бы создать различные формы работы с учащимися, развивая познавательную активность и исследовательские навыки.

Для инициирования самостоятельной деятельности учеников предлагаются творческие задания, соответствующие возможностям каждого ученика, но творческие задания получают все. Темы творческих заданий звучат следующим образом: «Можно ли писать без букв», «Самая удивительная буква русской азбуки».

Для учеников, желающих выполнять работу самостоятельно, следует предложить исследовательские задания, например: «Узаконенные ошибки», «Кем работает мама», «Судьбы слов». Важен на данном этапе не только сам факт участия всех учащихся в творческой деятельности, но и форма участия. Ученик по своей инициативе выбирает уровень самостоятельности выполнения работы, что выражается в выборе помощи: а) учителя; б) представителя «совет-группы», в) группы оформителей и др.

Реализовать систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста можно в процессе проведения факультативного курса в 9 классе «Учусь речевой деятельности». В рамках данного курса можно наиболее полно решить проблемы развития речевой и активной познавательной деятельности во взаимосвязи. Основная цель факультатива – формирование умений рационально читать, писать, слушать и говорить, от овладения которыми зависит успешность учения в школьные годы и в жизни.

Содержание факультатива интересно тем, что на занятиях ученики целенаправленно знакомятся с рациональной речевой деятельностью в процессе разнообразных ее видов, а также в условиях творческой среды по формированию познавательного интереса.

В качестве примера приведем реализацию четвертого раздела факультативного курса, цель которого – формирование умения слушать. Трудность в формировании данного умения заключается в том, что очень тяжело приходится детям, привыкшим к разговорно-бытовому стилю, понимать научно-учебный стиль речи. С другой стороны, трудным является восприятие звучащей речи, чему также надо учить школьников. Формирование умения слушать, по мнению ученых, связано с развитием произвольного внимания. Поэтому для развития произвольного внимания в подростковом возрасте предлагается школьникам следить за планом рассказа, выделять мысленно самое главное, применять различные приемы запоминания (зрительные, образные, по ассоциации, по аналогии с ранее изученным), делать записи, рисунки в тетради. Эти умения имеют огромное практическое значение в жизни человека.

Обучение приемам активного и рационального восприятия устной монологической речи включает в учебный процесс следующие задания:

- сознательно выбирать вид слушания в зависимости от цели приема информации (получить общее представление о содержании воспринимаемого, усвоить предлагаемую говорящим информацию, критически проанализировать выслушанное, выразить свое отношение к высказываемому и др.);

- определить по формулировке темы высказывания или по его началу, о чем пойдет речь и настроиться на восприятие развития темы;

– использовать различные приемы рабочих записей по ходу слушания (составление плана, запись ключевых слов, запись на поля непонятных слов, терминов, вопросов, замечаний).

Формирование данного способа деятельности позволит ученикам в будущем продолжать обучение, умело записывать лекции, готовиться к семинарским занятиям или просто уметь слушать собеседника.

Следует отметить, что в нашем исследовании мы учитывали возрастные особенности взрослеющего подростка. Поэтому в рамках программного компонента системы было предусмотрено изменение видов деятельности в 5 – 7 и в 8 – 9 классах. Следует отметить, что в 8 – 9 классах внимание акцентируется на исследовательской и проектной деятельности учащихся, так как, по мнению М.Н. Скаткина, применение исследовательского метода становится возможным, когда умственное развитие детей «достигает такого уровня, что они в состоянии осуществлять самостоятельно все этапы поисковой деятельности – от начала до конца в логической последовательности» [150].

Учитывая, что исследовательский метод имеет целью накопление учеником определенной суммы знаний, умений и опыта, следует стремиться формировать опыт познания – управления исследовательской деятельностью. Ученик выполняет полный цикл самостоятельных учебно-познавательных действий: а) сбор информации и ее анализ; б) философско-концептуальное осмысление предмета исследования; в) постановка учебной проблемы и ее решение; г) проверка решения; д) применение новых знаний на практике. При этом в 8 – 9 классе учащиеся уже готовы к самостоятельному исследованию учебной проблемы, выдвижению гипотезы по решению задачи, соотнесению полученных результатов с выдвинутым предположением, обобщению по проблеме в целом.

В 8 – 9 классах акцент делается на индивидуальной проектной деятельности учащихся. Учитель же стремится занять позицию координатора деятельности, консультанта. Все этапы: разработка проекта, сбор информации, оценка результатов, защита проекта, рефлексия – ученик проходит самостоятельно, выбирая по необходимости помощь либо совет-группы, либо учителя.

В 8 классе темы для защиты проекта, которая предполагалась в конце учебного года, выбираются самостоятельно и утверждаются совет-группой и учителем, например: «Языковой портрет моего сверстника», «Такие разные обращения», «Язык моего города» и др. В 9 классе учащиеся работают над индивидуальными проектами под одним названием – «За чистоту русского языка».

Проектная деятельность позволяет создать условия для развития познавательной активности, при которых учащиеся самостоятельно и охотно приобретают знания из различных источников, учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, осваивают коммуникативные и исследовательские умения, развивают системное мышление.

Главное, что в проектной и исследовательской деятельности появляется возможность осознанно получать знания и использовать их, проявлять способности, самореализовываться, познавать себя, ощущать радость от познания. А, во-вторых, не менее важным является то, что учащиеся приобщаются к родному языку, сближаются с книжным текстом, работают с образцами художественной речи, пытаются работать над собственным языком и речью, что наиболее ценно в современном мире «экранный культуры».

Резюмируя изложенный в параграфе материал, следует сказать, что реализация системы развития познавательной

активности учащихся согласно идее «учить учиться всю жизнь» успешнее осуществляется посредством спроектированной технологии. При этом следует учитывать, что развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста обязательно должно включать реализацию в рамках отдельной темы или раздела погружающе-адаптационного, раскрывающе-ориентационного и закрепляюще-инициативного этапов, а также изменение форм организации деятельности и методов обучения в зависимости от возрастных особенностей подростков. Разнообразие же применяемых методов, организационных форм и средств, а также полный комплекс условий, обозначенных в содержании технологии, позволяют обеспечить эффективность реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для реализации выдвинутых теоретических положений необходимо проведение опытно-поисковой работы, в рамках которой можно оценить состояние изучаемой проблемы в современной школе и изучить уровень познавательной активности учащихся в начале исследования и по его завершении, а также внедрить в практику школы разработанную систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебный процесс посредством технологии.

Процесс реализации системы необходимо предварить деятельностью по изучению состояния процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. Оценивая предложенные в психолого-педагогической литературе методы и методики изучения состояния процесса развития познавательной активности

учащихся подросткового возраста, мы пришли к выводу, что на основании опросных методов исследования, наблюдения, а также методов изучения документации можно получить достаточные сведения об изучаемом процессе, а также оценить степень актуальности исследуемой проблемы. Из опросных методов наиболее приемлемы в нашем исследовании анкетирование, беседа, интервьюирование. Необходимую информацию о состоянии исследуемой проблемы может дать анализ документации. Наблюдение поможет зафиксировать степень проявления познавательной активности подростками и способы воздействия и стимулирования познавательной активности, используемые учителями.

С целью исследования наличия познавательной активности у школьников, а также степени ее проявления в учебном процессе стоит обратить особое внимание на проблему диагностики уровня познавательной активности учащихся. При этом изучение уровня развития познавательной активности необходимо начинать с 5-го класса, чтобы проследить ее изменения на протяжении пяти лет обучения русскому языку.

Определение исходного уровня развития познавательной активности учащихся необходимо осуществлять на основе выделенных в соответствии с целью исследования критериев – признаков, присущих познавательной активности, на основании которых можно судить о состоянии изучаемого процесса. В выборе критериев для определенного педагогического процесса необходимо учитывать, что они должны образовывать систему, охватывающую все значимые стороны изучаемого явления. При этом чрезвычайно актуально минимизировать количество показателей, содержательно и процессуально соответствующих исследуемому педагогическому явлению.

Самыми значимыми, отражающими сущность познавательной активности как субъективной, или активной, позиции учащегося, являются мотивация учащегося, умственное развитие и уровень организованности его учебной деятельности (прежде всего способы учебной работы, самостоятельность), наличие определенных качеств, позволяющих довести эту деятельность до конца (волевых качеств). На этом основании были выделены следующие критерии познавательной активности: мотивационный, операционально-познавательный и волевой, обоснованность которых, в свою очередь, была подтверждена методом экспертных оценок (метод Делфи).

Для оценки степени проявления показателей обозначенных критериев следует разработать уровни развития познавательной активности учеников, характеризующие низкую, среднюю или высокую степень проявления каждого признака (т.е. каждый показатель развития познавательной активности имеет определенную интенсивность проявления: не проявляется совсем, проявляется частично, проявляется в полном объеме). В нашей работе мы остановились на трехуровневой шкале, включающей низкий, средний и высокий уровни развития познавательной активности школьников подросткового возраста.

Для изучения степени сформированности мотивации в нашем исследовании необходимо определение ведущего мотива учащихся (познавательного или социального), степени выраженности познавательного мотива, уровня интереса учащихся 5-х классов к учебному предмету «русский язык».

Оценивая различные методики исследования, мы пришли к выводу, что для выявления ведущего мотива деятельности учащихся подросткового возраста лучше всего использовать метод написания сочинения по заданному плану. Изучение содержания сочинений предполагает выявление того, какие

мотивы – познавательные или социальные – движут учащимися подросткового возраста в учении.

С целью подтверждения данных результатов и выявления уровня мотивации учения можно также использовать методику М.И. Лукьяновой, предназначенную для изучения мотивации учащихся при переходе из начальных классов в среднее звено школы. Для выявления уровня интереса к учебному предмету «русский язык» лучше применить «методику с конвертами», предложенную Г.И. Шукиной.

В психолого-педагогической литературе предложено огромное количество приемов изучения учебной деятельности учащихся. Однако в нашем исследовании при определении степени сформированности учебной деятельности учащихся мы решили учитывать тот факт, что показатели подчиняются закону возрастного изменения и требуют строгого учета возрастных особенностей школьников. Также мы учитывали, что наиболее ярко динамику можно проследить при изучении так называемых «критических» точек, которыми в психологии называют возрастные периоды жизни ребенка, когда происходит переход количественного накопления в качественные изменения в структуре познавательной деятельности. Такими критическими точками считают возрасты 7, 10, 13 и 17 лет [95].

Для определения степени сформированности учебной деятельности относительно трех перечисленных возрастных категорий можно использовать методики А.К. Марковой, групповой индивидуальный тест (ГИТ), разработанный словацким психологом Дж. Вандой и адаптированный к российским школьникам. При этом тест позволит увидеть не только уровень сформированности познавательной деятельности, но и оценить умственное развитие учащихся.

Оценку волевых качеств учащихся, которые позволяют быть упорным, настойчивым, самостоятельным в учебной деятельности, необходимо осуществлять методами взаимооценки, самооценки и оценки экспертов. Результаты, полученные при использовании трех методов, сравниваются и обобщаются.

Процесс развития познавательной активности не происходит стихийно и требует целенаправленных усилий по его организации. Для этого необходимо реализовать педагогическую систему развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе на основе принципов: гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей учащихся.

Эффективной реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе способствует технология, так как процесс развития познавательной активности учащихся осуществляется целенаправленно, поэтапно и его результативность обеспечивается комплексом условий, входящих в ее состав.

Разработанная нами система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе, действительно, эффективна.

Комплекс условий в составе технологии, предполагающий включение в учебный процесс специальных заданий, направленных на развитие умений учиться, применение этих умений в различных видах деятельности и переносе сформированных умений в план самостоятельной, творческой деятельности, позволяет достичь наилучших результатов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе происходит эффективно в

системе, разработанной на основе идеи «учить учиться всю жизнь», реализуемой посредством технологии при соблюдении комплекса условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная ситуация в России, характеризующаяся динамичным развитием экономики, быстрой сменой техники и технологий, ростом конкуренции, сокращением сферы малоквалифицированного труда, свидетельствует о потребности общества в личности, способной постоянно учиться и переучиваться, способной к непрерывному образованию в течение всей жизни. Очевидно, что без развитой познавательной активности человеку трудно соответствовать требованиям, предъявляемым обществом. Это говорит об актуальности проблемы на социально-педагогическом уровне.

В то же время ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность, о чем свидетельствует анализ научной литературы и педагогической практики, позволяет утверждать об актуальности проблемы на научно-теоретическом и научно-методическом уровне.

Анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, изучение опыта работы педагогов школ по проблеме развития познавательной активности позволили сформулировать проблему исследования, которая заключается в поиске и выборе пути развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе.

В исследовании была выделена основополагающая идея: развитие познавательной активности учащихся в школьные годы является исходным моментом в процессе непрерывного образования человека на протяжении всей жизни.

В первой главе исследования анализируется состояние проблемы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в педагогической теории и практике. Историко-педагогический анализ проблемы позволил выявить особенности в ее становлении и составить адекватное представление о современном состоянии.

Вместе с тем был выявлен целый ряд вопросов, недостаточно разработанных исследователями, что позволило определить направления собственного поиска. К ним относятся: определение сущности понятия «развитие познавательной активности», его особенностей и характеристик; обоснование принципов успешной реализации процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста; разработка системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста и технологии ее реализации в учебном процессе.

Для выявления сущности понятия «развитие познавательной активности» мы провели исследование в трех направлениях. Во-первых, выделили отличительные характеристики процесса развития познавательной активности от процессов активизации и стимулирования познавательной деятельности и формирования познавательной активности: протяженность во времени и возможность изменения познавательной активности. Во-вторых, отметили деятельностьную, процессуальную и системную природу исследуемого педагогического явления. В третьих, рассмотрели структуру и содержание процесса развития познавательной активности и предложили несколько определений данного процесса с точки зрения каждого из его участников:

– с точки зрения деятельности ученика – *процесс позитивных изменений в уровне познавательной активности учащегося, проявляющейся в инициативной учебной деятельности;*

– с точки зрения деятельности учителя – *процесс создания условий для развития познавательной активности учащегося при помощи специально подобранных инструментов воздействия на познавательную деятельность, основанный на диагностике – инструменте отслеживания изменений в уровне развития познавательной активности и выявления его динамики.*

В исследовании в контексте личностно ориентированного подхода и идей педагогики взаимодействия и сотрудничества сформулировано сущностное определение развития познавательной активности как *процесса активного взаимодействия его участников, предполагающего создание учителем условий для позитивных изменений в уровне развития познавательной активности учащихся и предоставляющего возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности.*

Понимание сущности и структуры исследуемого процесса позволило определить принципы успешной реализации развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе: гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей учащихся.

Изучение состояния исследуемого процесса в педагогической теории и практике, а также теоретический анализ его структуры и содержания позволили нам сделать вывод о том, что эффективное осуществление развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе возможно с системных позиций. Системный подход в исследовании нашел отражение через реализацию следующих положений:

– процесс развития познавательной активности является целостным педагогическим процессом, поэтому может рассматриваться как педагогическая система;

– исследование этой системы подразумевает изучение составляющих ее структурных компонентов, системообразующих факторов и функциональных связей и отношений;

– описание системы предполагает выделение целевого, программно-процессуального, инструментального и диагностико-результативного компонентов, их содержательную характеристику и выражение внешнего вида.

Деятельностная природа процесса развития познавательной активности определила выбор деятельностного подхода, который, в свою очередь, позволил: 1) рассмотреть компоненты деятельности учащихся (учения) и учителя (управления) в процессе развития познавательной активности и раскрыть природу их взаимодействия; 2) определить характер и особенности деятельности учителя и подростков в процессе развития познавательной активности.

Предполагая изменить взгляд на место и роль каждого участника процесса развития познавательной активности, направить процесс на развитие индивидуальных познавательных способностей каждого учащегося, мы использовали в исследовании личностно ориентированный подход.

Таким образом, в соответствии с социальным заказом общества, выраженным в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и Национальной доктрине Российской Федерации и других документах в области образования, на основе системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов была разработана педагогическая система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. В основу содержания системы была

положена идея непрерывного образования человека в течение всей жизни, интерпретированная в рамках исследования как идея «учить учиться всю жизнь».

Разработанная система в своей структуре имеет целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты и отличается открытостью и гибкостью.

С целью реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе была разработана технология, структурно представляющая собой три блока: педагогической задачи, способа и условий. Целенаправленное поэтапное развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста предполагает определенную степень самостоятельности учащихся на каждом этапе и доминирующую функцию учителя.

Результативность осуществляемого процесса обеспечивается входящими в состав технологии условиями: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, создание творческой среды по формированию познавательного интереса.

Во второй главе раскрываются прикладные аспекты проблемы: рассматривается вопрос изучения состояния процесса развития познавательной активности в общеобразовательной школе; обосновываются показатели, критерии и уровни познавательной активности; приводятся методы и методики изучения выделенных критериев познавательной активности; описывается содержание работы по внедрению системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебный процесс общеобразовательной школы.

Первоначально изложены идеи относительно изучения состояния процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе. В качестве основных методов исследования предлагается анкетирование, беседа, изучение школьной документации, наблюдение за деятельностью учителя и учащихся в учебном процессе (на уроках русского языка).

Далее в исследовании уделяется внимание рассмотрению очень важного вопроса о критериях, показателях и уровнях познавательной активности. При этом, учитывая наличие в психолого-педагогической литературе огромного количества критериев, по которым оценивается степень развития познавательной активности, в настоящем исследовании мы постарались выбрать самые значимые, отражающие сущность познавательной активности как субъективной, или активной, позиции учащегося. На этом основании были выделены следующие критерии развития познавательной активности: мотивационный, операционально-познавательный и волевой, обоснованность которых была подтверждена методом экспертных оценок (метод Делфи).

Значимую долю практической части составлял процесс реализации системы развития познавательной активности учащихся подросткового возраста. Для внедрения системы в рамках отдельной темы или раздела используется технология, структурно включающая три этапа: погружающе-адаптационный, раскрывающе-ориентационный и закрепляюще-инициативный. Предлагаемые в структуре технологии методы, средства, а также условия способствуют формированию информационных, организационных, рефлексивных и коммуникативных умений учащихся.

При этом система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста реализуется согласно

разработанной программе, которая включает в зависимости от возрастных особенностей учащихся изменение форм работы от групповой и парной к индивидуальной деятельности, а также методов обучения. В 5 – 7 классах преобладают методы проблемно-поисковый, метод упражнений, а 8 – 9 классах учащиеся включаются в исследовательскую и проектную деятельность, позволяющую проявить максимальную степень самостоятельности, самореализоваться.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Актуальность проблемы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе определяется потребностью общества в личности с активной познавательной позицией, способной к непрерывному образованию на протяжении всей жизни, а также обусловлена недостаточной разработанностью проблемы в теории и практике педагогики.

2. Развитие познавательной активности имеет:
а) отличительные характеристики от процессов активизации, стимулирования познавательной деятельности и формирования познавательной активности – протяженность во времени и возможность изменения познавательной активности;
б) деятельностьную, процессуальную и системную природу.

3. Развитие познавательной активности учащихся по существу представляет собой процесс активного взаимодействия его участников, предполагающий создание учителем условий для позитивного изменения уровня развития познавательной активности учащихся и предоставляющий возможность для самореализации каждого ученика в учебной деятельности. Для успешной реализации процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста в учебном процессе необходимо следовать принципам: гуманистической

направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения и учета возрастных особенностей учащихся.

4. Система развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, разработанная на основе системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, включает целевой, программно-процессуальный, инструментальный и диагностико-результативный компоненты; отличается открытостью и гибкостью и опирается на принципы гуманистической направленности, целостного подхода, непрерывности, идейной направленности, диагностического сопровождения, учета возрастных особенностей. Особенностью данной системы является направленность на реализацию идеи «учить учиться всю жизнь».

5. Эффективность реализации системы обеспечивается внедрением технологии, представляющей собой совокупность трех блоков: педагогической задачи, способа и условий, особенностью которой согласно идее «учить учиться всю жизнь» является целенаправленное поэтапное развитие познавательной активности учащихся подросткового возраста. В рамках технологии определены педагогические условия, обеспечивающие результативность рассматриваемого процесса: включение учащихся в разнообразные виды деятельности, осуществление вариативного методического сопровождения процесса развития познавательной активности учащихся подросткового возраста, создание творческой среды по формированию познавательного интереса учащихся.

В то же время итоги нашей исследовательской работы позволяют констатировать тот факт, что возможности в учебном процессе для развития познавательной активности не исчерпаны. Существует ряд вопросов, требующих более углубленного и

серьезного изучения. Таковыми, по нашему мнению, являются выявление закономерностей процесса развития познавательной активности учащихся; определение специфики исследуемого процесса в разные возрастные периоды; разработка комплексных тестовых методик; изучение психологических аспектов данной проблемы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
2. Акопова, М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе / М.А. Акопова. – СПб. : Наука, 2003. – 180 с.
3. Аменд, А.Ф. Дидактические основы непрерывного экономического образования : автореф. д-ра пед. наук в форме науч. докл. / А.Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 58 с.
4. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
5. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М. : Просвещение, 1968. – 339 с.
7. Ануфриева, Н.М. Педагогические условия развития познавательной активности учащихся в процессе начального специального музыкального образования: дис. ...канд. пед. наук / Н.М. Ануфриева. – М., 2005. – 247 с.
8. Аристова, Л.Г. Активизация учения школьников / Л.Г. Аристова. – М. : Просвещение, 1968. – 139 с.
9. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 1984. – 104 с.

10. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
11. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
12. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
13. Бардин, К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться / К.В. Бардин. – М. : Знание, 1986. – 74 с.
14. Бардин, К.В. Чтобы ребенок учился успешно / К.В. Бардин. – М. : Педагогика, 1988. – 170 с.
15. Бароненко, А.С. Педагогические условия развития познавательной активности учащихся выпускных классов средней школы в учебном процессе (на материале изучения основ обществознания): дис. ... канд. пед. наук / А.С. Бароненко. – Челябинск, 1993. – 272 с.
16. Башарин, В.Ю. Педагогическая технология: проблемы, определения / В.Ю. Башарин // Специалист. – 1995. – № 5. – С. 12 – 16.
17. Белкин, А.С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т ; Рос. гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 298 с.
18. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.

19. Белкин, А.С. Проблемы и принципы организации воспитательной работы в педагогическом вузе / А.С. Белкин // Образование и наука. – 2003. – № 5. – С. 105 – 112.
20. Бершадский, М.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М. : Педагогический поиск, 2003. – 256 с.
21. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
23. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
24. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
25. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецова. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.
26. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д : РГПУ, 2000. – 352 с.
27. Борисова, П.В. Особенности познавательной активности старшеклассников в образовательном процессе: на примере различных типов образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук / П.В. Борисова. – СПб., 2004. – 206 с.
28. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб. : Питер, 2005. – 520с.

29. Вакулина, М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации / М.А. Вакулина. – Н. Новгород : НГЛУ, 2004. – 296 с.
30. Викулова, Н.О. Педагогические условия развития познавательной активности в старших классах средней общеобразовательной школы (Организационный аспект) : дис. ... канд. пед. наук / Н.О. Викулова. – Челябинск, 2001. – 214 с.
31. Власенков, А.И. Развивающее обучение русскому языку (IV – VIII кл.): пособие для учителей / А.И. Власенков. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
32. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребенка : психол. очерк / Л.С. Выготский; под ред А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
33. Выготский Л.С. / под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
34. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2003. – 1134 с.
35. Габидуллина, Л.Л. Развитие познавательной активности младших школьников при коммуникативном подходе: дис. ... канд. пед. наук / Л.Л. Габидуллина. – Киров, 2003. – 224 с.
36. Гадалова, В.В. Теория и практика урока русского языка : пособ. по метод. препод. рус. языка (для студентов и учителей) / В.В. Гадалова. – М. : Московский Лицей, 2002. – 88 с.
37. Гальперин, Г.Я. Введение в психологию / Г.Я. Гальперин. – М. : Педагогика, 1988. – 150 с.

38. Ганелин, Ш.И. Обучение и воспитание школьника. Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе / Ш.И. Ганелин. – Л. : ЛГУ, 1972. – 250 с.
39. Герцог, Г.А. Учимся проводить исследование: методология, методика, техника : учеб. пособие / Г.А. Герцог. – Челябинск, 2003. – 136 с.
40. Гершунский, Б.С. Прогностические методы в педагогике / Б.С. Гершунский. – Киев : Высшая школа, 1982. – 208 с.
41. Гершунский, Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М : МПСИ Флинта, 1998. – 432 с.
42. Гончар, Л.Ф. Философия: учебное пособие / Л.Ф. Гончар. – Рига : ВШЭЖ, 2002. – 502 с.
43. Гордин, Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования: дис. ...д-ра пед. наук / Л.Ю. Гордин. – М., 1979. – 378 с.
44. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Красноярская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
45. Границкая, А.С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя / А.С. Границкая. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
46. Гузик, Н.П. Учить учиться: из опыта работы учителя химии анан. средн. шк. № 2 Одес. обл. / Н.П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 89 с.
47. Давыдов, В.В. Основы методологии, методики и технологии педагогического исследования: науч.-метод. пособие / В.В. Давыдов. – М. : Академия ФСБ, 1997. – 321 с.

48. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эмперич. психол. исслед.: учеб. пособие для студ. вузов, обуч-ся по направл. и спец. психологи / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.
49. Давыдов, В.В. Развитие сознания, способностей и личности школьников в процессе учебной деятельности / В.В. Давыдов // Образование и воспитание. – 1992. – № 1. – С. 20 – 27.
50. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе / М.А. Данилов. – М. : Просвещение, 1960. – 300 с.
51. Донец, В.А. Развитие познавательной активности учащегося профессионального лица на основе принципа индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук / В.А. Донец. – Ставрополь, 2003. – 168 с.
52. Драйден, Г. Революция в обучении: пер. с англ. / Гордон Драйден, Джанет Вос. – М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. – 626 с.
53. Дудина, М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике / М.Н. Дудина. – Екатеринбург : Наука, 1998. – 512 с.
54. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
55. Жарова, Л.В. Руководство учением. Историко-дидактический аспект: учеб. пособ. к спецкурсу / Л.В. Жарова. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1987. – 90 с.
56. Журавлева, Л.И. Русский язык в алгоритмах / Л.И. Журавлева. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 128 с.
57. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

58. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
59. Загвязинский, В.И. О современной трактовке дидактических принципов / В.И. Загвязинский // Советская педагогика. – 1978. – № 10. – С. 66 – 72.
60. Закон РФ «Об образовании». – М. : Астрель : АСТ : Политиздат, 2005. – 64 с.
61. Занимательная фонетика / сост. Г.Е. Окулова. – Оса : Ростани-на-Каме, 1997. – 72 с.
62. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. – М. : Просвещение, 1968. – 178 с.
63. Затихуллин, Ф.З. Развитие познавательной активности старшеклассников в условиях гуманизации образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук / Ф.З. Затихуллин. – Уфа, 2003. – 246 с.
64. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во УрГППУ, 1998. – 126 с.
65. Ильин, Е.Н. Минувших дней итоги... / Е.Н. Ильин. – Л. : Лениздат, 1991. – 124 с.
66. Калугина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие / И.Ю. Калугина. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.
67. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 236 с.
68. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследовательских игр, дискуссий: анализ зарубеж-

- ного опыта / М.В. Кларин. – Рига : НПЦ Эксперимент, 1995. – 176 с.
69. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание. – 1995. – 77 с.
70. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Просвещение, 1982. – Т.1. – 656 с.
71. Кон, И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
72. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой : дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1980. – 490 с.
73. Константинов, Н.А. История педагогики / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабает. – 4-е изд. доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1974. – 447 с.
74. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Наука и школа. – 2003. – № 1. – С. 3 – 19.
75. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1980. – № 1. – С. 151 – 152.
76. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК: в 6 т. – М. : Политиздат, 1970. – Т. 2. – 128 с.
77. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во Самар. гос. пед. ун-та, 1998. – 214 с.

78. Краевский, В.В. Педагогический фактор в жизни и в педагогике / В.В. Краевский // Педагогика, 2006. – № 3. – С. 85 – 94.
79. Красновский, Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский // Сов. педагогика. – 1984. – № 5. – С. 9 – 15.
80. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., расширен., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.
81. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 3-е изд., доработ. и доп. – М. : Политиздат, 1979. – 413 с.
82. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения: в 6 т. / Н.К. Крупская; под ред. А.М. Арсеньева и др. – М. : Педагогика, 1980. – 511 с.
83. Крутецкий, В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1982. – 255 с.
84. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 204 с.
85. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
86. Кульневич, С.В. Современный урок. Часть III : проблемные уроки: науч.-практич. пособие. для учит., метод., руководит. учебных заведений, студ. и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д : Учитель, 2006. – 288 с.
87. Кульневич, С.В. Современный урок. Часть III. : науч.-практич. пособие для учит., метод., руководит. образо-

- вательных учреждений, студ. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2005. – 288 с.
88. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л.К. Граудиной, Е.Н. Ширяева. – М. : НОРМА – ИНФРА, 1998. – 560 с.
89. Купалова, А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе / А.Ю. Купалова. – М. : Дрофа, 2002. – 256 с.
90. Кустов, Л.М. Исследовательская деятельность инженера-педагога : основы педагогической теории / Л.М. Кустов. – Челябинск : ЧИРПО, 1996. – 207 с.
91. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980 – 334 с.
92. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2005. – 603 с.
93. Лихачев, Б.Т. Педагогика. Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей. – 1996. – 452 с.
94. Личко, А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков / А.Е. Личко. – М., 1999. – 139 с.
95. Лукьянова, М.И. Психолого-диагностические показатели деятельности школы: критерии и диагностика / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.
96. Марков, М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков. – М., 1982. – 136 с.
97. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.

98. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
99. Маткин, В.В. Межпредметные проблемные познавательные задачи как средство формирования интереса к творческой деятельности у школьников: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Маткин. – Москва, 1977. – 208 с.
100. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1975. – 210 с.
101. Меньшенина, С.В. Педагогические условия развития познавательной активности школьников младшего подросткового возраста при интеграции гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Меньшенина. – Челябинск, 1999. – 153 с.
102. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М.Т. Баранова. – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.
103. Методы педагогических исследований / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 256 с.
104. Муртазин, Г.М. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся: сб. статей / Г.М. Муртазин. – Уфа, 1972. – С. 3 – 24.
105. Найн, А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А.Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 10 – 15.
106. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Бюл. М-ва образования Российской Федерации. – 2000. – № 11. – С. 3 – 13.

107. Никитаев, В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 34 – 44.
108. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2001. – 427 с.
109. Новиков, А.М. Организация опытно-поисковой работы на базе образовательного учреждения / А.М. Новиков // Доп. образование. – 2002. – № 8. – С. 44 – 45.
110. Новиков, А.М. Научно-исследовательская работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. – М. : РАО, 1996. – 136 с.
111. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
112. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 216 с.
113. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
114. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева. – М. : ТК Велби : Проспект, 2004. – 432 с.
115. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
116. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /

- С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов, Т.И. Бабаева и др. ; под ред. С.А. Смирнова. – М. : Академия, 1998. – 512 с.
117. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Восток, 2003. – 274 с.
118. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся дидактический анализ процесса и структуры восприятия и творчества / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
119. Питюков, В.Ю. Основы педагогических технологий: учеб.-практ. пособие / В.Ю. Питюков. – М. : Тандем : Роспедагентство, 1997 – 176 с.
120. Половникова, Н.А. Важнейшие условия развития познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань : КГПИ, 1966. – С. 18 – 34.
121. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
122. Программа общеобразовательных учреждений. Русский язык 5 – 9 классы / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Н.М. Шанский. – 7-е изд. – М. : Просвещение, 2006. – 38 с.
123. Проданова, Л.Г. Развитие учащихся в условиях гуманизации образовательной среды учебного кабинета: дис. ... канд. пед. наук / Л.Г. Проданова.– СПб. – 2004. – 195 с.
124. Противоречия школьного воспитания: семь проблем – семь решений / под ред. Н.Е. Щурковой. – М. : Педагогическое общество, 1998. – 95 с.

125. Равкин, З.И. Актуальные вопросы теории педагогического стимулирования / З.И. Равкин // Сов. педагогика. – 1974. – № 10. – С. 69 – 79.
126. Раченко, И.П. Научная организация педагогического труда / И.П. Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 189 с.
127. Розенталь, Д.Э. Секреты стилистики. Правила хорошей речи / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб. – М. : Рольф : Айрс Пресс, 1998. – 208 с.
128. Рослякова, С.В. К вопросу о методике развития познавательной активности учащихся в учебном процессе / С.В. Рослякова // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. статей. – Челябинск : Рекпол, 2006. – Вып. 11. – С. 164 – 171.
129. Рослякова, С.В. К вопросу о развитии познавательной активности учащихся в учебном процессе / С.В. Рослякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург : Изд-во Оренбургского государственного университета, 2006. – № 10. – С. 99 – 103.
130. Рослякова, С.В. О способах учебной работы в процессе развития познавательной активности учащихся / С.В. Рослякова // Наука. – Костанай : Изд-во КИНЭУ, 2006. – № 3. – С. 46 – 49.
131. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности как самостоятельная проблема / С.В. Рослякова // Система оценивания качества образования в условиях его модернизации: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск : Изд-во ИП Осинцев Ю.Г., 2007. – С. 80 – 83.

132. Рослякова, С.В. Развитие познавательной активности учащихся как педагогический процесс / С.В. Рослякова // Наука. – Костанай : Изд-во КИиЭУ, 2006. – № 2. – С. 87 – 90.
133. Рослякова, С.В. Содержательный компонент педагогической системы развития познавательной активности учащихся / С.В. Рослякова // Национальный проект образования: практика реализации: сб. науч. статей. – Челябинск : Образование, 2005. – С. 21 – 24.
134. Рослякова, С.В. Стимулирование познавательной деятельности учащихся как условие развития их познавательной активности в учебном процессе / С.В. Рослякова // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. статей. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 2005. – Вып. 10. – С. 124 – 134.
135. Рослякова, С.В. Теоретико-методологические основания педагогической системы развития познавательной активности учащихся в учебном процессе / С.В. Рослякова // Национальный проект образования: практика реализации: сб. науч. статей. – Челябинск : Образование, 2005. – С. 17–21.
136. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : БРЭ, 1998. – Т. 2. – 420 с.
137. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 712 с.
138. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании: пед. сочинения: в 2 т. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Просвещение, 1981. – Т. 1. – 290 с.
139. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский / Деятельность: теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.

140. Сагатовский, В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода / В.Н. Сагатовский // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.
141. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем / В.Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 280 с.
142. Санько, А.Э. Педагогические условия развития познавательной активности младших школьников (организационный аспект): дис. ... канд. пед. наук / А.Э. Санько. – Челябинск, 1997. – 139 с.
143. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
144. Сенновский, И.Б. Профессиональная компетентность учителя и управление образовательной деятельностью ученика / И.Б. Сенновский // Современные школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 78 – 83.
145. Сериков, В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16 – 20.
146. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 164 с.
147. Сибирцова, Г.Н. Настольная книга зам. директора школы по воспитательной работе / Г.Н. Сибирцова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.
148. Сиденко, А. Вы начали эксперимент / А. Сиденко, В. Чернушевич // Нар. образование. – 1997. – № 7. – С. 103 – 107.
149. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя: учеб. пособ. для студентов

- педвузов, учителей и слушателей ФПК / В.П. Симонов. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 192 с.
150. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1965. – 48 с.
151. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 234 с.
152. Слостенин, В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Кашарин. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
153. Слостенин, В.А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Слостенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – С. 408 – 434.
154. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М. : Сфера, 2005. – 148 с.
155. Стрезикозин, В.П. Организация процесса обучения в школе / В.П. Стрезикозин. – М. : Просвещение , 1968. – 320 с.
156. Тарасюк, В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: дис. ... д-ра пед. наук / В.Н. Тарасюк. – Карачаевск, 1997. – 372 с.
157. Татьянченко, Д.В. Культура познания – познание культуры (Образовательная программа «Совершенствование методической культуры педагогов начальной школы по формированию учебно-логических умений») / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков. – Челябинск : ООО «Брегет», 1998. – 216 с.

158. Теория и практика педагогического эксперимента / под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М. : Педагогика, 1979. – 208 с.
159. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: Школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войскунского и др. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
160. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М. : Дашков и К^о, 2006. – 282 с.
161. Усова, А.В. Психолого-педагогические основы формирования физических понятий: пособ. по спецкурсу / А.В. Усова. – Челябинск : ЧГПУ, 1988. – 92 с.
162. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – 528 с.
163. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
164. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
165. Харламов, И.Ф. Активизация учения школьников / И.Ф. Харламов. – Минск : Нар. асвета, 1970. – 158 с.
166. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебное пособие / И.Ф. Харламов. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Юрасть, 1997. – 512 с.
167. Хуторской, В.А. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя / В.А. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
168. Чирва, А. Учить учиться / А. Чирва. – М. : Молодая гвардия, 1977. – 92 с.

169. Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21 – 33.
170. Шадриков, В.Д. Мнемонические способности: развитие и диагностика / В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина. – М. : Педагогика, 1990. – 170 с.
171. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
172. Шамова, Т.И. К вопросу об анализе познавательной деятельности учащихся / Т.И. Шамова // Сов. педагогика. – 1974. – № 1. – С. 40 – 50.
173. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 348 с.
174. Швырев, В.С. О деятельностном подходе к истолкованию «феномена человека» (попытка современной оценки) / В.С. Швырев // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 107 – 115.
175. Шепель, В.М. Управленческая психология / В.М. Шепель. – М. : Экономика, 1984. – 248 с.
176. Шкатова, Л.А. Задачник по русскому языку : учеб. пособие для учащихся 5 – 9-х кл. ср. шк. / Л.А. Шкатова. – Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, 1996. – 128 с.
177. Щукина, Г.И. Роль деятельности учебном процессе: кн. для учителя / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 142 с.
178. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

179. Щукина, Г.И. Вопросы совершенствования учебного процесса в школе / Г.И. Щукина // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – Л. : Лениздат, 1979. – С. 4 – 16.
180. Щукина, Г.И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности / Г.И. Щукина // Сов. педагогика. – 1983. – № 11. – С. 46 – 51.
181. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
182. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.
183. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
184. Эрганова, Н.Е. Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной парадигмы // Образование и наука. – 2000. – № 3. – С. 110 – 118.
185. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
186. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьника / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 77.
187. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
188. Яковлев, Е.В. Математические основы психологии: учеб. пособие / Е.В. Яковлев. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. – 62 с.

189. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
190. Яковлева, Н.М. Теория и практика педагогического творчества / Н.М. Яковлева. – Челябинск : ЧГПИ, 1987. – 68 с.
191. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дис. ...д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
192. Яковлева, Н.О. Концепция педагогического проектирования: методологические аспекты: монография / Н.О. Яковлева. – М. : АТиСО, 2002. – 194 с.
193. Якунин, В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / В.А. Якунин // Европ. ин-т экспертов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А. : Полиус, 1998. – 639 с.
194. Covington, M. The self-worth theory of schooling / M. Covington. – N. Y., 1984.
195. Heckhausen, H. Motivation und Handeln / H Heckhausen. Springen-Verlag. Heidelberg N. Y., 1980.

Научное издание

Рослякова Светлана Васильевна

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Монография

ISBN 978-5-85716-832-5

Работа рекомендована РИСом университета.
Протокол № 4/2 (пункт 9)

Редактор Е.М. Сапегина

Издательство ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Подписано в печать 07.06.2010	Формат 60x84 1/16
Тираж 500 экз.	Объем 9,9 уч.-изд.л.
Бумага офсетная	Заказ № 53

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69