

В.Н. Пустовойтов, А.В. Шлома

Стимулирование процессов
самоактуализации
старшекласcников средствами
самостоятельной познавательной
деятельности

Практико-ориентированная монография

Брянск 2009

ББК 74.05

П 41

Авторы:

В.Н. Пустовойтов – Глава 1, пп. 2.1, 2.2, 2.3.1.

А.В. Шлома – п. 2.3.2.

Работа выполнена при поддержке внутривузовского гранта №17-НФ

Рецензенты:

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

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

П-41

Пустовойтов В.Н., Шлома А.В. Стимулирование процессов самоактуализации старшеклассников средствами самостоятельной познавательной деятельности : практико-ориентированная монография / Под ред. В.Н. Пустовойтова. – Брянск: РИО БГУ, 2009. – 94 с.

ISBN 978-5-89592-070-1

Развитие современной педагогики направлено на гуманизацию сферы образования, разностороннее развитие потенциала учащихся. Одной из актуальных проблем педагогической науки и практики является стимулирование процесса самоактуализации школьников. Проведенные авторами исследования призваны вскрыть возможности решения обозначенной проблемы посредством развития важнейшей составляющей и одной из характеристик самоактуализации – познавательной самостоятельности старшеклассников. Практическая направленность и теоретическая значимость данной работы позволяет считать ее практико-ориентированной монографией.

Книга будет полезна специалистам в области педагогики и психологии, аспирантам, студентам педагогических специальностей вузов.

ББК 74.05

ISBN 978-5-89592-070-1

© "Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского", 2009

Петровского", 2009

© Издательство "Курсив", 2009

Глава 1. Самоактуализация как объект психолого-педагогических исследований

1.1. Категория "самоактуализация" как педагогическая проблема

Категория "самоактуализация" – одна из ключевых категорий в личностно-ориентированной парадигме образования. Самоактуализация рассматривается в качестве важнейшей личностной характеристики современного человека, одна из отличительных особенностей личности. Как подчеркивает Н. Pilot [63, с.139], только личности способны определиться с выбором, сделав его из множества возможностей, и осуществить его в жизни, соизмеряя свой выбор с выбором других личностей. Самоопределение и делает личность личностью, придает ей индивидуальные черты [там же, с.192].

Понятие "актуальность" (от позднелат. *actualis* – фактически существующий – настоящий, современный), в Большом Энциклопедическом Словаре трактуется как важность, значительность чего-либо для настоящего момента, современность, злободневность [24]. Самоактуализация (лат. *actualis* – действительный, настоящий) определяется как "стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей" [44, с.176; 41]. Синонимами понятия "самоактуализация" нередко выступают понятия "развитие личности", "психологическое здоровье", "личностный рост".

Категория самоактуализации восходит к понятию "самости". Употребление частицы "само" в словарях трактуется как составная часть сложных слов, обозначающая направленность действия на самого себя [40]. Слово "самостоятельность" понимается неоднозначно и имеет в словарях до пяти лексических значений, становясь с течением времени более многозначным. Анализ употребления термина показывает, что для него характерно двоякое употребление. С одной стороны, слово "самостоятельность" как "свойство по значению прилагательного "самостоятельный" – ... Обладающий собственной инициативой, способный рассуждать и действовать независимо. // Свойственный такому человеку" [там же] понимается как качество личности. С другой стороны – "самостоятельность" подразумевает некоторые действия, операции, трактуется как "привычка действовать самостоятельно, самостоятельные действия".

Обобщая подходы к пониманию самостоятельности, сложившиеся в отечественной педагогике и психологии, И.Р. Сташкевич отмечает, что, изучая феномен самостоятельности, исследователи предлагают различные варианты ее определения. Л.П. Аристова определяет самостоятельность как способность субъекта действовать без помощи со стороны; В.А. Пуза-

нов – как собственный способ мышления и деятельности; С.И. Зиновьев – как одну из черт характера личности, находящей свое выражение в способе мышления, различных видах деятельности и поступках человека [45, с.42].

Неоднозначность в понимании самостоятельности влечет многозначность в понимании феномена самоактуализации. Проанализируем некоторые из интенций.

В психологической литературе термин "самоактуализация" (self-actualize), как правило, описывается со ссылкой на работы А. Маслоу [22, с.108-117], который исходит из утверждения об изначальном и спонтанном стремлении личности к самоактуализации, определяя ее как желание стать всем, чем возможно. А. Маслоу определяет потребность в самоактуализации как "желание человека самоосуществиться" [59, с. 92]. Сам термин "самоактуализация" впервые использовал К. Гольдштейн.

Как известно, А. Маслоу выделяет пять основных групп потребностей человека: физиологические (биологические) потребности, потребности в безопасности, социальные потребности, потребности в уважении (личностные потребности) и потребности в самореализации (самовыражении). Самоактуализация понимается как потребность в реализации своего потенциала, талантов и способностей. Этим термином А. Маслоу обозначил особенность людей, которые отличаются от большинства тем, что они более полно реализуют в жизни свой потенциал, используют свои силы и способности. Первые четыре уровня потребностей обычно называют потребностями дефицита, поскольку степень их удовлетворения имеет предел. Пятый вид потребностей составляют потребности в самореализации – это потребности роста, который может быть безграничным.

Потребность в самореализации выделяется и другими исследователями. В частности, К. Альдерфер называет, наряду с потребностями существования и социальными потребностями, потребность личностного роста – потребность в самореализации.

Наряду с понятием "самоактуализация" в психолого-педагогической литературе широко используется близкий к нему по смыслу термин "самореализация". Понятия "самоактуализация" и "самореализация" описывают очень близкие явления: полную реализацию наших подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутреннюю активную тенденцию развития себя (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу). Сегодня единой интенции данных понятий не существует, близость значений вызывает в их употреблении разночтения. Рассмотрим особенности понимания категорий "самоактуализация" и "самореализация" более подробно.

Подходы к пониманию самоактуализации в отечественной педагогике и психологии рассмотрены достаточно глубоко Е.Е. Вахромовым [7]. Автор анализирует различные стороны развития теории самоактуализации и

выделяет в проблеме философско-методологические и культурологические аспекты, рассматривая работы Л.И. Антроповой, Л.Г. Брылевой, И.А. Витина, Н.Л. Кулика, К.Ч. Мухаметджанова, а также психолого-педагогические аспекты самоактуализации, развиваемые в работах А.Г. Асмолова, П.И. Пидкасистого, В.И. Слободчикова, Л.М.Фридмана и других авторов.

Интенция самоактуализации, определяемой через категорию "направленность", приведена в трудах С.Л. Рубинштейна. Автор рассматривает феномен как интегральную характеристику личности, в которой соединены динамический, содержательный, отражательный и эмоциональный аспекты. Направленность, согласно взглядам С.Л. Рубинштейна, отражает качественные показатели личности в том смысле, "насколько и в каком направлении сумела личность придать единство своим влечениям, желаниям, и применить свою волю для их реализации в личностно ценных и общественно значимых формах". "Направленность – это активность личности, осуществляющая в конечном итоге опредмечивание, объективацию не только отдельных мотивов, устремлений, но и самой личности. Поэтому направленность – это самовыражение личности в жизни, её тенденция самореализации" [1, с. 68].

Несколько иной подход прослеживается в работах Е.Е. Вахромова [5, с.133]. Анализируя понятие "самоактуализация", исследователь подчеркивает деятельностьную природу самоактуализации, указывая на то, что актуализация (actualization) "имеет значение деятельности как процесса, трату сил (от латинского корня *actus* – поступок), имеющую вещественный результат".

Мы рассматриваем самоактуализацию как психический феномен, как направленность личности на свою успешность в жизни, как интегральное личностное образование, включающее в себя ряд личностных качеств: толерантность, коммуникативность, креативность, демократичность, самокритичность и др. Особое значимое место в самоактуализации занимает личностное образование "познавательная самостоятельность".

Заметим, что наш подход к пониманию познавательной самостоятельности как структурного компонента самоактуализации не противоречит концепции А. Маслоу. Являясь составляющей самоактуализации, развиваясь, познавательная самостоятельность на некотором этапе своего развития становится более важной направленностью личности, чем самоактуализация, желания знать и понимать становятся лидирующими в устремлениях личности [59].

Самореализация понимается в словарях как "выявление и развитие индивидом личностных способностей во всех сферах деятельности" [16], как процесс сознательного и целенаправленного раскрытия сущностных сил личности, которые опредмечиваются в практической деятельности. Самореализация предполагает реализацию в соответствии с волей лично-

сти и требованиями культуры возможностей, заложенных в субъективности личности, в процессе осознанного, целенаправленного и свободного опредмечивания сущностных сил личности в ходе ее многообразной жизнедеятельности [27, с.11-36].

Л.А. Коростылева определяет самореализацию как осуществление возможностей развития "Я" посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом [17, с.4]. Такое определение соответствует доктрине, согласно которой высшим конечным результатом развития является самореализация или самоосуществление. "Самоосуществление" (self-fulfillment) в зарубежных психологических и философских словарях чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности.

Е.Е. Вахромов рассматривает самореализацию как "мыслительный, когнитивный аспект деятельности, теоретическую деятельность, работу на внутреннем плане". Автор отмечает: "самореализация" означает формирование человеком концепции своего будущего, подготовку им жизненных планов, разработку стратегии и тактики их осуществления. В процессе самореализации человек анализирует полученные в практической деятельности результаты, формируя концепцию своего прошлого, и постоянно подвергает корректировке, перестраивает "концепцию Я", индивидуальную картину мира и свои жизненные планы" [6, с.11]. "Самоактуализация и самореализация в узком смысле слова являются двумя неразрывными сторонами *единого процесса самоактуализации*, результатом которого является человек, максимально раскрывающий и использующий свой человеческий потенциал с пользой для себя и на благо общества" [там же].

Мы солидарны с интенцией Е.Е. Вахромова и также рассматриваем *самоактуализацию и самореализацию* как две неразрывные стороны одного процесса – процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший и использующий свой человеческий и личностный потенциал в контексте социализации. Понятия "самоактуализация" и "самореализация" нами рассматриваются как две категории, обозначающие соответственно психические и деятельностные аспекты саморазвития личности и находящиеся в родовидовом отношении. Самоактуализация впитывает в себя все духовные компоненты, а самореализация отражает их проявление на практике. Значимое место в процессе самосовершенствования личности занимает самостоятельная познавательная деятельность как проявление личностной характеристики "познавательная самостоятельность".

1.2. Место и роль познавательной самостоятельности в процессе самоактуализации старшеклассников

Согласно модели потребностей А. Маслоу, потребности в самоактуализации (самовыражении) составляют наивысший уровень системы потребностей человека. Они включают в себя потребности в творчестве, в осуществлении собственных замыслов, реализации индивидуальных способностей, развитии личности, в том числе познавательные, эстетические и другие потребности (Рис.1). По своему характеру потребности в самореализации индивидуальны, характеризуют наиболее высокий уровень проявления человеческой активности, в том числе – в познавательной деятельности.



Рис. 1. Структура потребности в самоактуализации (по А. Маслоу)

Потребность познания и самостоятельной познавательной деятельности как одну из основных сфер самоактуализации выделяет Э. Шостром. Созданный исследователем в 1963 году на основе идей самоактуализации А. Маслоу и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии опросник личностных ориентаций (Personal Orientation Inventory [53]) широко используется для оценки личностного потенциала.

Интенция включения познавательных потребностей в структуру самоактуализации поддерживается также отечественными исследователями. В частности, сотрудниками кафедры социальной психологии МГУ в "Самоактуализационном тесте – САТ [2]" (авторский коллектив: Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз) среди 14 характеристик самоактуализации названы познавательные потребности. В структуре самоактуализации названные авторы выделяют две базовые характеристики – *компетентность (ориентацию) во времени*, характеризующую способность человека жить настоящим во всей его полноте, видеть свою жизнь целост-

ной; и *самоподдержку*, выражающуюся в личностной свободе выбора, в независимость целей, убеждений, установок, принципов и поведения субъекта от внешнего воздействия – и 12 дополнительных, сгруппированных в блоки:

блок ценностей самоактуализации

- ценность самоактуализации характеризует способность человек разделять ценности, присущие самоактуализирующейся личности;
- гибкость поведения человека в реализации своих ценностей в поведении, взаимодействии с окружающими людьми, способность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию;

блок чувств

- реактивная чувствительность характеризует способность человека к рефлексии своих потребностей и чувств;
- спонтанность проявляется в способности человека спонтанно и непосредственно выражать свои чувства, вести себя естественно и раскованно, демонстрировать окружающим свои эмоции;

блок самовосприятия

- самоуважение характеризует способность человека ценить свои достоинства, положительные качества характера, уважать себя за них;
- самопринятие отражает степень принятия человеком себя таким, каков он есть;

блок концепции человека

- принятие природы человека выражает склонность личности в целом положительно воспринимать природу человека;
- синергия определяет способность человека к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей;

блок межличностной чувствительности

- принятие собственной агрессии – способность человека принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы;
- контактность характеризует коммуникативную сферу человека, его способность к быстрому установлению глубоких, тесных и эмоционально насыщенных контактов с людьми;

блок отношения к познанию

- познавательные потребности определяет степень выраженности у человека стремления к приобретению знаний об окружающем мире;
- креативность характеризует выраженность творческой направленности личности.

Здесь приведены достаточно полные характеристики самоактуализации с целью возможности проведения анализа значимости познавательной самостоятельности и самостоятельной познавательной деятельности в формировании соответствующих характеристик самоактуализации и их развитии. Даже поверхностный анализ структуры самоактуализации по-

звolyет сделать вывод о высокой степени значимости познания для процесса самоактуализации личности.

Все указанные структурные характеристики базируются на опыте взаимодействия личности с окружающей действительностью, в большей степени полученном в ходе самостоятельно организованной самоуправляемой познавательной деятельности. Действительно, и целостное восприятие жизни, и независимость во мнении базируются на личностном опыте познавательной деятельности, осознание ценностей самоактуализации, умения рефлексии и спонтанности проявления своих чувств, самовосприятие и принятие других людей, во многом определяются отношением человека к познанию, степенью владения им приемами познавательной деятельности. И обратно, самостоятельная познавательная деятельность индивидуума обусловлена выше названными характеристиками самоактуализации.

Таким образом, потребность познания, являясь одним из показателей самоактуализации личности, взаимосвязана с другими показателями, определяет их и определяется ими.

Значимость познавательных потребностей в процессе самоактуализации старшеклассников обусловлена также возрастными особенностями школьников: удовлетворение когнитивных потребностей – суть характеристика их ведущей деятельности – познавательной, учебной деятельности.

Стремление учиться заложено в самой природе человека. Потребность освоения нового опыта обусловлена сущностью индивидуума:

- как биологическому существу познание необходимо для выживания и поддержания жизнедеятельности;

- в психологическом плане – только посредством обучения индивидуум самоутверждается, повышая свою компетентность в различных областях деятельности;

- в социальном плане обучение является средством социализации личности. Учение всегда полимотивированно.

Стремление к учению, в свою очередь, проявляется в самостоятельной познавательной деятельности школьников и обусловлено сформированностью личностного качества "познавательная самостоятельность".

1.3. Противоречивость взаимосвязи характеристик самоактуализации

Процесс самоактуализации – противоречивый процесс. Об этом свидетельствуют как теоретические обоснования феномена, так и его эмпирические исследования.

Еще А. Маслоу подчеркивал недостаточность исследования феномена самоактуализации. Проведя исследования биографий известных мыслителей Человечества и проанализировав судьбы людей преклонного возраста,

А. Маслоу писал: "Мы пока не знаем, насколько наши данные применимы в отношении молодых людей. Мы не знаем, что означает самоактуализация в других культурах..." [22, с. 109].

О недостатках методик исследования самоактуализации говорят и современные ученые. В частности О.И. Мотков, проведя исследования уровня гармонизации внутренних характеристик самоактуализации на основе методики САТ, делает выводы о несовершенстве единичных методик исследования самоактуализации личности: "... измеренный по методике РОИ и САТ высокий уровень самоактуализации является лишь частичной самоактуализацией и не может служить показателем общего развития личности [26]".

Вместе с тем, анализ критических замечаний, высказываемых как в отношении самого понимания самоактуализации, так и в отношении методик исследования феномена, позволяет утверждать, что все авторы склоняются к необходимости выделения в системе самоактуализации личности блока познавательных потребностей.

Нами проведены исследования с целью выявления уровня взаимосвязи характеристик самоактуализации. Анализ данных, полученных авторами методик выявления уровня самоактуализации в ходе проверки их валидности, дает основание однозначно утверждать: познавательная самостоятельность является значимым показателем степени самоактуализации личности.

Внутренняя согласованность показателей самоактуализации показана Л.Я. Гозманом и М. Крозом в описании отечественной модификации классического теста РОИ – личностного ориентационного опросника, разработанного Э. Шостромом в 60-х гг. Авторы приводят данные интеркорреляции шкалы познавательной потребности с другими показателями самоактуализации (см. Таблица 1) и отмечают: "Невысокую корреляцию с другими шкалами показала ... включенная в тест шкала Познавательных потребностей. Здесь, однако, речь скорее может идти о необходимости некоторой доработки шкалы, чем о сомнениях в ее релевантности феномену самоактуализации".

Таблица 1

**Показатели корреляция шкалы познавательной потребности
с другими шкалами САТ**

Компетентность во времени	Самоподдержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность к себе	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Представления о природе человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Креативность
0,21	0,20	0,15	0,06	0,10	0,04	0,32*	-0,02	0,06	-0,04	0,14	0,13	0,11

Проведенные нами вычисления корреляции усредненных показателей различных характеристик самоактуализации и познавательной потребности, полученных в результате обработки данных, приводимых выше названными авторами при описании своей методики, показали, что познавательные потребности значимо коррелируют со всеми показателями самоактуализации согласно опроснику САТ (см. Таблица 2).

Таблица 2

Показатели корреляции усредненных данных познавательной потребности с другими характеристиками самоактуализации (опросник САТ)

Компетентность во времени	Самоподдержка	Ценностные ориентации	Гибкость поведения	Сензитивность к себе	Спонтанность	Самоуважение	Самопринятие	Представления о природе человека	Синергия	Принятие агрессии	Контактность	Креативность
0,82	0,68	0,88	-0,05	0,98	0,79	0,67	0,53	0,99	0,29	0,88	0,66	0,91

Согласно данным, полученным в результате анализа показателей тестирования по другой модификации вопросника ROI авторским коллективом Н.Ф. Калина, А.В.Лазукин – тест САМОАЛ (Способность человека к саморазвитию), нами установлено, что значимая корреляция познавательных способностей наблюдается со следующими показателями самоактуализации: ценности, взгляд на природу человека, креативность, контактность, гибкость в общении (см. Таблица 3).

Таблица 3

Показатели корреляции познавательной потребности с другими характеристиками самоактуализации (опросник САМОАЛ)

Ориентация во времени	Ценности	Взгляд на природу человека	Креативность	Автономность	Спонтанность	Самопонимание	Аутосимпатия	Контактность	Гибкость в общении
-0,03	0,62	0,54	0,61	-0,01	-0,13	-0,07	-0,01	0,53	0,41

Подводя итог, отметим: релевантность познавательных потребностей феномену самоактуализации личности не вызывает сомнения ни у кого из исследователей. Вместе с тем, в психолого-педагогической литературе отмечается, что процесс самоактуализации старшеклассников отличен от процесса самоактуализации взрослого человека. Учащиеся старших классов не в полной мере владеют умениями использовать свой внутренний

потенциал. В то же время, учитывая эмпирически установленную взаимосвязь познавательной потребности и самоактуализации, а также, учитывая характер ведущей деятельности старшеклассников, можно утверждать – потребность познания, проявляемая в форме самостоятельной познавательной деятельности – важнейший признак самоактуализации старшеклассника.

1.4. "Познавательная самостоятельность" как педагогическая категория

Обусловленность процессов самоактуализации и самореализации познавательной деятельностью (в частности – самостоятельной познавательной деятельностью) способствует тому, что, наряду с категориями "самоактуализация", "самореализация", "самосовершенствование" часто на практике используют категории "познавательная самостоятельность", "самообразование", "самостоятельная познавательная деятельность" и другие, родственные им. Такое положение не случайно и определено, в первую очередь, возможностью через данные родственные категории проследить сам процесс самоактуализации личности. Названные понятия входят по родовидовому соответствию в одну из систем "самоактуализация" или "самореализация". Рассмотрим возможное подчинение подробнее.

Термин "самообразование" имеет, в целом, однородное во всех словарях лексическое значение: "Приобретение знаний путем самостоятельных занятий, без помощи преподавателя" [32, с. 693], "Приобретение знаний путем самостоятельных занятий, вне школы, без помощи обучающего лица". Большая советская энциклопедия самообразование определяет как "самостоятельное образование, приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п., предполагающее непосредственный личный интерес занимающегося в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала".

На внешнюю и внутреннюю стороны деятельности обращают внимание многие видные психологи: С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Л.И. Божович, И.С. Якиманская и др. Практически все авторы, работы которых были нами проанализированы, в понимании сущности и природы самообразования подчеркивают деятельностную основу, указывая при этом прямо или косвенно на то, что в основе самообразования лежит личностный компонент. Например, А.К. Громцева, раскрывая особенности самообразования школьников, дает следующее определение категории: "Самообразование школьника – это целенаправленная, систематическая, управляемая самим школьником познавательная деятельность, необходимая для совершенствования его образования. При этом ученик сам (или с помощью руководителя) определяет образовательную цель, содержание познавательной деятельности, объем и организацию

своей работы" [8, с.13]. Наряду с понятием "самообразование" как синоним исследователем употребляется понятие "самообразовательная деятельность".

Таким образом, под самообразованием, в первую очередь, понимается некоторая самостоятельная познавательная *деятельность* (мыслительные операции и практические действия), обусловленная психическими особенностями индивидуума и личностными качествами, среди которых особое место занимает познавательная самостоятельность.

Определимся с соотношением понятий "самостоятельная познавательная деятельность" и "самообразование". Анализ их сущности и структуры позволяет сделать следующие выводы: данные понятия употребляются в родственных значениях, лексическое значение понятия "самостоятельная познавательная деятельность" несколько уже, чем значение категории "самообразование". Действительно, понимая под самообразованием форму познавательной деятельности и рассматривая самостоятельную познавательную деятельность как некоторые самостоятельно выполняемые субъектом действия и операции, направленные на познание окружающей действительности, учитывая "деятельностный" характер рассматриваемых категорий, правомерно их приравнять. Поскольку деятельность – "специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру" [43, с. 381] – подразумевает некоторое личностное отношение человека к совершаемому, самостоятельная познавательная деятельность обусловлена некоторыми мотивами, целью, подразумевает наличие волевого компонента. Принимая во внимание личностную основу самообразования, можно было бы употреблять данные понятия как синонимы. Однако, категории "самообразование" и "самостоятельная познавательная деятельность" имеют отличительные черты:

- категории "самообразование" присуще обозначение процесса самостоятельного познания, в основании которого, как правило, лежит социально-значимая перспективная цель. В то же время, самостоятельная познавательная деятельность может предполагать и познавательную деятельность, вызванную сиюминутным интересом;

- самообразование предполагает "приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений и без помощи обучающего лица" [8]. В то время как самостоятельная познавательная деятельность может протекать и в учебных заведениях, и быть управляемой.

Изложенное позволяет заключить, что, являясь родственными понятиями, категория "самообразование" имеет более широкое лексическое значение, чем категория "самостоятельная познавательная деятельность".

В психолого-педагогической литературе часто употребляются термины "самообучение" и "самовоспитание". Два указанных процесса диалектически взаимосвязаны и взаимозависимы, оба являются компонентами самообразовательной деятельности, характеризуя разные стороны процес-

са самообразования: когнитивное и психическое развитие. И самовоспитание, и самообучение выступают как факторы развития человека. Самообразование как категория педагогики, это "система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленное на собственное развитие". Самовоспитание – это "сознательная и планомерная работа над собой, направленная на формирование таких свойств и качеств, которые отвечают требованиям общества и личной программе развития" [14], "сознательное и управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности" [18].

В последнее время в отечественной литературе как синоним "самоучения" стал употребляться термин "автодидактика" (С.А. Днепров). Под автодидактикой понимается "целенаправленная, систематическая, самостоятельная и автономная деятельность субъекта процесса самообучения по усвоению знаний, развитию представлений, формулировки понятий и категорий, выработки умений и навыков". Как характеристики самообучения в данном определении рассматриваются самостоятельность как "способность реализовывать цели, принципы, содержание, методы и средства обучения, определяемые системой образования, без принуждения или побуждения извне" и автономность как "способность определять и выбирать цели, принципы, содержание, методы и средства обучения и реализовывать их без принуждения или побуждения извне" [11, с. 211]. Таким образом, автодидактика понимается как деятельностная сторона самостоятельно организующего познавательного процесса.

Заметим, что в англоязычных источниках часто употребляется заимствованное из немецкого языка понятие "autodidacticism (autodidactism)", которое определяется как "самообразование или самопредписание узнавать", основанное на энтузиазме к самообразованию и высокой степени самопобуждения [55]. Термин "Autodidaktik" – "самоучка" в немецком языке обозначает человека, достигшего высот в результате самообразования. При этом понимается в первую очередь деятельностная сторона самообразования, предполагается "самостоятельное усвоение фактов". В английской транскрипции (John W. Osborne [62, с.190-192] и др.) подчеркивается наличие психических аспектов в понимании автодидактики.

Интересным представляется анализ соотношения категорий "познавательная самостоятельность" и "познавательная активность". Г.Я. Шишмаренкова проводит исследование подходов к пониманию активности и самостоятельности и отмечает, что "Разведение понятий активности и самостоятельности в отечественной педагогике началось в 40-х годах XX века. Одни авторы рассматривают активность и самостоятельность как характеристику действий ученика и на этой основе выделяют подлинную, внутреннюю и мнимую, внешнюю активность и соответствующий этим видам активности характер самостоятельности – преобразовательный и восприимчивый

водящий. Другие понимают активность и самостоятельность ... как черту личности. Третьи считают активность и самостоятельность производными явлениями методов и организации обучения" [52, с.64-65]. Мы разделяем взгляды исследователей, рассматривающих познавательную активность как интегративное личностное образование, охватывающее все компоненты личности и включающее в себя мотивационный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты.

Познавательная активность, как и познавательная самостоятельность, включает в себя внутреннюю и внешнюю стороны. Например, И.Р. Сташкевич в качестве признаков познавательной активности выделяет повышенную интеллектуальную ориентировочную реакцию на изучаемый материал на основе возникшей познавательной потребности и совершение учащимися ряда последовательных и взаимосвязанных познавательных действий, направленных на достижение определенного познавательного результата [45, с. 46].

Общепризнанным является выделение нескольких уровней познавательной активности: репродуктивно-подражательного, поисково-исполнительского, творческого. Творческий уровень познавательной активности предполагает самостоятельную поставку учащимся проблемы и самостоятельное ее разрешение. Самостоятельность познавательной деятельности на творческом уровне познавательной активности позволяет обоснованным считать познавательную самостоятельность высшим уровнем познавательной активности на основе представления об активности как деятельности (внутренней и внешней) по признаку обязательного наличия самостоятельности.

В основу понимания познавательной самостоятельности в настоящее время исследователями кладется либо деятельностьная сторона (В.В. Гузеев и др.), либо психические качества (Н.А. Половникова, Т.И. Шамова и др.). Некоторыми дидактами познавательная самостоятельность, наряду с активностью и творческими способностями, используется в качестве показателя степени сформированности самостоятельной деятельности школьника (П.И. Пидкасистый [35, с.7] и др.). Однако большинством исследователей познавательная самостоятельность понимается как *качество личности*, выражающееся в готовности своими силами вести целенаправленную познавательную деятельность.

Мы определяем познавательную самостоятельность как *интегративную качественную динамическую характеристику индивидуальности*, включающую в себя единую систему направленности, способностей и умений индивидуума своими силами в ходе самоактуализации вести познавательную деятельность с целью решения задач, значимых для него как члена общества.

Среди компонентов познавательной самостоятельности как интегративной качественной характеристики индивидуальности выделяются: сис-

тема свойств организма, система психических свойств, система социально-психологических свойств и система взаимосвязей между элементами феномена. Отдельные взаимосвязанные структурные составляющие познавательной самостоятельности образуют компетенции. Мы выделяем индивидуальные характеристики и личностные свойства индивидуума, мета-компетенции самостоятельной познавательной деятельности, социально-коммуникативные, когнитивные и функциональные компетенции (Рис. 2).

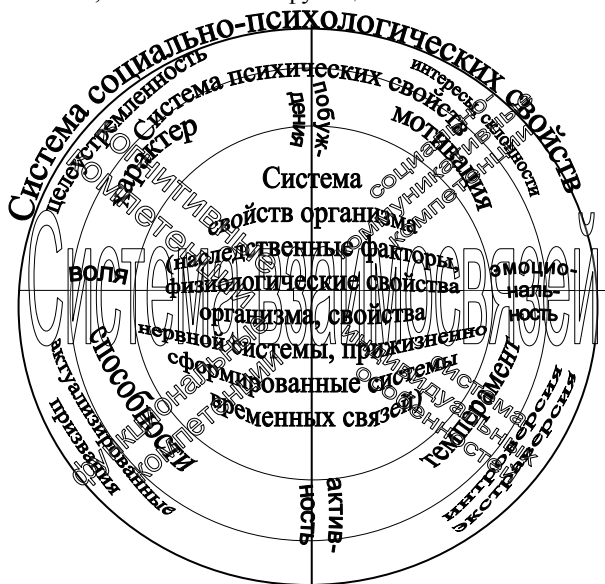


Рис. 2. Структура интегративной качественной характеристики индивидуальности "познавательная самостоятельность"

Интересы, склонности, мотивация самостоятельной познавательной деятельности во многом определяют социально-коммуникативные компетенции, поскольку познавательная самостоятельность социализирована. Когнитивные компетенции самостоятельной познавательной деятельности определяются целеустремленностью и направленностью самоуправяемого познания. Основу функциональных компетенций составляют способности и актуализированные призвания. Уровень развития социально-коммуникативных, когнитивных и функциональных компетенций обусловлен развитием мета-компетенций (активность, воля, эмоциональность, побуждения). Темперамент, экстраверсия-интроверсия составляют систему индивидуальных характеристик и личностных свойств индивидуума.

Категории "познавательная самостоятельность", "самообразование", "самообучение", "самостоятельная познавательная деятельность" и родст-

венные им характеризуют один и тот же биохимический процесс, протекающий в коре и подкорковых областях головного мозга, выражающийся в удовлетворении потребности познания. При этом категория "познавательная самостоятельность" обозначает в большей степени психические аспекты познавательного процесса и как их проявление – самостоятельную познавательную деятельность, в то время как другие категории приведенного ряда ориентированы в значительной мере на рассмотрение самостоятельной познавательной деятельности, т.е. на проявление личностного образования. Личностное качество познавательной самостоятельности проявляется в самообразовании, которое выступает как форма самостоятельной познавательной деятельности. Таким образом, познавательная самостоятельность как категория, очевидно, включает в себя по объему все другие родственные понятия, в том числе категории "самообразование", "самообучение" и "самостоятельная познавательная деятельность". Понятия "самообразование", "самообучение", "самостоятельная познавательная деятельность" в этом смысле подчинены понятию "познавательная самостоятельность". Общим в рассматриваемых категориях является независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, самостоятельность как невозможность привнесения извне, невозможность "навязывания".

Принимая указанное соотношение категорий, мы не противоречим сложившемуся общепринятому их пониманию. Более того, данную иерархию подтверждают и другие исследователи, в частности А.К. Громцева считает, что на некотором уровне (автор указывает на второй уровень) самообразование "выражает ... направленность личности" [8, с.13].

Таким образом, понятия "познавательная самостоятельность" и "самостоятельная познавательная деятельность", "самообразование" и другие, соотносятся по родовидовому признаку, входя в различные категории "самоактуализация" и "самореализация". При этом категория "познавательная самостоятельность" – единственное понятие, характеризующее психические личностные процессы. Характеристика различных аспектов проявления, реализации качества личности осуществляется рядом синонимичных категорий: "самостоятельная познавательная деятельность", "самообразование", "самообучение", "автодидактика" и др.

Резюмируя сказанное, заключаем, что качество личности "познавательная самостоятельность" лежит в основе самостоятельной познавательной деятельности и проявляется в самообразовании – форме самостоятельного познания. Являясь интегративным личностным качеством, познавательная самостоятельность предстает как система взглядов, убеждений, действий и проявляется в развитии самой личности и стремлении преобразовать окружающий мир.

Самоактуализирующейся личности школьника, в первую очередь, присуща самостоятельная познавательная деятельность. Самообразование, самостоятельная познавательная деятельность, самообучение – это процес-

сы, источником деятельностного выражения которых является интегративное психическое качество – познавательная самостоятельность.

Сказанное позволяет выделить признаки самоактуализирующихся школьников на основе самостоятельного познания.

1.5. Признаки самоактуализации старшеклассников

Понятие самоактуализации синтетично, оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающих, мира и своего места в нем, богатство эмоциональной сферы и духовной жизни, высокий уровень психического здоровья и нравственности. Среди свойств самоактуализирующихся личностей А. Маслоу выделяет, в частности, следующие:

- более эффективное восприятие реальности и более комфортабельные отношения с ней;
- принятие (себя, других, природы);
- спонтанность, простота, естественность;
- центрированность на задаче (в отличие от центрированности на себе);
- некоторая отъединенность и потребность в уединении;
- автономия, независимость от культуры и среды;
- постоянная свежесть оценки;
- мистичность и опыт высших состояний;
- чувства сопричастности, единения с другими;
- более глубокие межличностные отношения;
- демократическая структура характера;
- различение средств и целей, добра и зла;
- философское, невраждебное чувство юмора;
- самоактуализирующееся творчество;
- сопротивление аккультурации, трансцендирование любой частной культуры [59, с. 153-172].

Особое место среди признаков самоактуализации личности занимает отношение к познанию. При этом, как упоминалось выше, отношение личности к познанию характеризуют два показателя: познавательные потребности и креативность. Данные характеристики позволяют диагностировать уровень творческой направленности личности как одного из концептуально важных элементов феномена самоактуализации.

Остановимся подробнее на критериях уровней развития познавательной потребности (в частности – на критериях развития познавательной самостоятельности) как важнейшего показателя самоактуализации школьников.

Отметим, что вопрос выявления критериев уровней сформированности познавательной самостоятельности неоднократно рассматривался в

литературе в силу своей высокой значимости как для теории, так и для педагогической практики. Сегодня значимость рассмотрения критериев развития познавательной самостоятельности определяется необходимостью переосмысления процесса образования в рамках компетентностного подхода.

Решение задачи выделения критериев уровней развития познавательной самостоятельности включает в себя две подзадачи: определение базиса уровневой градации познавательной самостоятельности и отбор показателей-критериев развития данной интегративной качественной характеристики индивидуальности. Проведя анализ работ по теме исследования, мы установили, что в решении обозначенных задач в настоящее время наметились несколько подходов. Рассмотрим их подробнее.

В основу уровневой градации познавательной самостоятельности исследователями кладутся различные характеристики. При этом анализ работ позволяет по степени интеграции отдельных признаков выделить четыре группы классификаций.

И.Я. Лернер, Н.А. Половникова и другие авторы основанием выделения уровней развития познавательной самостоятельности рассматривают, в большей степени, содержательно-операциональную составляющую качественной характеристики индивидуальности. Например, И.Я. Лернер выделяет четыре уровня познавательной самостоятельности на основе умения познавать в процессе целенаправленного творческого поиска, описывая их следующим образом:

1-й уровень – учащиеся самостоятельно и доказательно строят один или несколько непосредственных выводов из одного исходного.

2-й уровень – умение доказательно прийти к нескольким параллельным и изолированным друг от друга непосредственным выводам на основе нескольких различных данных.

3-й уровень – умение сделать доказательно один или несколько опосредованных выводов из одного или нескольких данных условия, при этом все выводы должны быть изолированы друг от друга.

4-й уровень – умение делать опосредованные выводы на основе выявления связи между различными данными условия [21, с. 36].

Н.А. Половникова, положив в основу степень владения методами самостоятельной познавательной деятельности, называет три уровня развития познавательной самостоятельности учащихся.

На первом уровне – копирующая самостоятельность – школьник овладевает образцами всех типичных для его класса форм познавательной деятельности по предмету. В основном, здесь подразумевается овладение алгоритмическими действиями (по аналогии, по заранее представленному плану и т.п.), ведущими всех учащихся при одинаковых исходных данных к определенному, одинаковому результату.

Второй уровень – воспроизводяще-выборочная (репродуцирующая) самостоятельность – характеризуется самостоятельным воспроизведением основных методов, соответствующих ступени обучения школьника, способностью к выбору и использованию нужного метода.

Третий уровень познавательной самостоятельности – творческая самостоятельность школьников – состоит, прежде всего, в уяснении конструктивного подхода к творчеству, в создании новых методов познавательной самостоятельности на основе уже усвоенных [36, с. 45].

Деятельностные аспекты как основополагающие при выделении уровней самоуправляемого учения подчеркиваются также западными исследователями. Так, Н.Ф. Friedrich и Н. Mandl [57, с. 15] выделяют три уровня самоуправляемого учения, положив в основу знаниево-деятельностную составляющую самостоятельного познания и фактор времени:

- микроуровень – выполнение элементарных процессов обработки информации, например, умение делать выводы по аналогии;
- мезоуровень – включенность в более сложные процессы обработки информации, например, процесс понимания при чтении длинных текстов;
- макроуровень – длительные во времени процессы, например профессиональное становление или координация учебной деятельности.

При этом исследователи выделяют два вида познавательных процессов самоуправляемого учения: внутренне-субъективные процессы накопления знаний без целевой ориентации и целенаправленные познавательные процессы решения поставленных проблем [там же, с. 3].

Иной подход в выделении уровней познавательной самостоятельности демонстрируют авторы, кладущие в основу уровневой градации познавательной самостоятельности личностные основы самостоятельного познания. Такая интенция, например, прослеживается в работах А.К. Громцевой. Исследователь, взяв за основу уровневого деления динамику развития мотивационно-волевой сферы и систематичность самостоятельной познавательной деятельности, выделяет три уровня самообразования – деятельности, в которой проявляется познавательная самостоятельность как качество личности и характеристика индивидуальности.

Первый уровень характеризуется, по мнению А.К. Громцевой, случайностью содержания самостоятельной познавательной деятельности, стихийностью ее организации, значительной широтой и разнообразием ее мотивов. Деятельность в этом случае движется интересом. Это – "несистематическая, ... дополнительная к учебной деятельность для удовлетворения еще не очень стойкого интереса".

На втором уровне самообразовательная деятельность превращается в относительно самостоятельную деятельность ученика, имеющую свои цели и задачи, свое содержание и организацию. Деятельность осмысливается как средство реализации жизненных планов личности. Содержание стано-

вится целенаправленное. Чтобы обеспечить этот процесс, уровень умений должен быть достаточно высок.

Третий уровень отличает "большая четкость и реальность целей самообразования". На этом уровне сформированы организованные умения, умения отбора рациональных методов работы, умения самоконтроля [8, с. 21-27].

Подход к выделению уровней познавательной самостоятельности на основе учета нескольких аспектов самостоятельного познания представлен в работах А.П. Огарковой, Т.И. Шамова, Г.Я. Шишмаренковой и других авторов. Г.Я. Шишмаренкова в качестве "критериев становления познавательной самостоятельности" выбирает возрастание помощи учителя и ослабление аналогии [52, с. 73-75]. Исследователь в "едином процессе развития познавательной самостоятельности" выделяет три уровня: копирующая, воспроизводяще-выборочная и творческая самостоятельность [там же, с. 93].

Аналогичного мнения придерживается Т.И. Шамова. Автор особое внимание уделяет развитию общеучебных умений и отмечает, что введение трех уровней познавательной самостоятельности: репродуктивного, частично-поискового и исследовательского [51, с. 73] – является общепринятым.

В работах отдельных авторов в основу уровневой градации познавательной самостоятельности положен уровень интеграции субъекта самостоятельной познавательной деятельности и внешних по отношению к нему факторов и субъектов образовательного процесса. В частности, в зарубежных исследованиях просматривается подход к уровневой градации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, в основу которого положена интеграция деятельности учащегося и учителя, степень участия школьника в учебном процессе, уровень управляемости извне самостоятельной познавательной учебной деятельностью учащегося. В контексте организации самоуправляемого учения рассматривает уровни развития познавательной самостоятельности Г.О. Grow. Согласно модели обучения G. Grow, в обучении выделяются следующие фазы самоуправления:

- ступень 1: деятельность учащегося является внешне управляемой, учитель демонстрирует авторитарные методы ведения занятий, дает непосредственные указания к выполнению учебных заданий;

- ступень 2: учитель будит интерес ученика, руководит процессом усвоения знаний, предоставляя учащемуся определенную свободу, побуждает к рассуждениям, выполнению упражнений;

- ступень 3: ученик участвует в соуправлении процессом обучения, "интегрируется" в процесс управления занятием при поддержке и активной помощи учителя, выступает равноправным участником учебного процесса, проводимого в форме проектов, семинаров;

– ступень 4: ученик полностью управляет учебным процессом в ходе выполнения индивидуальных заданий (или в учебной группе), учитель уполномочивает учащегося в выполнении такого рода деятельности, исполняя роль консультанта.

На практике концепцию самоуправляемого учения автор рекомендует осуществлять в соответствии с принципом "от внешнего управления учением к самоуправляемому и самоопределяемому учению". При этом во многих источниках отмечается, что реализация данной концепции требует дополнительного времени. Компетенции самоуправляемого учения рассматриваются часто и как предпосылка, и как цель учебных школьных занятий [58, с. 152-149].

Множественность подходов в выделении основы уровневого деления развития познавательной самостоятельности ведет к разноплановости выделения критериев самой качественной характеристики индивидуальности. Под критерием развития познавательной самостоятельности мы понимаем некоторый показатель, основной признак, позволяющий качественно и/или количественно оценить уровень развития отдельных аспектов данной качественной характеристики индивидуальности. Каждый критерий характеризуется объектом, особенностями и процедурой оценки. Среди требований к критериям мы выделяем: объективность, эффективность, надежность, достоверность и направленность оценивания.

Являясь подсистемой системы "личность и индивидуальность", познавательная самостоятельность, очевидно, характеризуется такими же показателями как и любое другое качество личности и качественная характеристика индивидуальности. В частности, согласно взглядам А.Ф. Лазурского, изменения психики на разных уровнях характеризуют: богатство личности – обилие, разнообразие и сложность (или наоборот, примитивность, бедность, однообразие) отдельных психических проявлений; сила, яркость и интенсивность отдельных психических проявлений; сознательность и идейность психических проявлений; координация психических элементов, составляющие в своей совокупности человеческую личность [20].

В то же время, познавательная самостоятельность обладает рядом специфических особенностей. При этом анализ содержания научных работ по проблеме показывает стремление исследователей к интегративности в выделении признаков познавательной самостоятельности. Например, Н.Ф. Friedrich и Н. Mandl в качестве критериев избирают когнитивные и функциональные компетенции и определяют следующие компоненты ("дидактические и мыслительные стратегии") самоуправляемого учения, позволяющие отследить уровень его развития:

- наличие исходных знаний и умений – определяет уровень обработки информации;
- владение общими и специальными умениями и навыками – определяют широту возможностей в учебном процессе;

– наличие функциональных навыков – по сути, мета-компетенции: навыки повторения, интеграции вновь приобретенного знания в уже существующую систему знаний, навыки обобщения и систематизации вновь изучаемого материала, навыки самоконтроля, позволяющие контролировать самостоятельно проводимые процессы обработки информации [57, с. 8-11].

Г.Я. Шишмаренкова в своих работах идет по другому пути и справедливо, на наш взгляд, указывает также на личностную сторону процесса самостоятельного познания. Дидакт, подчеркивая частичное совпадение явлений "познавательная активность", "познавательная деятельность" и "познавательная самостоятельность", предлагает для измерения познавательной активности старшеклассников использовать следующие критерии:

- количество и качество выполненных заданий;
- сформированность познавательного интереса;
- сформированность приемов познавательной деятельности;
- место ученика среди сверстников в активности учебы;
- количество используемых источников [52, с. 42-43].

И.Р. Сташкевич также в качестве критериев развития познавательной самостоятельности рассматривает интеграционное единство её операциональных и личностных признаков: умение решать задания определенного уровня сложности, умение планирования этапов решения задач и владение умениями самоконтроля, умение логично излагать свою точку зрения по обсуждаемой проблеме, настойчивость в преодолении познавательных затруднений, сознательность усвоения знаний, целенаправленность познавательной деятельности, занятие самостоятельной познавательной деятельности во внеаудиторное время и др. [45, с. 246-248].

Аналогичных взглядов в своих исследованиях придерживается А.П. Огаркова. Автор в диссертационном исследовании указывает основные характеристики "перерастания учебной активности ... до уровня осознанного управления собственной учебно-познавательной деятельностью" и называет среди прочих следующие критерии определения уровня самостоятельности и осознанности учебно-познавательных действий: овладение приемами учебного труда; умение обобщать и делать собственные выводы и заключения на основе усвоенного; овладение системой методологических знаний; умение планировать свои действия и устанавливать сроки выполнения намеченного минимума учебных действий; признаки активности в направлении рационализации своего познавательного труда; умение ставить реальные цели и достигать результативности учебного труда; выработка привычки самоконтроля и самоотчета; осознанное стремление овладеть приемами и методами интеллектуального труда; попытки анализировать собственные интенции, регулировать сферу своих интересов, направлять познавательные действия в необходимое русло для достижения поставленной цели [31, с. 109-110].

Соглашаясь с приведенными выше подходами в выделении критериев уровневой градации познавательной самостоятельности, отметим, что они представляются нам несколько идеализированными, имеют ряд недостатков. В частности:

- не учитывается в полной мере интегративной структуры качественной характеристики индивидуальности, в большей степени присутствует ориентация на проявление познавательной самостоятельности – самостоятельную познавательную деятельность;

- не учитывается сложная структура феномена, содержащего взаимосвязанные, но разнородные компоненты: биологически обусловленные особенности индивидуума, психические особенности, социально-психические качества, система взаимосвязей между структурными компонентами познавательной самостоятельности;

- учитывается влияние только учебной деятельности и во многом игнорируется влияние других агентов и институтов социализации и собственных усилий индивидуума в развитии познавательной самостоятельности; тем самым, рассмотренные подходы ориентированы на развитие качественной характеристики индивидуальности преимущественно в учреждениях образования и не учитывают возможное воздействие других институтов социализации;

- в недостаточной степени учитывается взаимосвязь в развитии компонентов динамической качественной характеристики индивидуальности, не отражается уровень развития отдельных структурных компонентов познавательной самостоятельности в общей системе;

- не учитывают этапы развития и флуктуации интегративной качественной характеристики индивидуальности и др.

Преодоление указанных недостатков возможно в рамках компетентностного подхода, изначально предполагающего интеграцию знаниево-деятельностного и личностного аспектов познавательной самостоятельности.

На практике возникает проблема отбора общих и специфических критериев, характеризующих уровень развития познавательной самостоятельности личности на всех этапах ее развития. Интегрирующим началом в структуре познавательной самостоятельности выступает система одно- и много-многозначных связей. С целью выделения критериев познавательной самостоятельности воспользуемся интенцией В.С. Мерлина, обосновавшего положение о том, что для изучения индивидуальности "достаточно изучить связи между ограниченным количеством индивидуальных свойств, но относящихся к разным иерархическим уровням... В качестве представителей разных уровней необходимо выбирать не любые изолированные свойства, а лишь такие, которые определяют закономерную, относительно замкнутую систему" [23, с. 25].

Таковыми свойствами, характеризующими все личностные качества, являются пять универсальных черт, отраженных в пятифакторной модели личности – "Big Five-Model" (У. Норман (W.T. Norman) [61, с. 574-583], П. Коста (P.T. Costa) и Р.МакКрэй (R. R. McCrae) [60, с. 81-90]): нейротизм (эмоциональная стабильность), экстраверсия, открытость опыту (интеллект), согласие (совместимость) и сознательность (добросовестность).

Анализ адаптированной А.Б. Хромовым версии пятифакторного опросника личности (5PFQ) [49], разработанного японским исследователем Х. Tsuji [64], показал, что значимыми *специфическими* для ведения самостоятельной познавательной деятельности являются следующие обобщенные черты-факторы и их первичные компоненты:

- экстраверсия – интроверсия (активность – пассивность, доминирование – подчиненность, поиск впечатлений – избегание впечатлений, привлечение внимания – избегание внимания),

- привязанность – отделенность (сотрудничество – соперничество, уважение других – самоуважение),

- контролирование – естественность (аккуратность – неаккуратность, настойчивость – ее отсутствие, ответственность – безответственность, самоконтроль – импульсивность, предусмотрительность – беспечность),

- эмоциональность – эмоциональная сдержанность (тревожность – беззаботность, напряженность – расслабленность, депрессивность – эмоциональная комфортность, самокритика – самодостаточность, эмоциональная лабильность – стабильность),

- игривость – практичность (любопытство – консерватизм, мечтательность – реалистичность, пластичность – ригидность).

Поясним сделанный выбор факторов.

Первая группа факторов характеризует направленность самостоятельного познания и мотивационную сферу самостоятельной познавательной деятельности. Направленность личности на самостоятельное познание определяет специфическое отношение индивидуальности к такого рода деятельности – "высоко обобщенное, относительно устойчивое и постоянное отношение сознания в целом к определенным объективным сторонам действительности" (В.С. Мерлин). Отношение личности характеризуется симптомокомплексом – вероятностными связями между свойствами личности, важными в плане ведения самостоятельной познавательной деятельности, – среди свойств которого В.С. Мерлин называет: объем и широту – количество входящих в симптомокомплекс отдельных свойств, по числу которых можно судить о степени его обобщенности; силу и активность отношений личности, лежащих в основе симптомокомплекса (энергизирующий мотив); устойчивость – пластичность отношений личности.

Активность, направленность и осознанность – вот те характеристики, которые являются общими показателями самостоятельной познавательной

деятельности независимо от этапов развития познавательной самостоятельности:

- активность проявляется в стремлении субъекта посредством самостоятельной познавательной деятельности расширить освоенное социальное пространство;
- направленность характеризуется устойчивой системой мотивации и убеждений в необходимости самостоятельной познавательной деятельности;
- осознанность самостоятельной познавательной деятельности определяется осознаваемыми целями ведения такого рода деятельности.

Активность личности является определяющим фактором самостоятельной познавательной деятельности и определяется как внутренней предрасположенностью индивидуума, потребностью во впечатлениях, интересом, так и внешними мотивами: стремлением к доминированию или избеганию неудач, стремлением к привлечению внимания или избегание внимания (самостоятельная познавательная деятельность как результат незаполненности свободного времени учащегося).

Данные положения в полной мере относятся к самостоятельной познавательной деятельности, являющейся проявлением познавательной самостоятельности. Вместе с тем, познавательная самостоятельность рассматривается нами как направленность на самостоятельно организованное познание и выражается в постоянном устремлении помыслов и действий учащихся на познание. Как следствие, в качестве признаков уровней развития познавательной самостоятельности могут рассматриваться: долговременность занятия самостоятельной познавательной деятельностью, уровень опосредованного руководства самостоятельным познанием, уровень развития познавательного интереса, наличие личностно-значимых социальных целей.

Вторая группа факторов связана с особенностями коммуникативности в самостоятельной познавательной деятельности и характеризует отношение личности к другим людям. Самостоятельное познание сопряжено с чувством сотрудничества-соперничества, уважением своего достоинства, стремлением доказать себе и значимым окружающим свою способность к познанию.

Содержание фактора контролирования-естественности – волевая регуляция поведения, проявлением которой является аккуратность в делах, добросовестность и сознательность, самоконтроль, стремление к достижению поставленных личностно значимых целей самостоятельного познания, продуманность плана самостоятельной познавательной деятельности.

Черта-фактор, характеризующая аффективную сферу личности, позволяет анализировать проявление познавательной самостоятельности в эмоциях и чувствах. Исследование эмоциональности самостоятельной познавательной деятельности дает возможность выявить особенности реак-

ции человека на средовые воздействия, стрессовые ситуации. Самостоятельная познавательная деятельность характеризуется определенным уровнем уверенности старшеклассника в своих силах, эмоциональной зрелостью, умением адекватно воспринимать и учитывать различные факторы, оказывающие воздействие на ведение такого рода деятельность, постоянством в планах ведения самостоятельной познавательной деятельности, умением вовремя сменить вид деятельности.

При удовлетворении потребности познания посредством самостоятельной познавательной деятельности особенно велико значение положительных эмоций. Исходя из концепции бихевиоризма, они являются, по сути, подкреплением и стимулами в самостоятельном познании.

Специфической особенностью познавательной самостоятельности является наличие повышенного уровня тревожности, характерного для хорошо успевающих учащихся. Поскольку самостоятельная познавательная деятельность направлена на достижение целей, самостоятельно поставленных индивидом, тревожность, вероятно, опосредована достижением текущих и перспективных целей.

Пятый фактор характеризует направленность самостоятельного познания на реальность, практичность целей самостоятельной познавательной деятельности. Умение воплощать задуманное на практике.

Таким образом, учитывая сказанное, можем выделить следующие компетенции-критерии интегративной качественной характеристики индивидуальности "познавательная самостоятельность", являющиеся, в свою очередь, критериями самоактуализации школьников (таблица 4).

Перечисленные свойства характеризуют определенный уровень развития познавательной самостоятельности только в своем интегративном единстве, при наличии определенного уровня взаимосвязей между компетенциями-критериями. Можно выделить следующие специфические особенности:

- количество психических свойств личности, характеризующих человека как субъекта самостоятельной познавательной деятельности, представляет объем и разнообразие отношения личности "познавательная самостоятельность";
- сложность проявляется в зрелости и уровнях развития отдельных психических процессов и свойств, входящих в феномен "познавательная самостоятельность";
- познавательную самостоятельность характеризует сила и активность проявления данных свойств, степень активности приспособления личности к окружающей среде и преобразования ее;
- показателем степени развития познавательной самостоятельности, в основе которой лежит осознанность самостоятельной познавательной деятельности, является устойчивость проявления вышеперечисленных психических процессов и свойств;

– системообразующим фактором является уровень координации (пропорциональность), уровень взаимодействия, иерархичность психических процессов и свойств как проявление системы.

Таблица 4

**Критерии самоактуализации школьников
(компетенции интегративной качественной характеристики
индивидуальности "познавательная самостоятельность")**

Компетенции и индивидуальные характеристики познавательной самостоятельности	Характеристики компетенции
1	2
Индивидуальные характеристики и личностные свойства	наличие личностных качеств и свойств: инициативность, гибкость, самопроизвольность, открытость, выносливость, концентрация, креативность, характер, темперамент и др.; способность к самоактуализации, саморазвитию, самоопределению, самообразованию с учетом поставленных социальных целей; наличие интереса и других мотивов к некоторому знанию; умение принятия решений и несения ответственности за них, сопровождаемое повышенным уровнем тревожности, стремлением к определенному уединению и автономии с целью выполнения поставленных задач и др.; наличие уверенности в себе, в своих способностях, навыках и возможностях, требуемых для выполнения учебного задания; волевая саморегуляция – умение самоконтроля внимания, мотивации, эмоций, преодоления внешних воздействий
Мета-компетенции	способность и умение учитывать в учебной деятельности собственные индивидуальные особенности: биологически обусловленные и психические свойства, социально обусловленные качества, учебный стиль, ритм и др.; умение учитывать направленность самостоятельного познания; умение ставить перед собой цели и задачи деятельности; способность и умение планировать этапы деятельности, рационально распределять время, выбирать средства обработки, мобилизоваться; умения рефлексии, самоконтроля и самонаблюдения – критическая самооценка собственных учебных потребностей, представлений и убеждений, их соответствие направленности и перспективе познания; самокоррекция и саморегуляция учебного процесса; способность и умение учиться: приобретать знания, присоединять вновь полученных знаний к системе имеющихся, структурировать и обобщать их, владеть методами актуализации и применения знаний; умения творческой деятельности и создания собственных продуктов

Продолжение таблицы 4

1	2
Когнитивные компетенции	наличие интериоризированных знаний и владение общеучебными умениями; владение умениями приобретения знаний; способность аккумулирования знаний – соединения витального опыта, приобретенного опыта в процессе обучения и мета-знания в интересующей области; способность и умения структурирования и обобщения знаний; владение умениями обработки информации в разных знаковых формах с помощью различных средств; владение методами актуализации и применения знаний; знания и умения обслуживания средств представления и обработки информации
Функциональные компетенции самостоятельной познавательной деятельности	умение выделить задачу (проблему) в окружающей действительности, решение которой соответствует направленности личности; умение ставить перед собой цели и задачи познания; умение планировать собственный процесс познания, учения; умение выделить необходимую область знаний для достижения поставленной задачи; умение определиться с источниками приобретения знаний (книги, общение, средства Internet и др.); умение работать с различными источниками информации (отбор необходимого материала, анализ полученного на достоверность и т.п.); умения провести анализ и обобщение полученных новых знаний применительно в решаемой задаче; умение применить полученные знания и навыки для решения поставленной задачи
Социально-коммуникативные компетенции	понимание личностной значимости самостоятельного познания для самоопределения; нравственная – готовность, способность и потребность в самостоятельной познавательной деятельности соблюдать законы нравственности и морали; наличие перспективных планов сопряженных с убеждением в самодейственности; способность и умение автономного и коллективного выполнения работы, сотрудничества; способность и умение коммуникации, отстаивания своего мнения, защиты полученных результатов; способность и умение общения, представления результатов

Познавательная самостоятельность как личностное образование получает развитие как в результате трансформации внутренних источников индивидуума, так и в результате влияния разного рода стимулов:

– источниками познавательной самостоятельности как качества личности являются наследственные задатки, потребность самосовершенствования, познавательные и социальные потребности;

– ключевым фактором развития познавательной самостоятельности учащегося, важнейшим условием реализации поставленных им целей, источником и способом его саморазвития является активизация самостоятельной познавательной деятельности;

– первостепенную роль в активизации самостоятельной познавательной деятельности играет мотивация; среди мотивов самостоятельной познавательной деятельности выделяются: интерес, потребность в познании, социальные мотивы;

– выбор мотивов и целей самостоятельной познавательной деятельности, мобилизация усилий и регуляция психических процессов обусловлены силой воли учащегося;

– в основе самостоятельной познавательной деятельности лежат знания, умения и навыки; форма и содержание изучаемого материала определяют уровень работы учащегося; успешность ведения учащимся самостоятельной познавательной деятельности зависит от степени владения им как общеучебными, так и специфическими действиями, определяется наличием опыта ведения такого рода деятельности;

– важную роль в активизации самостоятельной познавательной деятельности учащегося играет система стимулирования, в которой особо выделяются стимулы, связанные со школой: содержание и форма учебного материала, методы и формы обучения, влияние одноклассников.

Все компоненты познавательной самостоятельности находятся в тесной взаимосвязи, о чем упоминалось выше. О взаимозависимости всех подструктур познавательной самостоятельности свидетельствует также педагогический опыт. Категории учащихся с положительной мотивацией самостоятельной познавательной деятельности, подкрепленной высокими волевыми показателями, присущи высокая степень развития операционных умений и навыков, прочные знания в различных областях, целостность представлений об объектах и явлениях, высокие показатели биологически обусловленных качеств. Учащихся, имеющих низкие показатели развития памяти, внимания, мышления и других генетически наследуемых показателей индивидуальности, индифферентно относятся к учению, их, как правило, отличают низкий уровень волевой саморегуляции, низкие процессуальные показатели, нестройное представление картины мира.

Высокая степень корреляции, в общем случае, названных показателей, дает возможность ввести критерии степени самоактуализации школьников по сформированности уровней их познавательной самостоятельности.

Рассмотрим данные критерии на примере учащихся старшего школьного возраста (см. Таблица 5).

Таблица 5

**Критерии самоактуализации школьников (сформированности
уровней познавательной самостоятельности старшекласников)**

Уровень развития ПС	Компонент познавательной самостоятельности (ПС)			
	Биологически обусловленные особенности индивидуума	Психические особенности	Система личного социального опыта	Система социально обусловленных компонентов
1	2	3	4	5
Репродуктивный	Достаточно низкий уровень развития биологически обусловленных особенностей: низкая устойчивость внимания, высокая рассеянность, низкая переключаемость, высокий уровень опосредованного внимания при низком уровне произвольного, как правило, плохая память или высокий уровень непосредственной памяти, низкий уровень воображения, преимущественно развиты наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления, логические операции развиты незначительно, как продукты мыслительности преобладают единицы и классы информации, как отражение развития мышления - односложные ответы на вопросы.	Внешняя мотивация самостоятельной познавательной деятельности преобладает над внутренней. В самостоятельном познании старшеклассник неактивен. Познавательная потребность низкого уровня. Самостоятельной познавательной деятельности учащимся уделяется очень мало времени, по сути, она ограничена временными рамками урока. Старшекласник не желает самостоятельно заниматься познавательной деятельностью, у учащегося возникают большие трудности при необходимости заставить себя учиться. Отсутствие стремления разобратся в сути явления, понять непонятое. Изначальное неверие учащегося в свои силы. Неудача в познании вызывает потерю интереса к изучаемому материалу, пассивный настрой. Учащемуся неприятны трудности учения, неудачи вызывают только отрицательные эмоции.	Учащийся владеет отдельными существенными признаками объектов (явлений), выделяет преимущественно их внешние (поверхностные) свойства. Для старшеклассника характерно владение алгоритмическими действиями, умение выполнять задания по аналогии, по заранее представленному плану: списывание готового материала, пересказ, выполнение заданий по образцу с последующим обобщением, анализ события по определенному правилу, алгоритму, воспроизведение двух подобных правил, алгоритмов, нахождение подобия с опорой на рисунок (таблицу, схему, модель), описание пар подобных предметов (явлений, фактов, событий, процессов). Владение узко ограниченным набором способов обработки информации. Низкая обучаемость.	Осознание необходимости самостоятельной познавательной деятельности нечеткое. Существует лишь общее знание (представление) необходимости образования. Самостоятельная познавательная деятельность вызвана ситуационным интересом, обусловленным внешними обстоятельствами, занимательностью ситуации. Интерес выражается во внимании к конкретным фактам, знаниям – описаниям, действиям по образцу. Истинного стремления к знаниям нет. Преимущественно индифферентное отношение к познанию. Перспективные цели самостоятельной деятельности нечеткие, нереальные или еще не сформулированы. Как следствие, план их выполнения нереальный или отсутствует. Низкий уровень социальной лабильности, активности, инициативы.

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
Частично-поисковый	Средний уровень развития биологически обусловленных особенностей: средняя устойчивость внимания, некоторая рассеянность, затруднения переключаемость внимания, средний уровень произвольного внимания, память в пределах среднестатистической нормы, хорошее воображение, преимущественно развиты теоретическое образное и наглядно-образное мышление, логические операции развиты на среднем уровне, как продукты мыследеятельности преобладают системы и классы информации, как отражение развития мышления - монологическая правильно оформленная речь.	Преобладание, в целом, внешней мотивации над внутренней. Нестойкие внутренние мотивы самостоятельной познавательной деятельности по отдельным предметам или интересующим вопросам. Невысокий или непостоянный и быстро угасающий уровень активности – "загорелся – и бросил". Средний уровень познавательной потребности. В решении возникающих проблем учащийся часто рассчитывает на помощь извне. При невозможности получения такой помощи – пытается преодолеть трудности самостоятельно. Трудности самостоятельного познания вызывают пассивное (нейтральное) или нестойкое во времени положительное отношение к изучаемому.	Знания учащегося характеризуются единством, взаимосвязью существенных признаков объектов (явлений), обеспечивающих целостность образа, целостность представления о мире. Старшеклассник владеет основными методами познавательной деятельности (умственные и материализованные действия), умеет отобрать и применить нужный метод решения поставленной проблемы с опорой на наглядность (таблицы, схемы, иллюстрации), перенос в практических действиях общих признаков известного на новое, объяснение причин различия в подобных событиях, явлениях, фактах, процессах. Учащийся умеет строить собственный план действий на основе известного. Средний уровень обучаемости.	Цели познавательной деятельности не определены окончательно, часто меняются. Перспективные и ближайшие цели деятельности не связаны между собой. Как следствие, неустойчивое желание самостоятельного познания и прилагаемые при этом усилия. Самостоятельное познание вызвано интересом на стадии любознательности, осознанная избирательная, но кратковременная направленность деятельности на отдельные ("любимые") предметы, стремление знать больше по интересующей теме, стремление к выяснению возникающих вопросов, к проникновению в сущность проблемы, интерес к зависимостям, причинно-следственным связям, к их самостоятельному установлению. Предмету познавательного интереса школьником посвящается значительная часть свободного времени, но данный вид деятельности не является системным. Старшеклассник имеет или пытается выработать некоторый план действий по достижению поставленных целей. Однако план окончательно не продуман, содержит множество второстепенных действий, мало способствующих или даже затрудняющих решение поставленных задач. Средний уровень социальной лабильности, активности, инициативы.

1	2	3	4	5
Исследовательский	Хорошо развиты произвольное внимание, произвольная, логическая и опосредованная память, воображение развито до уровня творчества. Учащийся характеризуется развитым теоретическим мышлением, логическими операциями. Как продукты мыслительности преобладают системы, трансформации и импликации информации, Как отражение развития мышления старшеклассник обнаруживает умение строить доказательный ответ.	Доминирующее положение в иерархии мотивов учебной деятельности занимают внутренние мотивы. Учащийся имеет высокую степень познавательной потребности, обладает достаточно высоким уровнем креативности. Практически все свободное время учащимся уделяется исследуемой проблеме, активен в самостоятельном познании. Неудача в учении вызывает активизацию всех волевых усилий. В решении поставленных задач превалирует расчет на свои силы. Учащийся проявляет большое желание к самостоятельной познавательной деятельности. Осознание достигнутого вызывает чувство морального удовлетворения. Старшеклассник испытывает радость от осознания успешного преодоления трудностей учения.	Наличие у старшеклассника в образе познаваемого объекта (явления) "субъективного содержания, в котором как бы зафиксирован эмоциональный опыт субъекта", оценка учащимся социальной значимости объектов (явлений), осознание их возможной роли в его планах на будущее. Умение отобрать наиболее рациональный метод решения задачи, элементы творческого подхода к выполнению задания, создание новых оригинальных методов познавательной деятельности и способов обработки информации. Умение проводить работу с различными источниками информации по поиску рационального метода решения. Умение проводить самостоятельно анализ нескольких источников информации по поиску общего вывода, доказательства и т.п. Высокая обучаемость.	Убеденность необходимости изучения всех учебных предметов как основы личного благополучия в дальнейшей жизни. В то же время учащийся проявляет интерес к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки или системы наук, лежащих в основе избранной старшеклассником области профессиональной деятельности. Для данного уровня характерен интерес к творческой деятельности по освоению знаний, элементы творческой деятельности. Четкие перспективные цели познавательной деятельности определяют текущие действия и усилия, прилагаемые при решении сформулированной проблемы. Учащимся осознается продуманный им реальный план действий, направленных на достижение поставленных социальных целей. Высокий уровень социальной лабильности, активности, инициативы.

Особым показателем самоактуализации старшеклассника является степень гармонизации различных характеристик данного процесса. Рассматривая познавательную самостоятельность как основную характеристику самоактуализации старшеклассников, представляется целесообразным уделить внимание системе взаимосвязей в структуре познавательной самостоятельности.

Система взаимосвязей как специфический связующий компонент познавательной самостоятельности, определяющий функционирование и направленность всей системы, требует отдельного рассмотрения. Компонент познавательной самостоятельности – система взаимосвязей – детерминирует как внутреннюю структуру познавательной самостоятельности, так и взаимосвязь отдельных ее подсистем и системы в целом с внешними системами, определяя направленность индивидуума на самостоятельную познавательную деятельность.

Таблица 6

**Степень гармонизации самоактуализации (варианты состояния
уровня развития системы взаимосвязей между компонентами
познавательной самостоятельности)**

Уровень развития познавательной самостоятельности	Возможные варианты состояния уровня развития системы взаимосвязей между компонентами познавательной самостоятельности
1	2
Репродуктивный	– уровень корреляции развития отдельных подструктур познавательной самостоятельности достаточно высок при общем низком уровне их развития; – уровни развития отдельных компонентов познавательной самостоятельности имеют малый или отрицательный коэффициент корреляции (например, при больших задатках и достаточно развитых психических особенностях низкий уровень актуализированных призваний); – неблагоприятное внешнее воздействие на познавательную самостоятельность, отрицательное воздействие внешней среды на индивидуума в плане занятия самостоятельной познавательной деятельностью при среднем уровне развития отдельных подструктур познавательной самостоятельности.
Частично-поисковый	– взаимосвязи между подсистемами, образованными группами компонентов познавательной самостоятельности, достаточно устойчивые при общем среднем уровне развития отдельных компонентов феномена; – высокий потенциал развития компонентов познавательной самостоятельности при неблагоприятном и отрицательном внешнем воздействии, недостаточно реализованных базовых потребностях.
Исследовательский	– взаимосвязи между подсистемами, образованными группами компонентов познавательной самостоятельности, устойчивые, сформированные и прочные при общем высоком уровне развития отдельных компонентов феномена, что позволяет говорить о направленности личности на самостоятельное познание окружающей действительности. – высокий потенциал развития компонентов познавательной самостоятельности подкреплён благоприятными внешними воздействиями.

Обозначенные критерии не только позволяют выявить уровень самоактуализации современных школьников по степени развития интегративной характеристики индивидуальности "познавательная самостоятельность", но и проанализировать возможности педагогического воздействия на самоактуализацию старшеклассников.

Глава 2. Педагогические приемы стимулирования процесса самоактуализации школьников

2.1. Степень интенсивности процесса самоактуализации современных старшеклассников

Согласно выявленным критериям самоактуализации школьников рассмотрим состояние развития данного феномена (на примере анализа учебной деятельности учащихся учебных заведений Брянской области). Исследование познавательной самостоятельности нами ведется около 15 лет, что позволяет отследить динамику по отдельным ключевым параметрам развития данного личностного образования, и, тем самым, косвенно судить об изменении процессов самоактуализации старшеклассников.

Рассмотрим состояние развития отдельных компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников и их интеграций.

Важнейшей проблемой в исследовании развития познавательной самостоятельности старшеклассников является выявление степени взаимозависимости отдельных компетенций, характеризующих познавательную самостоятельность и процесс самоактуализации школьников.

В 2008 гг. нами проведено пилотное анкетирование 91 учащегося (Новозыбковский государственный профессиональный педагогический колледж, ГОУ СПО "Брянский музыкальный колледж"), в ходе которого анализировались следующие параметры: экстраверсия-интроверсия, организаторские качества, уровень самостоятельной познавательной деятельности, наличие перспективных жизненных планов, субъективная оценка уровня материального благосостояния, мотивация и частота самостоятельной познавательной деятельности, отношение старшеклассников к индивидуальной самостоятельной работе, заданиям исследовательского характера на уроке и в домашней работе, владение навыками самостоятельной познавательной деятельности.

Выявленная взаимосвязь показателей представлена в таблице 3.

Анализ полученных данных позволяет сделать ряд выводов:

- с возрастом увеличивается частота занятий самостоятельной познавательной деятельностью, учащиеся более определенно планируют свое будущее; в то же время возрастает негативное восприятие собственного уровня благосостояния;
- к самостоятельной познавательной деятельности более склонны интроверты, хотя и имеют более низкий уровень развития познавательной самостоятельности и более негативно относятся к индивидуальной работе по сравнению с экстравертами;

- организаторы в большей степени владеют навыками самостоятельной познавательной деятельности;
- частота самостоятельной познавательной деятельности в малой степени определяется мотивацией самосовершенствования и, по всей видимости, во многом определяется внешними мотивами;
- владение навыками самостоятельной познавательной деятельности положительно коррелирует с желанием выполнения такого рода учебной деятельности.

Среди элементов системы компетенций познавательной самостоятельности особое место занимают мета-компетенции и индивидуальные характеристики и личностные свойства.

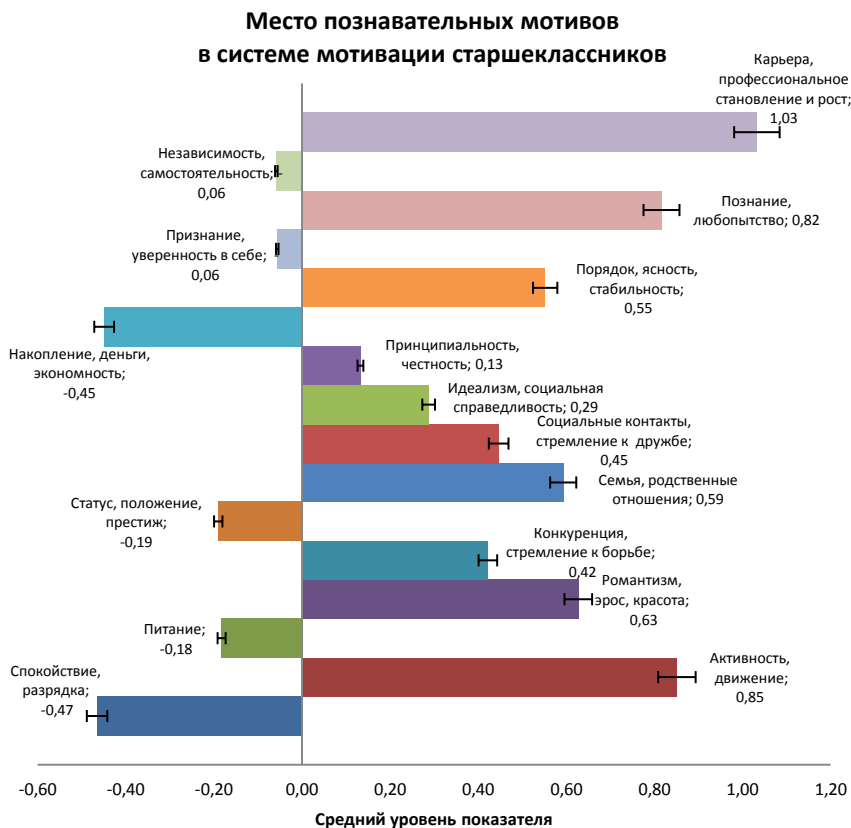
Таблица 7

Коэффициенты корреляции между отдельными компетенциями и личностными особенностями познавательной самостоятельности старшекласников*

	возраст	экстраверсия-интроверсия	организаторские качества	уровень самостоятельной познавательной деятельности	наличие перспективных планов	субъективная оценка уровня благосостояния	мотивация СПД	частота занятия СПД	отношение к индивид. работе	отнош.к исслед. задан. на уроке	отнош. к исслед. дом. заданиям.	владение навыками СПД
Возраст	1											
экстраверсия-интроверсия	-	1										
организаторские качества	-	0,21	1									
уровень познавательной самостоятельности	-	-0,24	-0,28	1								
наличие перспективных планов	0,24	-	-	-	1							
субъективная оценка уровня благосостояния	-0,21	-	-	-	-	1						
мотивация самостоятельной познавательной деятельности	-	-	-	-0,24	-	-	1					
частота самостоятельной познавательной деятельности (СПД)	0,22	-	-	-	-	-	-	1				
отношение к инд. работе	-	-0,21	-	-	-	-	-	-	1			
отношение к исслед. задачам на уроке	-	-	-	-	-	-	0,21	-	-	1		
отношение к исслед. дом. заданиям	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	
владение навыками СПД	-	-	0,22	-	-	-	-	-	0,26	-	0,28	1

* В таблице представлены только статистически значимые коэффициенты корреляции ($p < 0,05$); $n=91$; $t_{кр}=0,205$.

Посредством методики С. Райса (S. Reiss) в 2009 году мы провели исследование мотивационного профиля старшеклассников Брянской области. В анкетировании приняли участие 263 учащихся. Данные обработки анкет представлены на диаграмме (Рис. 3).



**Рис.3. Структура мотивации старшеклассников
(личностный профиль)**

В ходе исследования нами анализировались следующие показатели:

- стремление к спокойствию, к разрядке и эмоциональной стабильности;
- мотивация активности, стремление к движению;
- стремление к питанию;

- романтическая направленность, стремления к эротической жизни, эстетике, сексуальности и красоте;
- мотивы конкуренции, стремление к борьбе, агрессивности и вознаграждению;
- мотивация статуса, стремление к престижу, главенствующему положению, общественному вниманию;
- мотивация семейных и родственных отношений, стремление к воспитанию детей;
- мотивация социальных контактов, стремление к дружбе, радости в процессе общения;
- стремление к социальной справедливости и корректности;
- мотивация принципиальности, честности, стремления к правде и соблюдению моральных норм, лояльность;
- мотивация накопления материальных благ;
- мотивы стремления к стабильности, ясности, хорошей организации, порядку;
- мотивация признания, социального уважения, уверенности в себе;
- мотивы познания, любопытство, стремление к знаниям;
- стремление к независимости, самостоятельности, к свободе;
- мотивы делового успеха, карьерного роста, стремление к руководству и влиянию.

Согласно рекомендациям по обработке, мотивы, попадающие в "среднюю зону", не являются выраженными и вызваны, скорее всего, внешними временными стимулами и состояниями. Значимыми являются мотивы с показателями от $\pm 0,8$ и выше/ниже. Анализ полученных данных показывает, что для старшеклассников, как и ожидалось, ведущими мотивами деятельности являются: мотивы получения профессии, получение знаний и мотивация активности, стремление к движению.

При этом уровень мотивации познавательной деятельности возрастает при переходе из 9-го в 10-й и из 10-го в 11-й класс.

Доля различных групп мотивов в мотивации самостоятельной познавательной деятельности учащихся и, частично, уровень развития социально-коммуникативной компетенции – степень осознанности старшеклассниками учения как основы личностного благополучия – были выявлены в результате опроса старшеклассников. Учащимся 10-11-х классов было предложено закончить предложение "Я занимаюсь самостоятельно познавательной деятельностью потому, что...". В ответах 282 учащихся были выделены следующие основные группы мотивов самостоятельного познания: 1. нестойкий интерес, вызванный занимательностью некоторого содержания, 2. социальные мотивы (связанные с будущей и настоящей практической деятельностью старшеклассников), 3. мотивация содержания (получение дополнительных знаний), 4. мотивация совершенствования способностей деятельности, 5. мотивация достижений.

Доля различных групп мотивов самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников представлена на диаграмме (Рис. 4). Мотивы 2-й и 5-й групп – внешние, мотивы 1-й, 3-й и 4-й групп – внутренние.

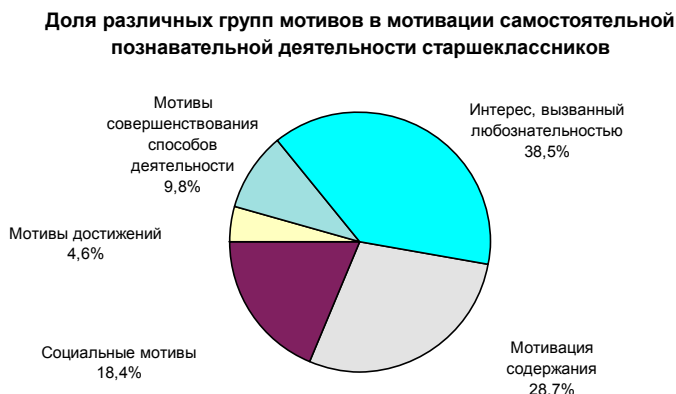


Рис. 4. Структура мотивации самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников

Обращает на себя внимание, что 23% старшеклассников в качестве ведущих мотивов самостоятельной познавательной деятельности назвали внешние мотивы: 18,4% учащихся – социальные мотивы и 4,6% школьников – мотивы достижения. 38,5% учащихся доминирующими мотивами самостоятельной познавательной деятельности назвали нестойкий интерес, вызванный занимательностью некоторого содержания. Примерно у 38,5% старшеклассников самостоятельная познавательная деятельность вызвана мотивами самосовершенствования. Проведенный анализ ответов показал, что только 16,7% учащихся имеют мотивацию, связанную с будущим.

Коррелирующие в отношении собственно учебных мотивов результаты исследования мотивации учения получены нами в ходе повторного тестирования в 2007-2008 учебном году. В ходе обработки ответов 216 анкет учащихся получены следующие данные: собственно учебные мотивы составляют 34,1% в общей структуре учебной мотивации, социальные – 30,7%, позиционные – 7,8%, оценочные – 15,6%, игровые – 5% и внешние – 6,8%.

Значение познавательного интереса как мотива самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников было проанализировано по результатам исследования, проведенного по методике "тройных сравнений" Т.А. Пушкиной [236, с.47-48]. Данная методика предполагает осознанный выбор учащимися заданий. В исследовании приняли участие 224

учащихся 9-11-х классов. На основе методики обработки полученных данных были получены следующие результаты: высокую силу учебно-познавательного интереса имеют примерно 21,4% учащихся, низкий и средний уровни силы данного внутреннего мотива учения присущ 78,6% учащихся. Полученные нами результаты соответствуют данным, приводимым И.С. Коном [15, с. 78].

Интенсивность (сила) познавательной потребности старшеклассников определена посредством методики В.С. Юркевича [54, с. 27]. Материалы проведения анкетирования даны в приложении №2. Исходя из рекомендаций автора по обработке результатов тестирования, считалось, что потребность познания ярко выражена при величине показателя интенсивности познавательной потребности $I > 3.5$ баллов, выражена умеренно при $2.5 < I \leq 3.5$, потребность выражена слабо при $I \leq 2.5$.

Результаты исследований (в % к общей численности учащихся) приведены в таблице 8.

Таблица 8

**Показатели силы познавательной потребности старшеклассников
(в % к числу анкетированных)**

<i>Сила потребности познания</i>	<i>Год исследования</i>		
	<i>2001</i>	<i>2005</i>	<i>2009</i>
выражена слабо	49%	54%	68%
выражена умеренно	40%	38%	32%
ярко выражена	11%	8%	0%
Средняя интенсивность познавательной потребности	2,44	2,32	2,1

Анализ полученных данных свидетельствует о падении силы познавательной потребности у старшеклассников за последнее десятилетие.

Интересным представляется анализ структуры мотивации с возрастом учащихся. Нами проведены исследования данного вопроса на базе школ г. Новозыбкова (244 учащихся). Учащимся 9-11-х классов было предложено в свободной форме ответить на вопрос, что побуждает (не побуждает) их к учению. Ответы учащихся были разбиты по 5 категориям: социальные, учебные, эгоистические, профессиональные мотивы и мотивы самосовершенствования. Результаты обработки данных приведены на гистограмме (Рис. 5).

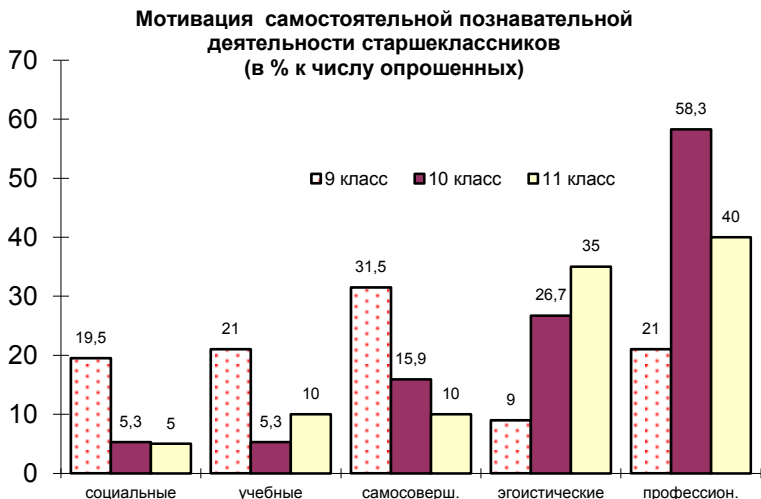


Рис. 5. Мотивация самоуправляемого учения старшеклассников

Обращает на себя внимание тот факт, что стабильно низкое место как в 9-м, так и в выпускных классах имеют учебные мотивы, профессиональные мотивы у учащихся 11-х классов менее значимы, чем у 10-классников.

Проведенный нами опрос показал, что 39% старшеклассников ориентированы в обучении на поступление в вуз, 26% – собственно на получение знаний и 35% – на достижение других жизненных целей.

Полученные данные подтвердили результаты опроса выпускников школ об их отношении к учебе. Нами были опрошены студенты первого курса Филиала БГУ в г.Новозыбкове. При обработке были получены следующие результаты: учились с интересом 24,8% респондентов, ответ "старался учиться нормально, но особого интереса не было" выбрали 54,8% студентов, 8,5% опрошенных ответили, что учиться было неинтересно и учились по необходимости, 11,9% студентов затруднились дать ответ.

Уровни состояния другого показателя системы индивидуальных характеристик и личностных свойств – волевой саморегуляции старшеклассников – определены с учетом деления компонента на деятельностьную и эмоциональную составляющие. Поскольку обе составляющие характеризуют качество личности индивидуума, за показатель состояния развития воли учащихся приняты усредненные данные. В ходе данного исследования также частично отслежена степень развития мета- и социально-коммуникативных компетенций.

Волевая регуляция всегда связана с осознанием цели и значимости деятельности, с подчинением выполняемых действий этой цели [28, с. 362]. Уровень волевой саморегуляции старшеклассников по наличию перспективных четко сформулированных целей, подкрепленных решаемыми промежуточными задачами, и наличию осознанного реального плана деятельности по их достижению был получен в результате следующего анкетирования.

Добровольно изъявившим желание учащимся 9-11-х классов было предложено ответить на вопрос анкеты: "Чего бы ты хотел(а) добиться и что для этого необходимо предпринять: 1) в ближайшее время (в течение недели, месяца), 2) в ближайшей перспективе (в течение нескольких месяцев), 3) в отдаленной перспективе (в течение нескольких лет, десятилетий)?" Критерии определения уровней волевой саморегуляции были приняты следующие:

- низкий уровень – перспективные цели деятельности отсутствуют или цели не определены, нереальны, отсутствие плана деятельности или в плане отражены незначимые действия, неосознанность учащимся требуемых действий;

- средний уровень – ближайшие цели не соответствуют перспективной или перспективная цель не сформулирована окончательно, неосознанна (расплывчата), план содержит наряду со значимыми действиями, реально способствующими решению поставленной задачи, вторичные действия, не влияющие на решаемую проблему;

- высокий уровень – перспективной цели подчинены решаемые задачи ближайшей перспективы, план действий реальный, осознанный, в нем преимущественно представлены действия, выполнение которых способствует достижению поставленных целей.

Исходя из обозначенных критериев, анализ полученных ответов показал, что из 144 старшеклассников не имеют перспективных целей деятельности 16,7% учащихся, примерно 58,3% учащихся обладают средним уровнем волевой саморегуляции по данному признаку и высокий уровень воли присущ 25% старшеклассников.

Уровень мета-компетенций в плане умения самомотивации отслежен в ходе исследования, проведенного среди старшеклассников средних школ №1, №4 г.Новозыбкова. Исследование направлено на выявление у учащихся степени расчета на помощь извне. Учащимся предлагалось дописать микрорассказ, началом которого являлось бы предложение: "Меня неожиданно вызвали к доске решать трудную задачу." Из полученных ответов были отобраны те, содержание которых можно было анализировать по трем направлениям: попытка решать задачу самим учащимся, расчет на подсказку учителя или одноклассников, изначальное неверие в свои силы (см. таблицу 9).

Таблица 9

Уровень развития мета-компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников (умения самомобилизации)

Класс	Число учащихся	Расчет на себя (в%)	Расчет на помощь извне (в%)	Изначальное неверие в свои силы (в%)
9-е классы	48	41,6	29,2	29,2
10-е классы	76	39,5	34,2	26,3
11-е классы	30	53,3	13,3	33,3

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод: высокий уровень волевого регулирования по признаку расчета на себя обнаруживается примерно у 42,8% старшеклассников, средний – у 28,6%, низкий – у 28,6% учащихся. Показательно, что практически все отвечавшие отметили нежелание выхода к доске на фоне переживаемого страха. Опрос учащихся-старшеклассников показал, что тревогу при выходе к доске испытывают более 92% учащихся.

Уровень развития мета-компетенции, характеризующей способность и умение учащихся учитывать в учебной деятельности собственные индивидуальные особенности – в частности самочувствие перед выполнением учебной работы – отслежен нами в ходе анкетирования. Отношения учащихся к преодолению обязательно возникающих на пути самостоятельного познания трудностей и эмоционального состояния школьников на пути познания выявлено при анализе ответов на вопрос "Вы пришли в школу. Ваше самочувствие?" Количественные результаты исследования по категориям приведены в таблице 10.

Таблица 10

Уровень развития мета-компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников (умения учета собственных индивидуальных особенностей – самочувствия)

Класс	Количество анкет	Самочувствие	В % к числу учащихся
9-е классы	50	неудовлетворительное	8%
		удовлетворительное	36%
		хорошее и отличное	56%
10-е классы	58	неудовлетворительное	0%
		удовлетворительное	37,9%
		хорошее и отличное	62,1%
11-е классы	60	неудовлетворительное	6,7%
		удовлетворительное	40%
		хорошее и отличное	53,3%
Всего	168	неудовлетворительное	4,3%
		удовлетворительное	37,7%
		хорошее и отличное	58,0%

Мета-компетенция рефлексии и уровень саморегуляции опосредованно отслежены при анализе ответов на вопрос "Как часто ты испытываешь

удовлетворение от самостоятельно решенных задач а) по математике, б) по информатике?". Исследование позволило выявить отношение учащихся к трудностям, встречаемым ими при решении задач.

Таблица 11

Уровень развития мета-компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников (рефлексия и саморегуляция)

Предмет	Частота удовлетворения	Число учащихся	Всего (в % к числу учащихся)
Математика			
69 учащихся	никогда	2	2,9%
	иногда	33	47,8%
	всегда	34	49,3%
Информатика			
44 учащихся	никогда	1	2,3%
	иногда	14	31,8%
	всегда	29	65,9%
Всего			
113 учащихся	никогда	3	2,7%
	иногда	47	41,6%
	всегда	63	55,7%

Полученные в результате анкетирования данные свидетельствуют, что старшеклассники приходят в школу с высокой степенью готовности преодолевать трудности учения в 58% случаев, около 38% учащихся имеют средний уровень волевой готовности и примерно 4% – низкий уровень; в своем большинстве старшеклассники равнодушны к успеху, связанному с решением задач, и испытывают чувство удовлетворения от преодоления трудностей учения. Низкий уровень развития мета-компетенций рефлексии и волевой регуляции присущ примерно 2,7% учащихся, средний – ≈41,6%, высокий – ≈55,7%.

Для определения уровневой градации силы воли старшеклассников использована методика, предложенная Р.С. Немовым [29, с. 179-183]. Содержание теста (см. приложение №3) учитывает все направления развития волевой регуляции поведения человека. Согласно предлагаемой автором методики обработки анкет получены следующие показатели (таблица 12).

Таблица 12

Показатели уровня волевой регуляции старшеклассников (в % к числу анкетированных)

Сила волевой регуляции	Год исследования	
	2002	2009
низкий уровень	17%	14%
средний уровень	61%	69%
высокий уровень	22%	17%

Таким образом, уровень волевой саморегуляции за последние годы остался статистически неизменным ($p < 0,05$).

Интегрируя полученные данные по волевому саморегулированию самостоятельной познавательной деятельности, заключаем, что более трети старшеклассников проявляют высокий уровень волевой регуляции, около половины – средний, примерно 16% учащихся показывают низкий уровень волевых усилий. При этом особо отметим достаточно высокий процент учащихся, изначально не верящих в свои силы и всецело полагающихся на помощь извне, с низким уровнем решительности.

Ведущую роль в структуре познавательной самостоятельности старшеклассников играют когнитивные и функциональные компетенции. С целью определения уровня их развития были проведены описанные ниже исследования. Для получения возможно более достоверных данных проведено несколько испытаний, измеряющих различные составляющие компонента. При подборе заданий соблюдались следующие требования:

- содержание задач, предлагаемых учащимся в качестве экспериментальных, отлично от решаемых ранее, нешаблонное (данное требование необходимо для того, чтобы избежать "проверки натаскивания" в решении задач);
- операционные действия по решению задач, методы и способы решения задач соответствуют обязательному уровню, определенному в Программах по предметам.

Исследование степени развития функциональных компетенций самостоятельной познавательной деятельности (определение уровня умений старшеклассников обрабатывать информацию – умение выделять существенные признаки, уровень интериоризации теоретических знаний, умение применять теоретические знания на практике) – проведено в "средних" по успеваемости классах школ №1, №6 г.Новозыбкова, без какого-либо отбора школьников: 9 класс – 52 учащихся, 10-е классы – 72 учащихся, 11-е классы – 66 учащихся, всего 190 учащихся.

Учащимся предложен к прочтению текст, в котором раскрыты на конкретном примере понятия выборки, объема выборки, выборочного среднего и дисперсии, приведены соответствующие формулы. Перед старшеклассниками ставились задачи выделения главного в содержании приведенного текста, записи плана ответа и выполнения заданий по определению математического ожидания и дисперсии двух выборок, предлагалось определить, какие знания из области математики учащиеся использовали при выполнении приведенных заданий.

При анализе результатов мы придерживались следующих положений: выполнение задания в полном объеме считали проявлением высокого уровня когнитивных и функциональных компетенций – материал учащемуся не знаком, затруднительна для восприятия терминология, перенос теоретических знаний на практику, с одного явления на другое; средний

уровень характеризует представленный план ответа – текст осознан учащимся, выделено главное в содержании, сложилось целостное представление о предмете; выполнение практических действий по аналогии (подстановка числовых данных в формулы) – низкий уровень.

Приведем результаты эксперимента.

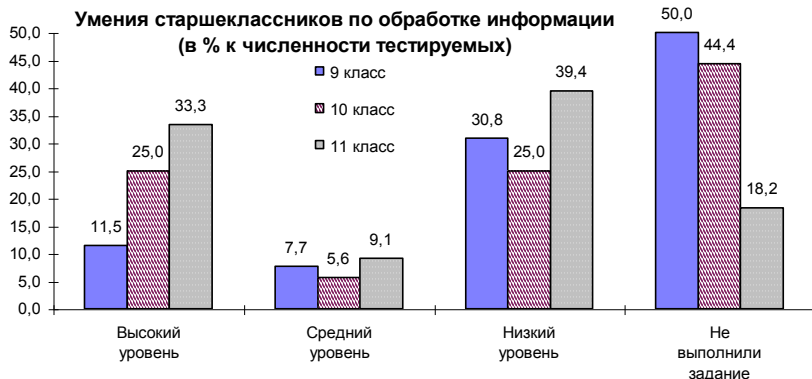


Рис. 6. Степень развития функциональных компетенций самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников

В среднем 23,3% учащихся показали высокий уровень исследуемых умений и навыков, 7,5% – средний и 31,7% – низкий уровень. 37,5% старшеклассников не справились с заданием. Динамика роста процентного отношения количества учащихся, справившихся полностью с заданием, при переходе от 9-го к 11-му классу значительна. Результаты свидетельствуют о низком уровне умений старшеклассников проводить анализ материала, выделять существенные и несущественные стороны объектов, осуществлять перенос знаний с одного предмета (явления) на другой. Среди дидактических причин такого положения можно назвать недостаточное внимание, уделяемое учителями-предметниками вопросу формирования и развития данных умений и навыков, пробелы в содержании учебных пособий.

Аналогичные результаты получены в результате исследования когнитивных компетенций – умение аккумулирования знаний. Нами проведен анализ рефератов учащихся выпускных классов по теме "Теоретические основы работы ЭВМ". Наши наблюдения, проводимые с 1992 года, свидетельствуют, что учащиеся достаточно слабо владеют методами самостоятельной работы с книгой. Так, например, из 53-х выпускников 1999 года подобрать необходимые источники, выделить главное в содержании и переработать информацию могли лишь 17% учащихся, осмысленно использовали содержание книг около 15%. В определении цели и предмета изучения темы реферата (уже написанного!), в выделении знаний и умений,

необходимых для проведения данного вида работы, затруднялись примерно 65% старшеклассников.

К подобным выводам пришли в своих исследованиях А. Bund и J. Wiemeyer [56]. Проведенные ими исследования по выявлению особенностей протекания самоуправляемого и направляемого учения показали, что на этапе закрепления материала (выполнение упражнений) эффективность сравниваемых видов учения примерно одинакова, в то время как при выполнении тестов, содержащих давно изученный материал, учащиеся, изучавшие материал в форме самоуправляемой работы, демонстрируют лучшие показатели.

Полученные нами результаты согласуются с данными, приводимыми П.И. Пидкасистым [34, с. 172]. В ходе эксперимента по выявлению степени умений планирования предстоящей самостоятельной деятельности учащимся было предложено определить предмет (цель) изучения некоторой темы, перечислить действия, необходимые для достижения поставленной цели, отобрать из ранее усвоенного материала курса знания, необходимые для осуществления предстоящих действий по достижению цели. В итоге автор делает следующие выводы: школьники владеют крайне несовершенными умениями переноса знаний, не умеют разработать план предстоящей деятельности, наметить порядок выполнения последовательности действий для того, чтобы неизвестное в задании стало известным. Среди причин П.И. Пидкасистый называет сложившуюся практику организации самостоятельной деятельности учащихся, стимулирующую лишь фиксацию понятий и их применение с целью усвоения и закрепления соответствующих практических навыков.

В то же время, полученные нами данные отличны от приводимых И.Я. Лернером [21, с. 37-38]. Расхождения в значениях объяснимы тем, что исследователем "для проверки диагностики уровней познавательной самостоятельности были отобраны хорошо успевающие учащиеся". Нами же проводились исследования среди учащихся общеобразовательных школ без какого-либо отбора.

Степень интеграции когнитивных и функциональных компетенций самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников – операционных умений (умение проводить решение задания по аналогии, отбирать необходимый метод решения задачи, использовать наиболее рациональный метод) – отслежен в ходе эксперимента, основанного на "методе возрастающей помощи" (идея описана И.И. Кулибаба [39, с. 16]).

Учащимся предложены к решению задачи изученных тем с возможностью получения двух подсказок. Задача по алгебре и началам анализа предполагала в своем решении вычисление определенного интеграла (11-й класс). По информатике даны задания по темам "Организация подпрограмм" (10 класс) и "Решение уравнений методом половинного деления" (11-й класс).

При решении задачи без обращения за помощью учащемуся необходимо было определить направление поиска решения задачи, выбрать необходимый алгоритм решения, провести вычисления, используя рациональный метод, то есть в данном случае можно говорить о выполнении ослабленных требований исследовательского уровня когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности.

Первая подсказка нацеливала учащегося на определенный метод решения и содержала только общее направление поиска решения задачи. Решение задачи старшеклассником в данном случае обоснованно считать проявлением частично-поискового уровня.

Вторая подсказка выводила ученика на репродуктивный уровень – ему предлагалось рассмотреть подробное решение задачи, подобной экспериментальной, и решить предлагаемую задачу по аналогии.

Данные исследования представлены в таблице 13.

Таблица 13

Уровни развития когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников

Предмет, класс	Число учащихся	Уровни развития когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности (в % к общему числу учащихся)			
		высокий	средний	низкий	Не справились с заданием
Алгебра	73	5.5	21.9	64.4	8.2
Информатика	53	9.4	24.5	45.3	20.8
в т.ч.11 класс	14	7.2	28.6	50	14.2
в т.ч.10 классы	39	10.3	23.1	43.5	23.1
Всего	126	7.1	23.0	56.4	13.5

Полученные данные дают основание сделать вывод о достаточно низких сформированных операционных умениях и невысоком уровне знаний, формальном усвоении учебного материала учащимися.

Заметим, что при выполнении заданий подавляющее большинство учащихся обращались к помощи учителя с неохотой, стремились брать как можно меньше подсказок (иногда в ущерб решению). Данный факт подтверждает выводы о достаточно высоком уровне волевых качеств учащихся, сделанные выше.

В то же время, анализ стремления учащихся к самостоятельному осмыслению учебного материала на уроках, ориентированных преимущественно на фронтальную форму работы и объяснительно-иллюстративные и репродуктивные методы обучения, свидетельствует о низком уровне их проявления. В частности, нами установлено, что более 70% учащихся предпочитают работать на таких уроках, обращаясь к помощи учителя; к решению типовых задач при предоставлении альтернативы выбора учителем обращаются 73,5% старшеклассников.

Отследить уровень интеграции индивидуальных характеристик и личностных свойств в плане умения распределять собственные ресурсы, метакомпетенций (планирование деятельности, учет времени), когнитивных и функциональных компетенций мы попытались на примере анализа умений учащихся проводить обобщение, применять усвоенные практические навыки в незнакомых ситуациях. Исследование проведено в 11-х классах МОУ СОШ №1 г.Новозыбкова.

Суть исследования. В ходе эвристической беседы с учащимися 11-х классов обзорно рассмотрена тема "Системы счисления". Изложение материала велось на примере двоичной системы счисления. При объяснении материала постоянно обращалось внимание учащихся на сходство алгоритмов выполнения операций в системах счисления с различными основаниями: перевод числа из десятичной системы в десятичную и обратно, выполнение операций сложения и умножения в десятичной системе счисления. Дома учащимся, помимо заданий на закрепление действий сложения и умножения в двоичной системе счисления, предложено составить таблицы сложения и умножения в системах счисления с основаниями восемь и шестнадцать.

Через урок, на котором учащиеся отрабатывали навыки перевода из двоичной системы счисления в десятичную и обратно, старшеклассникам предложены к выполнению обучающе-контролирующие программы, позволяющие отработать навыки сложения и умножения в системах счисления с основаниями два, восемь и шестнадцать. Каждый сеанс работы представлял собой пять заданий следующего типа:

"Переведя числа из десятичной в g систему счисления, выполните действия: $3744+301*73$ ".

Обосновывая объективность сделанных ниже выводов, отметим следующее. Алгоритмы выполнения арифметических действий в двоичной и восьмеричной системах счисления совпадают. Следовательно, можно считать, что учащиеся, получившие положительные оценки при выполнении действий в восьмеричной системе счисления, имеют частично-поисковый уровень развития когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности. В записи же числа в системе счисления с основанием 16 используются, наряду с арабской – привычной учащимся нумерацией, буквенные обозначения цифр, что психологически затрудняет перенос алгоритма выполнения арифметических операций с двоичной системы счисления на шестнадцатеричную. Применение учащимся знакомого алгоритма в данной ситуации – проявление исследовательского уровня (с ослабленными условиями). В ходе исследования получены следующие результаты (таблица 14):

Таблица 14

Уровень сформированности умений операциональных обобщений

Всего учащихся	Не справились с заданием		Справились с заданием только в двоичной системе счисления (низкий уровень)		Справились с заданием в восьмеричной системе счисления (средний уровень)		Справились с заданием в системе счисления с основанием 16 (высокий уровень)	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
33	5	15,2	8	24,2	16	48,5	4	12,1

Полученные данные свидетельствуют, что лишь около 12% учащихся на высоком уровне владеют операцией обобщения и умеют переносить навыки на другой объект (предмет) – показали высокий уровень интеграции исследуемых компетенций, $\approx 49\%$ имеют частично-поисковый уровень, более 39% учащихся показали репродуктивный уровень (из них 15% старшеклассников не справились с выполнением задания).

В описанном эксперименте обращает на себя внимание тот факт, что среднее количество попыток выполнения задания учащимся (парой) более 3,7. Это подтверждает полученное выше заключение о достаточно высоком уровне волевой саморегуляции современных старшеклассников.

Учитывая результаты описанных исследований, можно сделать следующие выводы: исследовательский уровень когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности присущ примерно 14% старшеклассников, около 27% учащихся 9-11-х классов обладают частично-поисковым уровнем и примерно 59% имеют репродуктивный уровень (при этом более 22% учащихся часто не справляются с заданиями, предусмотренными школьными Программами). Затрудняются в анализе прочитанного, в выделении главного, не могут выделить действия, направленные на достижение поставленной цели, 65-70% старшеклассников.

Подводя итог проведенных исследований, отметим:

- индивидуальные характеристики, личностные особенности и компетенции познавательной самостоятельности старшеклассников значимо коррелируют между собой, что доказывает возможность опосредованного развития отдельных компетенций и, в свою очередь, стимулирование процессов самоактуализации старшеклассников посредством активизации самостоятельной познавательной деятельности;

- в общей структуре мотивации старшеклассников познавательные мотивы занимают одно из ведущих мест; в то же время в мотивации самостоятельной познавательной деятельности преобладают внешние мотивы, а не мотивы самосовершенствования, что еще раз убедительно доказывает необходимость педагогического управления формированием и развитием познавательной самостоятельности;

- уровень развития познавательной самостоятельности обусловлен как социальными факторами, так и биологическими особенностями организма;
- за последние 7-8 лет уровень внутренней мотивации самостоятельной познавательной деятельности снизился – собственно учебные мотивы составляют по результатам перекрестного применения методик от 26% до 34% в общей структуре мотивации;
- низкий и средний уровни силы познавательного интереса присущ 78,6% учащихся при падении силы познавательной потребности у старшеклассников за последние 9 лет с 2,44 до 2,1;
- показатель наличия перспективных планов, входящий в социально-коммуникативные компетенции, оставляет желать лучшего: только у четверти старшеклассников перспективной цели подчинены решаемые задачи ближайшей перспективы, план действий реальный, осознанный; в то же время у 17% учащихся перспективные цели и план деятельности отсутствуют или не определены;
- высокий уровень мета-компетенций в плане умения самомотивации обнаруживается примерно у 42,8% старшеклассников, средний и низкий – у 28,6% учащихся, при этом более чем у 92% учащихся отмечается повышенная тревога и страх перед выполнением учебных задач;
- состояние показателя волевой саморегуляции и мета-компетенции, характеризующего способность и умение учащихся учитывать в учебной деятельности собственные индивидуальные особенности – в частности самочувствие перед выполнением учебной работы, – на высоком уровне присущи 58% старшеклассников, 42% учащихся демонстрируют средний и низкий уровни;
- исследование эмоционального состояния как характеристики уровня развития мета компетенции рефлексии и уровня саморегуляции при преодолении учащимися трудностей, встречаемых ими при решении учебных задач, показало, что низкий уровень развития демонстрируют примерно 2,7% учащихся, средний – $\approx 41,6\%$, высокий – $\approx 55,7\%$;
- исследования волевой саморегуляции по методике Р.С. Немова показали, что уровень развития данного личностного свойства у старшеклассников за последние годы остался статистически неизменным ($p < 0,05$): низкий уровень присущ 14% школьников, средний – 69% и высокий – 17%;
- уровень развития функциональных компетенций самостоятельной познавательной деятельности крайне недостаточен: только 23,3% учащихся показали высокий уровень исследуемых знаний, умений и навыков, 7,5% – средний и 69,2% – низкий уровень (более 37% старшеклассников не выполняют типовые задания);
- анализ уровня развития когнитивных компетенций – умение аккумуляции знаний – показал, что подобрать необходимые источники, выделить главное в содержании и переработать информацию могут лишь

17% учащихся, осмысленно использовать содержание книг – около 15%, осмысленное усвоение знаний характерно для 35% старшеклассников;

– степень интеграции когнитивных и функциональных компетенций самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников – интегрированных знаний и операционных умений, отслежен по "методу возрастающей помощи" (И.И. Кулибаба). В ходе исследования установлено: 7% учащихся 10-11 классов могут отобрать из усвоенного и использовать наиболее рациональный метод решения задачи, около 25% старшеклассников обнаружили средний уровень, приблизительно 53% учащихся работают на репродуктивном уровне и примерно 15% старшеклассников не справились с заданиями;

– исследование уровня интеграции индивидуальных характеристик и личностных свойств в плане умения распределять собственные ресурсы, мета-компетенций (планирование деятельности, учет времени), когнитивных и функциональных компетенций на примере анализа умений учащихся проводить обобщение, применять усвоенные практические навыки в незнакомых ситуациях показало, что лишь около 12% учащихся на высоком уровне владеют операциями обобщения и умеют переносить навыки на другой объект (предмет) – показали высокий уровень интеграции исследуемых компетенций, $\approx 49\%$ имеют частично-поисковый уровень, более 39% учащихся показали репродуктивный уровень (из них 15% старшеклассников не справились с выполнением задания).

Заметим, полученные нами данные возможно несколько отличны от статистических данных по стране, поскольку исследования проводились, в основном, на территории, подвергшейся радиационному воздействию вследствие аварии на ЧАЭС, где системность обучения нарушена периодическими отъездами учащихся на оздоровление.

Наибольшую тревогу сегодня вызывает состояние развития мета-когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности. Очевидно, для решения проблемы необходимо как привлечение внешних педагогических стимулов, так и активизация внутренних характеристик личности старшеклассника. По словам С.Л. Рубинштейна, "Кто хочет исправить недостатки человека, должен искать его достоинства, хотя бы потенциально, те свойства его, которые могут быть обращены в достоинства при надлежащем направлении заключенных в нем сил. На них надо опираться при борьбе с недостатками человека, надо искать себе союзников в нем самом". В данном случае, как своеобразный "рычаг", "опору" целесообразно использовать достаточно высокую волю учащихся и стремление старшеклассников к работе с мультимедийными средствами.

2.2. Стимулирования процессов самоактуализации старшеклассников посредством педагогической технологии развития познавательной самостоятельности

Любая педагогическая технология отвечает определенным требованиям, среди которых наиболее значимыми являются: концептуальность, адаптивность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость. Концептуальность педагогической технологии предполагает ее создание с опорой на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижение образовательных целей. Адаптивность требует учета в реализации педагогической технологии особенностей личности каждого обучающегося. Требование системности выражается в наличии в структуре педагогической технологии признаков системы – логики педагогического процесса, взаимосвязи и целостности отдельных его компонентов. Особое место занимает требование управляемости – возможности диагностики в достижении поставленных целей, планировании, проектировании, осуществлении и коррекции педагогического процесса. Требование эффективности предполагает оптимальность затрат при гарантированности результатов в достижении поставленных целей. Требование воспроизводимости подразумевает возможность применения педагогической технологии другими субъектами в однотипных педагогических условиях.

Среди особенностей, характерных для педагогических технологий выделяют: разработку технологии под конкретный педагогический замысел на основе определенной методологической позиции автора; предварительное проектирование структуры и содержания учебно-познавательной деятельности учащегося; строгое следование технологической цепочке педагогических действий; диалогическое сотрудничество педагога и учащегося на основе оптимальной реализации человеческих и технических возможностей; наличие диагностических процедур, содержащих критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности, позволяющих провести объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала и развития личности в целом; реализацию принципа целостности структуры и содержательности компонентов учебно-воспитательного процесса; воспроизводимость и гарантированность достижения планируемых результатов (В.П. Беспалько) [3].

В основе любой педагогической технологии лежит идея полного проектирования, управляемости и диагностирования педагогического процесса. Сущность педагогической технологии состоит в том, чтобы, опираясь на постоянную обратную связь, гарантировать достижение четко поставленных целей. Однако, отметим, поскольку объектом педагогических тех-

нологий является личность, развитие которой очень индивидуально и зависит от объективной внешней среды, и поскольку педтехнологии в своей реализации требуют учета воспитательного, психологического, социального и других аспектов педагогического процесса, то формализованное описание конкретных личностных изменений практически невозможно и реализация педтехнологий всегда имеет определенный вероятностный характер.

В педагогической теории сегодня нет общепринятого понимания сущности и структуры педагогической технологии. Г.К. Селевко [38], полагая, что педагогическая технология в максимальной степени связана с учебным процессом, в структуре педагогической технологии выделяет три компонента:

- концептуальную основу;
- содержательную часть (цели обучения, содержание учебного материала);
- процессуальную часть (технологический процесс: методы и формы деятельности учащихся и учителя, деятельность учителя по управлению процессом усвоения материала, диагностика учебного процесса).

Т.А. Стефановская в качестве основных компонентов педагогической технологии называет: целевую установку, содержательный компонент, собственно технологический (организационный) компонент и экспертно-оценочный компонент [46].

В наиболее общем понимании педагогическая технология представляется тремя аспектами – научным, процессуально-описательным и процессуально-действенным. Научный аспект предполагает опору в проектировании и построении педагогической технологии на научную базу, процессуально-описательный – обязательное наличие алгоритма педагогического процесса, включающего в себя совокупность целей, содержание, методы и средства для достижения планируемых результатов обучения, процессуально-действенный – реализацию педагогического процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [38, с. 15-16].

Центральным методическим звеном технологизации учебно-воспитательного процесса является внедрение педагогической технологии в практику. В методической педагогической литературе отмечается, что реализация педагогических технологий сопряжена с соблюдением следующих принципов:

- целостности – действенный результат внедрения педагогической технологии в учебно-воспитательный процесс возможен только в случае рассмотрения целей, содержания, методов, форм, средств, дидактических условий как некоторой системы;
- научности – разработка и внедрение педагогической технологии должны опираться на современные экспериментально проверенные науч-

ные достижения не только в области педагогики, но и других областей знания;

- адаптации – предполагается приспособление процесса обучения к личности обучающегося, познавательным особенностям и интересам;

- гибкости – требует обеспечения возможности оперативного и непрерывного обновления содержания учебно-воспитательного процесса в соответствии с социально-экономическими изменениями, происходящими в обществе;

- контролируемости – предполагается наличие в технологии некоторого механизма, обеспечивающего качественную своевременную оценку результатов реализации педагогической технологии;

- воспроизводимости – реализация предписаний педагогической технологии гарантирует достижение заданных целей с учетом конкретных педагогических условий (наличие достаточного объема материальных средств, квалифицированный преподавательский контингент, время и др.).

В.М. Монахов называет следующие пять компонентов процедурного характера, которые составляют содержание технологической карты: целеполагание; диагностика; самостоятельная деятельность обучаемых; логическая структура учебного процесса; коррекция учебно-познавательной деятельности учащихся [25]. Целеполагание предполагает вместо, во многом, формального тематического планирования учителем постановку микроцелей учебного процесса в границах темы. Установление степени достижения поставленных микроцелей предполагается в результате диагностики в форме тестов, самостоятельных и проверочных работ и др. Самостоятельная деятельность обучаемых представляет собой дозируемые по объему и сложности различные домашние задания, индивидуальные и индивидуализированные задания на уроках. Логическая структура учебного процесса описывает деятельность субъектов учебно-воспитательного процесса и представляет собой систему уроков по зонам ближайшего развития. Коррекция учебно-познавательной деятельности учащихся – это система учебно-познавательной деятельности для учащихся, не достигших при диагностике поставленных микроцелей.

Выявленная структура педтехнологий и особенности технологической карты позволяют наметить общий ход технологически организованного учебно-воспитательного процесса, стимулирующего процессы самоактуализации старшеклассников через развитие их познавательной самостоятельности.

В основе предлагаемой технологии лежит комплекс средств развития познавательной самостоятельности, учитывающий особенности структуры феномена.

Процессуально-методический аспект технологии представляет собой обучающий цикл и содержит следующую упорядоченную последовательность этапов реализации технологии:

- диагностирование уровней развития компонентов познавательной самостоятельности учащихся;
- формирование на основе полученных результатов референтных для старшеклассников гомогенных по уровню развития познавательной самостоятельности групп;
- процесс обучения (обучающая фаза), направленный на развитие компетенций познавательной самостоятельности – построен на основе применения исследовательской работы в "зоне саморазвития" школьников над специальными учебными заданиями на всех этапах усвоения учебного материала;
- диагностика достигнутого уровня развития компетенций познавательной самостоятельности и коррекция в случае необходимости;
- проектирование дальнейшей деятельности.

Рассмотрим названные этапы подробно.

1 этап – Диагностирование уровня развития познавательной самостоятельности старшеклассников

Целевой установкой диагностирования является выявление уровня развития познавательной самостоятельности старшеклассников. Определение уровня развития феномена каждого учащегося может быть проведено только в рамках интегративного подхода, поскольку познавательная самостоятельность, как это было установлено выше, имеет сложную структуру и включает в себя взаимосвязанные, но разнородные компоненты: биологически обусловленные особенности индивидуума, психические особенности, социально-психические качества, включающие систему личного социального опыта и систему социально обусловленных компонентов, систему взаимосвязей между структурными компонентами познавательной самостоятельности.

Диагностирование является достаточно трудоемкой и сложной процедурой. В идеале хотелось бы отследить как можно больше показателей, но в практической работе учитель ограничен и выбором методик, и временем обработки, и общей занятостью. Как следствие, на практике приходится ориентироваться на некоторые наиболее значимые показатели. Среди требований, предъявляемых к отбору методик, в первую очередь выделяются:

- комплексность и интегративность проводимых исследований в плане одновременного выявления компонентов познавательной самостоятельности, входящих в различные подструктуры;
- надежность и валидность теста;
- относительная кратковременность проведения тестирования;
- возможность группового тестирования;
- простота обработки результатов тестов.

Данным критериям отвечают несколько тестов. С целью выявления уровня развития когнитивных и функциональных компетенций мы используем на практике "Пятифакторный опросник личности (5PFQ)", "Краткий

отборочный тест" и "Школьный тест умственного развития". Результаты целенаправленного диагностирования общих способностей и умственного развития учащихся могут учитываться учителем-предметником в дальнейшей работе с учащимися.

Оптимальным для использования в выявлении уровня развития отдельных компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников является "Пятифакторный опросник личности (5PFQ)". Данный тест позволяет оперативно отследить уровень развития пяти универсальных черт индивидуальности: экстраверсию – интроверсию, привязанность – отделенность, контролирование – естественность, эмоциональность – эмоциональная сдержанность, игривость – практичность.

Данные показатели охватывают практически все проявления познавательной самостоятельности и отследить уровень развития таких важных для ведения старшеклассником самостоятельной познавательной деятельности показателей как: активность, доминирование, поиск впечатлений, привлечение внимания, сотрудничество, самоуважение, аккуратность, настойчивость, ответственность, самоконтроль, предусмотрительность, тревожность, напряженность, эмоциональная комфортность, самокритика, эмоциональная лабильность, любопытство, реалистичность, пластичность.

Эффективность данного опросника в выявлении уровня развития компетенций познавательной самостоятельности обусловлена, в первую очередь, комплексностью методики. Тест позволяет в короткие сроки выявить уровень развития как когнитивных и функциональных компетенций, так и социально-коммуникативных компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников. Особенностью данной методики является в большей степени направленность на выявление компонентов познавательной самостоятельности биологического и психического уровней, в меньшей – социального опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности.

Удобным в использовании является также "Краткий отборочный тест". Важной в свете исследуемой проблемы его особенностью является возможность выявления степени развития отдельных элементов структуры познавательной самостоятельности трех уровней (биологического, психического и социально-деятельностного) и в целом степени развития когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности. Краткий отборочный (ориентировочный) тест – КОТ – относится к категории тестов общих умственных способностей и предназначен для определения интегрального уровня интеллектуальной продуктивности. Являясь адаптацией теста Вандерлика, тест пользуется признанием специалистов и достаточно широко используется как в научных исследованиях (В.В. Дружинин и др.), так и в практической деятельности. Как отмечает автор адаптации теста В.Н. Бузин [4, с. 5], краткий отборочный тест учитывает структуру общих способностей: эмоциональные компоненты мыш-

ления, скорость мыслительных процессов, распределение и концентрацию внимания, обобщение и анализ материала, построение оптимальной стратегии, инертность мышления, переключаемость, вербальные и числовые способности, осведомленность, пространственные операции. Среди параметров, диагностируемых посредством теста, выделяются следующие "критические точки" (А. Анастаси) интеллекта: эмоциональные компоненты мышления, скорость и точность восприятия, скорость обобщения и анализа материала, гибкость мышления, инертность мышления, переключаемость, употребление языка, грамотность, выбор оптимальной стратегии, ориентировка, пространственное воображение.

К несомненным достоинствам краткого отборочного теста справедливо отнести краткосрочность тестирования (15 минут), простоту и удобство обработки результатов теста, возможность определить не только комплексный показатель общих способностей, но и степень выраженности отдельных аспектов интеллекта, высокую валидность и надежность. Индивидуально-физиологические и индивидуально-психологические особенности личности наряду с вербально-образовательными познавательными возможностями входят в структуру познавательной самостоятельности и образуют основу рассматриваемого интегративного качества личности. Сказанное позволяет заключить, что наряду с традиционным применением краткого отборочного теста при предварительном отборе, профориентационной работе, диагностике обучаемости и деловых качеств личности, методика с успехом может быть использована в диагностировании уровня развития когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников.

Углубляющей, альтернативной или дополняющей методикой исследования уровней развития компонентов познавательной самостоятельности старшеклассников (в зависимости от целей, поставленных учителем) может достаточно эффективно служить "Школьный тест умственного развития" – ШТУР (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, А.М. Раевский, Н.А. Ференс) [9].

Выбор школьного теста умственного развития из всего многообразия психологических тестов определен следующими соображениями:

- назначение ШТУР соответствует целям индивидуализации развития познавательной самостоятельности старшеклассников: "... получить достоверную информацию об умственном развитии каждого учащегося, оценить его уровень и качественные особенности, недостатки и ошибки мыслительного процесса" [там же, с. 20];

- качественный анализ результатов ШТУР позволяет выделить как трудности, в основе которых лежат слабые знания учащихся по отдельным школьным предметам, так и трудности, связанные с недостаточным владением важнейшими формально-логическими операциями: обобщение, классификация, установление аналогий и др.;

– ШТУР имеет достаточно высокую надежность и валидность, адаптирован для отечественной школы.

Школьный тест умственного развития, первоначально предназначавшийся для учащихся 7-9-х классов (12-14 лет), хорошо зарекомендовал себя и в работе со старшеклассниками. Тест включает в себя шесть субтестов, позволяющих диагностировать осведомленность (2 субтеста), аналогии (1 субтест), классификацию (1 субтест), обобщение (1 субтест) и числовые ряды (1 субтест). Созданный позднее Тест умственного развития для абитуриентов и старшеклассников (АСТУР) также может применяться для выявления уровня развития компонентов познавательной самостоятельности учащихся выпускного класса. Тест включает восемь субтестов и содержит, кроме названных выше, субтесты на логические схемы и геометрические фигуры. АСТУР, наряду с особенностями умственного развития, составляющими основу познавательной самостоятельности как личностного образования, позволяет диагностировать скорость протекания мыслительных процессов – лабильность-инертность свойств нервной системы.

Среди особенностей тестов ШТУР и АСТУР, важных для диагностики развития компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников, особое место занимает построение всех заданий тестов на материале школьных программ и учебников. При обработке результатов тестирования можно получить как общую характеристику развития познавательной самостоятельности учащихся данного класса, так и индивидуальный тестовый профиль каждого учащегося, характеризующий особенности мыслительных процессов и приоритетное овладение старшеклассником понятий и логических операций на материале основных циклов учебных дисциплин (общественно-гуманитарного, физико-математического, естественно-научного).

Применение Краткого отборочного теста и Школьного теста умственного развития имеют свои особенности. Краткий отборочный тест в большей степени и несколько шире позволяет диагностировать компоненты познавательной самостоятельности, входящие в систему свойств организма (свойства мышления и восприятия), в меньшей степени диагностируется система психических свойств (эмоциональность, общие способности) и система социально-психологических свойств (подсистема актуализированных призваний). Преимуществом и одновременно недостатком теста является результат в виде комплексного показателя теста, без выделения результатов диагностирования отдельных подструктур. Школьный тест умственного развития направлен в значительной мере на выявление особенностей умственного развития и выгодно широко и целенаправленно по отношению к Краткому отборочному тесту позволяет диагностировать осведомленность, входящую в подсистему социального опыта, отдельные показатели мыследеятельности учащегося. К достоинствам применения Школьного теста умственного развития в диагностировании развития ком-

петенций познавательной самостоятельности старшеклассников следует отнести наличие в ШТУР двух параллельных форм, позволяющих снимать эффект "узнавания" вопросов при повторном тестировании, простоту проведения и обработки, возможность проведения отдельных субтестов для выявления требуемых показателей.

Вместе с тем, применение вышеназванных тестов не позволяет отследить в должной мере развитие социально-коммуникативных компетенций и некоторых индивидуальных свойств и качеств – мотивацию, активность, волевые показатели, побуждения, социально-психологические свойства (интересы, склонности, целеустремленность, направленность на самоактуализацию и др.), уровень взаимосвязи между элементами феномена. Для выявления названных компонентов в практической работе могут использоваться многие известные психологические тесты. Мы предлагаем отследить состояние интеграции отдельных компетенций познавательной самостоятельности с помощью следующих методик:

- уровень интеграции когнитивных и мета-компетенций – выявлением силы познавательной потребности на основе применения методики, разработанной В.С. Юркевич [54, с. 27];

- степень развития системы индивидуальных особенностей – на основе измерения уровня развития волевой саморегуляции посредством методики определения силы воли (Р.С. Немов) [30];

- уровень интеграции социально-коммуникативных и мета-компетенций – выявлением уровня развития познавательного интереса как одного из ведущих мотивов самостоятельной познавательной деятельности старшеклассников посредством методики "тройных сравнений" Т.А. Пушкиной [48, с. 47-48];

- степень интеграции социально-коммуникативных и когнитивных компетенций посредством определения уровня целеполагания самостоятельной познавательной деятельности (например, на основе методики незаконченных фраз).

Выбор названных методик определен в первую очередь их соответствием сформулированным выше требованиям. Стимульный материал, ключи и методика тестирования приведены в приложении.

Особую сложность составляет решение проблемы выявления уровня развития интеграционного единства мета-, когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности, в частности – личного социального опыта ("актуализированные призвания" – знания, умения, навыки, привычки и др.), поскольку, как отмечается многими исследователями (см. например [10, с. 129]), успеваемость учащегося не является непосредственным показателем развития его познавательной сферы. Итоговые отметки по предметам отражают, в своем большинстве, степень "натаскивания" учащихся на решение определенных категорий задач, объем усвоенных знаний, но никак не усвоенные способы их получения и самостоя-

тельность в познании. Как отмечает Н.Ф. Талызина: "Каждый учитель имеет программу тех предметных знаний, которые он должен сформировать у учащихся, но ни по одному предмету нет конкретной программы умений (видов деятельности), в которых ученик должен уметь использовать эти знания" [47, с. 16]. Система оценивания знаний учащихся носит во многом субъективный характер. Поэтому успеваемость характеризует систему личного социального опыта односторонне, выражая скорее степень усвоения понятий и фактов. Кроме того, отметка "неудовлетворительно" не может рассматриваться как оценка состояния системы личного социального опыта познавательной самостоятельности. Учащийся обязательно имеет некоторое общее представление о предмете предстоящего познания, некоторый витальный опыт.

Приведенные выше в критериях уровней развития компонентов познавательной самостоятельности характеристики степени развития системы личного социального опыта могут быть отслежены по следующим параметрам:

- анализ проверочных работ учащихся с целью определения сформированности знаний об изучаемом понятии: выделение учащимся отдельных существенных признаков (поверхностное усвоение понятия), учет существенных признаков понятия в единстве (формальные знания о причинно-следственных зависимостях разных признаков и процессов, характерных для данного объекта /явления/), интериоризация понятия;

- умение учащегося действовать по готовому алгоритму (владение алгоритмами решения типовых задач), проводить отбор необходимого метода решения задачи, составлять свой план действий (конструировать методы решения задачи, отбирать наиболее рациональный алгоритм решения проблемы);

- применение сформированных умений на практике;
- умение использовать различные источники информации;
- планирование деятельности: выделение основных направлений деятельности, составление плана и реализация намеченных действий.

Таким образом, знания, умения, навыки, привычки ведения самостоятельной познавательной деятельности могут быть отслежены на практике на основе следующих допущений:

- решение учащимся заданий, требующих применения в своем выполнении знаний (решения, алгоритма, данных и др.), рассмотренных ранее на уроках, характеризует репродуктивный уровень познавательной самостоятельности;

- задания, предусматривающие предварительный отбор необходимого метода решения задачи и использование дополнительных сведений, составляют базу для выявления частично-поискового уровня;

- для решения заданий исследовательского уровня учащемуся требуется установить некоторую закономерность в процессах и явлениях, при-

менить нестандартный подход для сведения решения задачи к известному алгоритму, отобрать наиболее рациональный метод ее решения, обратиться к дополнительной и справочной литературе.

Например, на уроках математики для диагностики могут быть предложены следующие задания:

Построить графики следующих функций (старшеклассники знакомы с преобразованиями графиков, изменяющими и не изменяющими масштаб):

$$1) y = 2 \cos(3x + \frac{\pi}{3});$$

$$2) y = |x^2 - 5|x| + 6|;$$

$$3) y = x - \sin x.$$

На уроках информатики (после изучения соответствующих тем, рассматривающих логические операции):

1. Составьте таблицу истинности для высказывания $A \wedge (A \Rightarrow B)$ [12, с.27].

2. Докажите формулу $A \Rightarrow B = \bar{A} + B$.

3. Составьте электрическую схему, позволяющую зажечь электролампочку, используя любой из двух выключателей. Обоснуйте решение [50, с. 475].

Диагностирование системы взаимосвязей проводится на основании сформулированных выше критериев уровней развития познавательной самостоятельности с учетом данных, полученных в результате применения упоминаемых методик, отражающих развитие отдельных подструктур феномена. На основе объединения полученных данных по всем показателям, каждый учащийся класса может быть отнесен к одной из групп: с низким (репродуктивным), средним (частично-поисковым) или высоким (исследовательским) уровнем развития познавательной самостоятельности. Обработку полученных результатов целесообразно провести с помощью любой электронной таблицы. Пример (screenshot) обработки результатов тестирования представлен на рисунке (Рис. 7).

Заметим, что в большинстве случаев между успешностью выполнения заданий тестирования (нами преимущественно использовалась методика ШТУР) и успеваемостью учащихся по предметам прослеживается высокая корреляция. Однако наблюдаются случаи, когда учащиеся, успевающие в основном на "удовлетворительно", демонстрируют высокие показатели выполнения тестов. И, наоборот, имели место факты, когда хорошо и отлично успевающие школьники показывают низкие результаты при выполнении тестов. В таких случаях рекомендуем брать за основу результаты тестирования.

Помимо возможности дальнейшей дифференциации учащихся класса, диагностирование позволяет для каждого старшеклассника на основе выявленного уровня развития познавательной самостоятельности как инте-

гративного качества личности и каждого из его компонентов наметить конкретные диагностические цели развития в пределах изучаемого курса, раздела, темы.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	№	ФИО	Функциональные и мета-компетенции (уровень развития масштабных операций)	Когнитивные компетенции (осведомленность)	Мета- и когнитивные компетенции (познавательная потребность)	Система индивидуальных особенностей (воля)	Социально-коммуникативные и мета-компетенции (для познавательного интереса)	Мета-, функциональные и когнитивные компетенции (уровень операциональных умений самостоятельной познавательной деятельности)	Социально-коммуникативные и когнитивные компетенции (целеполагание)	Интегрированный показатель уровня познавательной самостоятельности старшеклассника
1	1	Вашенко Владимир	1	1	2	3	2	2	1	4
2	2	Марченко Елена	2	2	1	1	3	3	2	4
3	3	Пушкарёва Евгения	2	1	5	1	2	2	2	4
4	4	Рожков Дмитрий	1	2	2	2	2	1	3	4
5	5	Рожкова Светлана	2	2	1	2	3	2	3	5
6	6	Ромашенко Андрей	2	1	1	1	1	2	2	4
7	7	Усов Илья	1	3	3	1	1	1	3	4
8	8	Цупиков Дмитрий	3	2	3	3	2	3	3	4
9	9	Чалышев Валентин	3	2	2	2	2	1	2	5
10	10	Чалышев Владимир	1	1	2	2	1	2	2	4

Рис. 7. Вид таблицы обработки результатов диагностирования уровней развития компонентов познавательной самостоятельности старшеклассников (для каждого учащегося указан уровень развития компонентов: 1 – репродуктивный, 2 – частично-поисковый, 3 – исследовательский)

2 этап – Формирование рабочих групп на основе полученных результатов тестирования

На втором этапе методического цикла реализации технологии развития познавательной самостоятельности старшеклассников на основе полученных результатов тестирования с учетом межличностных отношений в классе учителем формируются референтные для учащихся гомогенные по уровню развития познавательной самостоятельности (или в зависимости от поставленных целей – отдельных ее компонентов) группы.

Выбор групповой формы организации обучения в качестве основной формы работы учащихся на уроке определяется, как отмечалось выше, ее большими потенциальными возможностями в плане воздействия на членов группы:

– работа старшеклассников в референтных группах одноклассников оказывает значительное позитивное влияние на развитие мотивационно-волевой сферы учащихся – появляются дополнительные мотивы учения

- референтность группы позволяет избежать социальной фасилитации – когда человек ориентируясь на окружающих, при выполнении сложных умственных операций снижает качественные и количественные показатели своей деятельности;

- гомогенность групп по уровню развития познавательной самостоятельности позволяет избежать "социального паразитизма", когда учащиеся просто бездействуют – однородный состав групп способствует примерно равному вкладу каждого ее члена в общую работу.

- групповая работа благотворно влияет на развитие у учащихся опыта коллективной самостоятельной познавательной деятельности.

- групповая работа позволяет *реально* учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося в условиях классно-урочной системы обучения;

- дифференциация заданий группам позволяет организовать работу таким образом, что каждый учащийся группы работает в "зоне саморазвития" – способен самостоятельно решить поставленные задачи;

- каждой группе учителем может быть оказана дозированная помощь, т.е. самостоятельная деятельность может быть управляемой.

Оптимальная численность групп – 4-6 учащихся.

Как недостаток дифференцированно-групповой работы отметим неорганизованность учащихся и учителя в работе на первых 2-3- уроках при организации групповой деятельности – групповая работа в классе, в большинстве случаев является скорее исключением из правил, чем правилом.

Цель проведения второго этапа – сформировать референтные для старшеклассников гомогенные по уровню развития компетенций познавательной самостоятельности группы учащихся. Условие референтности групп предполагает учет при их формировании не только когнитивной подготовленности старшеклассников к ведению самостоятельной познавательной деятельности, но и учет межличностных отношений.

На практике для формирования групп рекомендуем придерживаться следующего алгоритма:

- комплектовать группы на основе данных, полученных на первом этапе обучающего цикла технологии;

- провести тестирование, используя методику выявления межличностных отношений в классе (например, методика "Социометрия"), или на основе данных классных руководителей и учителей-предметников;

- скорректировать состав групп с учетом интеграции полученных данных. Цель корректировки – исключить вхождение в одну группу негативно настроенных друг к другу учащихся.

Воспитательный аспект (и, тем самым, выполнение принципа целостности учебно-воспитательного процесса) данной методики реализуется через непостоянство состава учебных групп. Состав групп в процессе работы изменяется в зависимости от поставленных целей педагогического

воздействия на интегративную качественную характеристику как целостное образование или на отдельные компетенции познавательной самостоятельности. Данное требование позволяет:

- более полно учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося, в частности – развитие когнитивных, функциональных и метакомпетенций;
- снять эффект "отверженных и лидеров";
- способствует появлению дополнительных стимулов познавательной деятельности, в том числе и мотивов самосовершенствования.

3 этап – Обучающая фаза.

Воспроизводимый обучающий цикл может выглядеть следующим образом (рис. 8):

- постановка общей цели – развитие познавательной самостоятельности учащихся – и определение содержания обучения и воспитания – соответствие содержания образования учебным программам;
- предварительная диагностика уровня развития познавательной самостоятельности;
- постановка диагностических целей развития компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников: цели обучения, воспитания и развития, планирование обучения, выраженное через набор реальных действий и характеристик учащихся;
- процесс обучения, обучающая фаза – реализация интегрированной совокупности учебных процедур, направленных на развитие компетенций познавательной самостоятельности;
- оперативная обратная связь, диагностика уровня развития компетенций познавательной самостоятельности учащегося;
- коррекция процедур обучения в случае несовпадения результатов с диагностично поставленными целями и требованиями стандартов образования;
- оценка результатов, диагностика.

Процесс обучения (обучающая фаза) целиком построен на основе интегративного подхода и включает в себя комплекс средств развития личностного образования, совокупность взаимосвязанных учебных процедур, направленных на развитие интегративного качества личности посредством воздействия на отдельные структурные компоненты и компетенции познавательной самостоятельности. В частности:

- для придания личной значимости учебному материалу его изучение на всех этапах учебного процесса ведется в форме управляемой самостоятельной исследовательской (поисковой, частично-поисковой) работы;
- с целью реализации потребности старшеклассников в профессиональном самоопределении преимущественно используется учебный материал практической направленности;

- для формирования конкретных операционных умений и навыков ведения самостоятельной познавательной деятельности практикуется объяснительное усвоение новых знаний посредством применения специальных по форме и содержанию заданий;
- с целью активизации мотивационно-волевых качеств учащихся, формирования опыта самостоятельной познавательной деятельности и более полного учета индивидуальных возможностей каждого старшеклассника используется дифференцированно-групповая форма работы учащихся;
- с целью формирования положительного опыта ведения самостоятельной познавательной деятельности учащимся предлагаются задания "в зоне их ближайшего саморазвития".

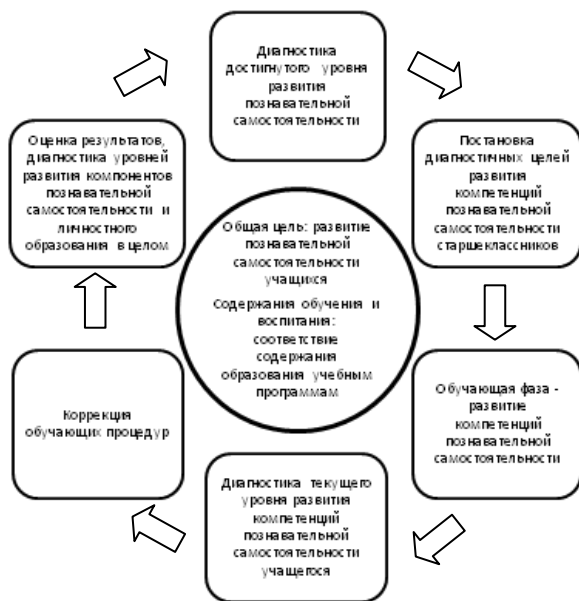


Рис. 8. Обучающий цикл технологии развития познавательной самостоятельности старшеклассников

Урок рассматривается нами как целостная система стимулирования познавательной самостоятельности школьника. Главная цель урока – развитие личности. Отличительные качества урока по отношению к традиционному:

1) равенство целей при общей направленности на развитие компонентов и компетенций познавательной самостоятельности личности. Реальному равенству целей способствует сама организация работы на уроке. В хо-

де урока получают развитие все компоненты познавательной самостоятельности. Отсутствии иерархии в традиционной системе уроков сегодня, де-факто, невозможно – иерархия есть: превалирует дидактическая цель, воспитательная и развивающая во многом только декларируются на практике.

2) изменение структуры и этапности урока. На уроке этап объяснения учебного материала учителем совпадает с этапом обобщения, что позволяет широко опираться на полученные знания учащихся. При традиционной форме урока – объяснение материала учителем выводит учащихся лишь на репродуктивный уровень (при проблемном изложении – возможны элементы частично-поискового уровня), что противоречит направленности на самостоятельное познание;

3) максимальный учет индивидуальных качеств учащихся – самостоятельная познавательная деятельность должна соответствовать особенностям каждого учащегося и быть посильной ему;

4) целенаправленное формирование опыта самостоятельной познавательной деятельности. Традиционный урок может содержать цель развития познавательной самостоятельности как дополнительную.

Особенностью ведения уроков является сочетание традиционных методов и форм организации работы на уроке и использование на всех этапах изучения материала педагогически управляемой самостоятельной работы учащихся в референтных группах одноклассников над заданиями практической направленности, имеющими специальную форму и содержание. Уровень предоставляемой учащимся самостоятельности на каждом этапе работы определяется учителем, исходя из индивидуальных особенностей школьников с учетом их "зоны ближайшего развития".

На уроках изучения нового материала основной формой работы учащихся является исследовательская (частично-поисковая) работа с учетом реального уровня развития познавательной самостоятельности участников групп. После организационного момента и актуализации знаний, где учащимся сообщается тема, дидактические и развивающие цели и задачи предстоящего урока, актуализируются знания, необходимые для изучения новой темы, учителем ставится некоторая проблема – как правило предлагается реальная ситуация практической направленности, требующая для своего решения знакомство учащихся с новым материалом. Участникам каждой из сформированных в классе групп предлагаются задания и набор дидактических средств, позволяющие им *самостоятельно* решить обозначенную проблему. В ходе самостоятельной, по сути – творческой работы, учителем оказывается *дозированная* помощь – предлагаются задания, позволяющие с минимальной подсказкой самим учащимся сформулировать некоторое свойство, правило, алгоритм, ответ на вопрос и решить поставленную проблему. Предлагаемые задания дифференцированы как по содержанию, так и по форме. Так, если группе учащихся с репродуктивным

уровнем развития познавательной самостоятельности предлагаются задания низкого уровня частично-поисковой работы (найти в учебнике (справочнике) изучаемое понятие, представить текстовые данные в виде таблицы и т.п.), то учащиеся с высоким уровнем развития познавательной самостоятельности выполняют задания с нечетко сформулированным условием, требующие в своем решении творческого подхода.

В конце урока проводится обобщение изученного, дидактической целью этапа урока является не только собственно подведение итогов и обобщение, но и объяснение наиболее сложных моментов изучаемого материала с опорой на полученные знания учащихся.

Большая часть всех уроков закрепления материала проводится также с применением дифференцированно-групповой формы работы. Учащимся каждой группы предлагаются дифференцированные по сложности задачи преимущественно практического содержания, требующие поисковой учебной деятельности и направленные на закрепление рассмотренного ранее (с элементами нового, различными модификациями). Возрастание сложности заданий для групп выражается в качественных изменениях условий задач.

Применение дифференцированно-групповой работы позволяет эффективно проводить текущее диагностирование процесса изучения нового материала учащимися каждой отдельной группы. В случае затруднений учителем может быть оказана дозированная помощь или предложено задание более низкого уровня.

Примерно четверть уроков закрепления проводится по традиционной методике. Основная дидактическая цель таких уроков – обобщение и возможно корректировка знаний, умений и навыков, полученных старшеклассниками в ходе самостоятельной работы. Одной из главных задач традиционных уроков является выявление степени достижения каждым учащимся поставленной цели развития.

Для активизации самостоятельной познавательной деятельности вне уроков широко используются задания пропедевтического характера.

4 этап – диагностика достигнутого уровня развития компетенций познавательной самостоятельности и коррекция;

Диагностика достигнутого уровня развития компетенций познавательной самостоятельности проводится на основе рассмотренных ранее методик.

Данный этап предполагает углубленное исследование достигнутого уровня развития компетенций познавательной самостоятельности, направленное на вскрытие причин возможного недостаточного уровня усвоения учебного материала.

На данном этапе целесообразно отследить, в первую очередь, уровень интеграции мета-, когнитивных и функциональных компетенций познавательной самостоятельности:

- умение каждым учащимся отбора информации: умение акцентировать внимание, умение работы с кратковременной памятью и др.;
- умение конструирования целостного образа их отдельных единиц учебной информации и учебное оперирование им;
- умение проводить закрепление учебного материала, применять теоретические знания на практике;
- уровень интеграции и обобщенности знаний, наличие личностной составляющей в усвоенном знании – оперирование знаниями "в личных целях".

Кроме того, данный этап предполагает выполнение диагностики социально-коммуникативных компетенций и отношений учащихся между собой с целью выполнения условия работы учащихся в референтных группах.

5 этап – проектирование дальнейшей деятельности.

Проектирование предполагает постановку развивающих целей развития познавательной самостоятельности учащихся.

2.3. Опыт стимулирования процессов самоактуализации старшеклассников

Стимулирование процессов самоактуализации учащихся-старшеклассников – процесс комплексный и системный. Система стимулирования включает в себя как педагогические приемы деятельности учителя на уроке, так и внеурочную воспитательную деятельность педагога. Рассмотрим различные приемы стимулирования процессов самоактуализации школьников.

2.3.1. Стимулирование процессов самоактуализации в учебной деятельности

В качестве примера приведем фрагмент плана хода урока

Урок математики (10 класс)

Тема: "Показательная функция"

Цели урока:

- продолжить развитие компетенций познавательной самостоятельности старшеклассников;
- познакомиться с показательной функцией: сформулировать определение данной функции, определить ее свойства, выработать умения применять свойства показательной функции к решению задач;
- воспитывать нравственные качества коммуникативной деятельности.

План хода урока

- I. Организационный момент.
- II. Самостоятельная работа учащихся в группах.
- III. Обобщение.
- IV. Подведение итогов, определение домашнего задания.

Тип урока: урок формирования новых понятий и навыков.

Применяемые методы и дидактические средства обучения: преимущественное использование задач практического содержания, работа учащихся на уроке в референтных группах одноклассников, применение частично-поискового и поискового методов работы учащихся.

Ход урока

Организационный момент

Учителем сообщается цель урока, объявляются задачи.

Учитель. Сегодня на уроке вы познакомитесь с новой функцией, имеющей большое практическое значение. В природе и технике часто встречаются процессы, для которых характерно одно и то же отношение величин за равные промежутки времени. С помощью этой зависимости описывается, например, рост численности населения в стране, радиоактивный распад некоторого вещества, рост продукции в условиях конкуренции, рост банковского вклада и др. Такая зависимость называется показательной.

Вам необходимо, работая в группах, выяснить, как выглядит график показательной функции, попытаться самостоятельно сформулировать определение данной функции, определить ее свойства, научиться применять полученные теоретические знания к решению задач. На уроке для построения графиков показательной функции вы будете использовать программу.

Учителем даются необходимые пояснения по работе с программой.

Подчеркнутая практическая направленность материала стимулирует мотивационно-волевую сферу учащихся.

Самостоятельная работа учащихся в группах

Учащиеся разбиваются на группы. Им предлагается самостоятельно выполнить задания. Учитель направляет работу старшеклассников в группах, оказывая "дозированную" помощь.

Задания подобраны таким образом, что вначале учащимся предлагается сопоставить два способа задания показательной функции: табличный и аналитический. На основании сопоставления учащиеся должны самостоятельно дать определение данной функциональной зависимости.

Все задания имеют практическую направленность, способствующую заинтересованности учащихся.

Построение графиков показательных функций с различными основаниями проводится с помощью ПК. Цель данного задания – в ходе частично-поисковой, поисковой или исследовательской работы (уровень работы учащегося определяется формулировкой задания) определить область оп-

ределения и область значений данной функции, сформулировать ее свойства.

Последующая группа заданий направлена на формирование умений и навыков по применению полученных теоретических знаний к решению задач. На этом этапе преимущественно используются "задачи с измененной структурой условия"

Задания 1-й группе

(очень низкий уровень познавательной самостоятельности)

Задания группе	Вариант помощи
1. Со времени наблюдения численность бактерий (в миллионах) со временем (в час) изменяется по закону $y=2^t$. Определить, сколько бактерий было в конце 1-го, 2-го, 3-го, 4-го, 5-го часа наблюдения. Сколько миллионов бактерий будет в конце 10-го часа наблюдений? Дайте определение показательной функции. Уточните данное Вами определение показательной функции по учебнику.	Подставьте значение переменной t в данную формулу. Функция, заданная формулой ..., называется показательной функцией с основанием ...
2. С помощью ПК постройте графики функций $y=2^x$, $y=5^x$, $y=3,5^x$. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Что общего в поведении всех трех графиков (возрастают или убывают)? Какие основания степени у этих функций? Постройте графики функций $y = (\frac{1}{2})^x, y = (\frac{2}{5})^x, y = 0,2^x$. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Что общего в поведении этих трех графиков (возрастают или убывают)? Какие основания степени у этих функций? Сделайте вывод, заполнив пропуски в предложении: "При $a \dots$ показательная функция возрастает на всей своей области определения, при $a \dots$ показательная функция убывает."	Прочитайте пункт учебника.
3. Анализируя полученные графики, сделайте вывод об области определения и области значений показательной функции. "Область определения показательной функции $y=a^x$ $D(y)=\dots$ ". "Область значений показательной функции $y=a^x$ $E(y)=\dots$ ".	Выясните, какие значения может принимать: переменная X, переменная Y?
4. На основании полученных свойств схематично изобразите графики функций $y=4^x$ и $y=(1/3)^x$	Обратите внимание на основание
5. Пользуясь свойствами показательной функции (убывание и возрастание в зависимости от значения основания a), проверьте истинность выражений: $a) (\frac{2}{3})^{-\frac{1}{2}} < (\frac{2}{3})^{\frac{3}{2}}, b) 3^{-5} > 3^{2,8}, c) (\frac{5}{8})^{0,75} > 1$.	Воспользуйтесь схематичными графиками показательной функции.

6. Решите №449 а) б)	
7*. Какому из промежутков $(-\infty; 0)$, $(0; 1)$, $(1; +\infty)$ принадлежит корень уравнения $3^x = 3,5$.	

Задания 2-й группе

(низкий уровень познавательной самостоятельности).

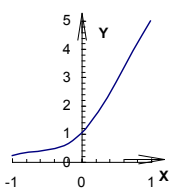
Задания группе	Вариант помощи
1. Уровень радиоактивности некоторого вещества изменяется со временем (в днях) по закону $y = (\frac{1}{3})^x$. Какова радиоактивность в момент начала измерений, через 1, 2, 3, 4, 5 дней? Какова радиоактивность будет на 8-й день наблюдений? Дайте определение показательной функции. Уточните данное Вами определение показательной функции по учебнику.	Подставьте значение переменной t в данную формулу. Функция, заданная формулой ..., называется показательной функцией с основанием ...
2. С помощью ЭВМ постройте графики функций $y=3^x$, $y=7,1^x$, $y=10^x$. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Что общего в поведении всех трех графиков (возрастают или убывают)? Какие основания степени у этих функций? Постройте графики функций $y = 0,125^x$, $y = (\frac{1}{3})^x$, $y = 0,9^x$. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Что общего в поведении этих трех графиков (возрастают или убывают)? Какие основания степени у этих функций? Сделайте вывод, заполнив пропуски в предложении: "При a ... показательная функция возрастает на всей своей области определения, при a ... показательная функция убывает."	Прочитайте пункт учебника.
3. Анализируя полученные графики, сделайте вывод об области определения и области значений показательной функции. "Область определения показательной функции $y=a^x$ $D(y)=\dots$ ". "Область значений показательной функции $y=a^x$ $E(y)=\dots$ ".	Выясните, какие значения может принимать: переменная X, переменная Y?
4. На основании полученных свойств схематично изобразите графики функций $y=5^x$ и $y=0,2^x$	Обратите внимание на основание.
5. Пользуясь свойствами показательной функции (убывание и возрастание в зависимости от значения основания a), проверьте истинность выражений: $a) (\frac{4}{7})^{-\frac{\sqrt{5}}{2}} > (\frac{4}{7})^{-2}$, $b) 5^{-\sqrt{12}} > 5^{1,3}$, $c) \pi^{\sqrt{2}} > \pi^{\sqrt{3}}$.	Воспользуйтесь схематичными графиками показательной функции.

6. Какие из перечисленных ниже функций являются показательными? Какие из показательных функций возрастающие, какие убывающие? $y=2^x$, $y=x^2$, $y=(-3)^x$, $y=(\sqrt{2})^x$, $y=x$, $y=(x-2)^3$, $y=\pi^x$, $y=3^{-x}$, $y=(14\cos\frac{\pi}{3})^x$.	Показательная функция задается формулой $y=a^x$.
7*. Какому из промежутков $(-\infty;0)$, $(0;1)$, $(1; +\infty)$ принадлежит корень уравнения $(\sqrt{3})^x = \frac{1}{3}$?	

Задания 3-й группы

(средний уровень познавательной самостоятельности)

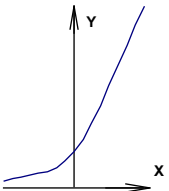
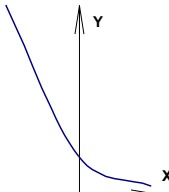
Задания группе	Вариант помощи														
1. Величина вклада в коммерческом банке описывается таблицей: <table><tr><td>Месяц</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td><td>...</td></tr><tr><td>Величина вклада (в тыс.руб)</td><td>2</td><td>4</td><td>8</td><td>16</td><td>32</td><td>...</td></tr></table> Определить, какой функцией описывается рост вклада? Какова будет сумма вклада через год? Дайте определение показательной функции.	Месяц	1	2	3	4	5	...	Величина вклада (в тыс.руб)	2	4	8	16	32	...	Установите, какова зависимость между величиной вклада и порядковым номером месяца. Подставьте соответствующее значение в полученную формулу. Функция, заданная формулой ..., называется показательной функцией с основанием ...
Месяц	1	2	3	4	5	...									
Величина вклада (в тыс.руб)	2	4	8	16	32	...									
2. С помощью ЭВМ постройте графики функций $y=2^x$, $y = (\frac{1}{2})^x$, $y=5^x$, $y = (\frac{1}{5})^x$, $y=3,5^x$. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Обратите внимание на поведение графиков в зависимости от основания. Сделайте вывод, заполнив пропуски в предложении: "При $a \dots$ показательная функция возрастает на всей своей области определения, при $a \dots$ показательная функция убывает."	Прочитайте пункт учебника.														
3. Какова область определения и область значений показательной функции. "Область определения показательной функции $y=a^x$ $D(y)=\dots$" "Область значений показательной функции $y=a^x$ $E(y)=\dots$."	Выясните, какие значения может принимать: переменная X, переменная Y?														
4. На основании полученных свойств схематично изобразите графики функций $y=6,77^x$ и $y=0,1^x$.	Обратите внимание на основание степени.														

5. Для показательной функции остаются верными пять свойств степени, рассмотренные нами на прошлых уроках. Вспомните и запишите их.	
6. Какой формулой задается данный график показательной функции? 	Воспользуйтесь свойством степени $a^1=a$.
7. Пользуясь свойствами показательной функции (убывание и возрастание функции в зависимости от значения основания a , свойства степени), сравните числа: $((\frac{1}{3})^{\sqrt{3}})^{\sqrt{3}}$ и $\frac{3^{(\sqrt{3}-1)^2}}{(\frac{1}{3})^{2\sqrt{3}}}$.	Воспользуйтесь свойствами $(a^m)^n=a^{mn}$, $\frac{1}{a^n} = a^{-n}$.
8.* Какому из промежутков $(-\infty;0)$, $(0;1)$, $(1; +\infty)$ принадлежит корень уравнения $(\frac{4}{5})^x = 4$.	

Задания 4-й группе

(уровень познавательной самостоятельности выше среднего)

Задания группе						Вариант помощи					
1. Изменение доходов предприятия (в млн руб.) по годам представлено в таблице:						Перепишите данные таблицы в виде:					
Год	2005	2006	2007	2008	2009	Год	2005	2006	2007	2008	2009
Доход	$\frac{1}{25}$	$\frac{1}{5}$	1	5	25	Доход	$\frac{1}{5^2}$	$\frac{1}{5^1}$	5^0	5^1	5^2
Определите, какому закону подчиняется изменение доходов? Какой доход будет иметь предприятие в 2011 году?											
Дайте определение показательной функции.						Функция, заданная формулой ..., называется показательной функцией с основанием ...					

2. Беря различные значения основания степени a и строя графики показательных функций, подметьте закономерность и сформулируйте свойство показательной функции $y=a^x$, отражающее поведение графика функции в зависимости от значения a. Сделайте схематичные рисунки графиков в тетрадь. Сделайте вывод об области определения и области значений показательной функции, основываясь на полученных изображениях графиков.	Прочитайте пункт учебника.
3. На основании полученных свойств схематично изобразите графики функций $y=\pi^x$ и $y=0,2^x$.	
4. Будут ли верными для показательной функции пять свойств степени, рассмотренные нами на прошлых уроках? Почему?	
5. Какому из приведенных графиков соответствует формула $y = 2^{ x }$? а)  б)  в) среди указанных графика нет.	Вспомните, как определено поведение графика показательной функции значением основания?
6. Вычислите .	Используйте свойства показательной функции.
7. Верно ли поставлен знак сравнения .	Сравните правую и левую части неравенства с единицей.
8*. Решите уравнение $3^x=3,5$.	

Задания 5-й группе

(высокий уровень познавательной самостоятельности)

Задания группы							Вариант помощи
1. Размер инвестиций на развитие предприятия (в тыс. руб.) за IV квартал прошлого и I квартал нынешнего года представлен в таблице:							Представьте данные в виде степени
Месяц	октябрь	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	
Объем инвест.	$\frac{1}{27}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{3}$	1	3	9	
Определите, по какому закону изменяется объем инвестиций? Какими будут инвестиции в конце II-го квартала?							Функция, заданная формулой ..., называется показательной функцией с основанием ...
Дайте определение показательной функции.							
2. Подметьте закономерность и сформулируйте свойство показательной функции $y=a^x$, отражающее поведение графика функции в зависимости от значения a .							Постройте графики нескольких показательных функций, беря различные основания степени.
Сделайте вывод об области определения и области значений показательной функции.							
3. Как располагаются графики показательных функций по отношению друг к другу							
$a) y = 2^x$ и $y = 5^x$; б) $y = (\frac{1}{2})^x$ и $y = (\frac{1}{3})^x$?							
Сделайте схематичные рисунки в тетрадь.							
4. Верны ли для показательной функции свойства степени, рассмотренные нами на прошлых уроках? Почему?							
5. Для указанных функций найдите наибольшее и наименьшее значения: $y=2^x$, $y=2^{ x }$, $y=2^{\sin x}$.							
6. Вычислите							Используйте свойства показательной функции.
7. Верно ли поставлен знак сравнения? 							Приведите правую и левую части неравенств к одному основанию степени.
8*. Решите уравнение $(\frac{4}{5})^x = 4$.							

Выполнение учащимися предложенных заданий требует от них разработки плана действий, обоснования полученных результатов (в первую

очередь, своим одноклассникам, работающим в группе), проведения контроля результатов – важнейших операций ведения самостоятельной познавательной деятельности.

Обобщение.

Обобщение изученного проводится в форме фронтальной беседы. Объяснение ведут учащиеся с более слабым уровнем сформированности познавательной самостоятельности.

Рассматриваемые вопросы:

1. Определение показательной функции.

Особое внимание уделяется ограничениям $a > 0$, $a \neq 1$.

2. Какие из перечисленных ниже функций являются показательными

$$y = \left(\frac{\pi}{2}\right)^x; y = x^x; y = (-9)^x; y = (\sqrt{2})^x$$

3. Свойства показательной функции.

Сравните: $a)\left(\frac{2}{5}\right)^{-\frac{1}{2}}$ и $\left(\frac{2}{5}\right)^{-2}$, $b)3^{-5}$ и 3^{π} , $c)2^2u$ и $\left(\frac{1}{2}\right)^2$

Подведение итогов урока, определение домашнего задания

Учитель предлагает учащимся выделить знания, умения и навыки, полученные ими на уроке. Определяется домашнее задание.

2.3.2. Приемы стимулирования процессов самоактуализации школьников во внеурочной деятельности

Технология развития познавательной самостоятельности старшеклассников может в модифицированном виде быть применена и в стимулировании процесса самоактуализации школьников во внеклассной воспитательной работе. Сделав предварительно теоретические обобщения, рассмотрим некоторые приемы ее реализации.

Стремление к самоактуализации проявляется во всех видах человеческой деятельности. Таким образом, оно является фактором, который сопровождает деятельность, сопутствует ей. В соответствии с классификацией, предложенной П.И. Пидкасистым, процесс самоактуализации личности целесообразно отнести к группе идеальных средств обучения используемых в учебно-воспитательном процессе, которые выступают в качестве "орудия освоения культурного наследия, новых культурных ценностей" [33, с. 246]. "Идеальные средства обучения – это те усвоенные ранее знания и умения, которые используют учителя и учащиеся для усвоения новых знаний... Усвоенная информация, ставшая знанием, является также и "первоначальным арсеналом" средств обучения" [там же]. В связи с этим, значимой функцией процесса самоактуализации является обмен информацией (знаниями, духовными ценностями, принципами, установками, убеж-

дениями, взглядами и т.д.) между участниками учебно-воспитательного процесса. Следовательно, самоактуализация личности становится в педагогическом процессе целью и средством, включая в себя установки на самообразование, на самовоспитание, на самоутверждение, самоопределение, саморегуляцию и самосовершенствование.

Формирование опыта деятельности учащихся по самоактуализации представляет организацию опыта самостоятельной и творческой деятельности учащихся, сопровождаемой удовлетворением разнообразных потребностей самосовершенствования. Эта деятельность реализуется во внеурочных занятиях. Учащиеся вовлекаются в широкую и многообразную внеклассную творческую деятельность по интересам, которая дает тренинг самостоятельности, приносит опыт успеха и убеждает учащегося в огромных возможностях его личности.

В процессе воспитательной работы целесообразно придерживаться известной последовательности: этап диагностирование уровня воспитанности, прогностический и проектировочный этап воспитательной работы, организационный этап, контрольно-оценочный и аналитический этапы.

Даже поверхностный анализ приведенных этапов воспитательного взаимодействия позволяет сделать заключение об их соответствии этапам технологии развития познавательной самостоятельности. Покажем данное отношение на примере организации внеурочной деятельности старшеклассников в форме деловой игры, являющейся эффективной формой стимулирования самоактуализации школьников.

Особенностью деловых игр в процессе стимулирования самоактуализации личности является то, что они будут носить характер моделирования реальных проблем, требующих разрешения и на этой основе создания нового.

Как отмечает М.В. Кларин, в психологии, педагогике, философии существует множество исследований посвященных игре в общем случае и различным её видам [13].

Для нашего исследования игры как условия стимулирования процесса самоактуализации личности интересен её психологический аспект, т.к. понимание значимости игры в развитии человека, проявление её особенностей в различных ситуациях человеческого развития является важным компонентом эффективного применения игровых форм в учебно-воспитательном процессе. Исследованием психологии игры занимались многие видные ученые Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин и др.

Под игрой Д.Б. Эльконин понимает такую деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. М.Е. Кузнецов определяет игру как осмысленную деятельность, выражающую определенное отношение личности к окружающей действительности [19, с. 233-234].

Игра имеет большое значение для стимулирования самоактуализации личности, так как предоставляет большие возможности для проявления и развития личностных и профессиональных качеств.

В современной педагогике игровые формы все чаще применяют исключительно с дидактическими целями. Игру используют для приобретения новых знаний, умений, формирования навыков. При этом её главные, специфические функции, её фундаментальный вклад в развитие человека отходят на второй план или совсем вытесняются [42, с. 92]. А сущность игровой деятельности состоит в том, что именно эта форма активности лежит в основе становления потребностно-мотивационной сферы человека. Как отмечает Д.Б. Эльконин, в игре происходит "первичная, эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает осознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым", т.е. в игровой деятельности, пожалуй, впервые проявляется потребность человека оказывать влияние и преобразовывать окружающую действительность. С.Л. Рубинштейн видит в этом центральное, общее значение игры [37].

Важным является и тот факт, что игра есть социальный продукт. Она возникает из условий жизни человека в обществе и отражает эти условия. "Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Гипотетически можно представить, что в игре происходит переход от мотивов, имеющих досознательно аффективно окрашенные непосредственные желания, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности" [42, с. 93].

В нашем исследовании эти особенности игровой деятельности занимают центральное место. Первоначально потребность в самоактуализации не является важной для учащихся. Мотивы самообразования и самовоспитания имеют скорее характер "досознательных, непосредственных желаний". Систематическое использование во внеурочной деятельности игровой деятельности приведет к трансформации внутренних неявных мотивов и желаний учащихся в "форму обобщенных намерений", осознаваемых потребностей. Таким образом, в процессе игры происходит не только становление, но и развитие потребностно-мотивационной сферы человека, что является значимым для стимулирования процесса самоактуализации личности.

Игра представляет собой один из видов человеческой деятельности, а значит, по сути, она есть проявление человеческой активности. Любое изменение, обуславливающее человеческое развитие происходит только благодаря его или внутренней (мыследеятельностная работа по совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств) или внешней (осуществление самосовершенствования) активности. "Только через свою активность, через прохождение возможных для него этапов изменения,

необходимых для развития траекторий изменения, человек превращается в более развитого" [19, с. 236]. Следовательно, игровая деятельность даёт широкие возможности для проявления активности учащихся и тем самым создаёт необходимые условия личностной и профессиональной самоактуализации.

Наиболее привлекательными для применения в учебно-воспитательном процессе школы являются деловые игры. В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации. Использование деловых игр значительно укрепляет связь "ученик – учитель", раскрывает творческий потенциал каждого обучаемого. Опыт проведения деловой игры показал, что в ее процессе происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому процессу. Отличительным признаком деловой игры является наличие имитационной модели. Представляется, что с психологической точки зрения имитационная модель может быть рассмотрена как заданная в специфической материальной форме ориентировочная структура воспроизводимой деятельности. Действительно, создатель игры проделывает огромную работу по анализу норм, организующих ту или иную профессиональную деятельность. И только выявив скрытые механизмы, пружины, определяющие "законы" функционирования и развития той или иной деятельности, представив ту или иную подлежащую изучению область или проблему как самостоятельно функционирующую систему, разработчик может сконструировать деловую игру; часто, для того чтобы создать имитационную модель, приходится провести серьезную исследовательскую работу. Организованная на основе выделенной имитационной модели игра и позволяет задать жесткую систему правил, учет которых приводит игрока к необходимости отражения игры как целого, т.е. к усвоению ориентировочной структуры воспроизводимой деятельности.

В качестве условия стимулирования процесса самоактуализации личности деловые игры выполняют следующие функции:

- в деловых играх воспроизводится некая возможная проблемная ситуация, что позволяет учащимся опробовать различные методы её решения на практике, выбрать соответствующую роль по интересу, проявить свою инициативу, самостоятельность, готовность к риску, способность инновационно мыслить, использовать различные методы и технологии принятия решений;
- деловые игры задействуют личность участников. Наличие личностной вовлеченности в разыгрываемые ситуации, выраженность и глубина переживаний в ходе игры, эмоциональная насыщенность, эмоциональная напряженность, способствует повышению мотивации обучения, возбуждение интереса к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в ходе игры происходит процесс личностно-профессионального самоопределения личности;

– разрешение проблемных ситуаций требует от учащихся мобилизации всех познавательных процессов: внимания, логического мышления, воображения, целостного восприятия действительности и т.д., а также в ходе активного поиска решения проявляются все способности человека, особенности его внутреннего мира – индивидуальность;

– условность игровых проблемных ситуаций обуславливает свободу поведения участников со стороны социальных институтов, отсутствие санкций и последствий от игровых действий в реальной жизни. В связи с этим особенностью игры является то, что она позволяет снять или уменьшить сознательный контроль личности за своим поведением, а это в свою очередь будет способствовать более яркому проявлению творческого самовыражения личности учащихся;

– деловые игры воспринимаются участниками не как какой-то эксперимент, а как продолжение их обычной жизни, как реальные жизненные ситуации, что обуславливает личную ответственность каждого участника за принятое решение. И в то же время, чаще всего, применяется групповой вид деловой игры. В этом случае игровая деятельность будет способствовать развитию таких качеств личности как умение сотрудничать с товарищами, прислушиваться к чужому мнению, занимать разные позиции, находить аргументы и формулировать взгляды в той или иной роли, развивать навыки участия в дискуссии, сотрудничества в достижении поставленной цели, формировать толерантное отношение к другим мнениям;

– деловые игры предполагают обязательное проведение анализа – рефлексии. Каждый участник должен проанализировать игру и сделать для себя выводы относительно своего проявления в ней, что создает определенные условия для выбора дальнейших путей личностного и профессионального самосовершенствования, развития мотивации преобразования себя и своей деятельности, актуализирует способности человека;

– деловая игра дает возможность для получения дополнительных знаний, необходимых для учебной деятельности, предоставляет широкие возможности для развития творческих способностей при решении определенных проблем.

В последние годы деловые игры используются, как правило, в трех различных видах: игра – обучение, игра – тренинг, игра – исследование. Однако следует отметить, что в чистом виде названные формы игры не используются; каждая конкретная деловая игра несет в себе переплетение указанных видов, либо в соответствии с определенными целями игры акцент может делаться на каком-то одном аспекте. Также игры могут применяться и на внеклассных занятиях по предмету и во время развивающих внеурочных занятий.

Использование во внеурочной деятельности деловых игр представляет собой великолепный тренинг общественного творчества, способствует переходу от воспитания к коллективному воспитанию и самовоспитанию.

Деловые игры могут быть в различных формах: конкурсы, аукционы идей, выставки, концерты, конференции, дискуссии, общественные смотры достижений. Их применение допустимо в различные возрастные периоды. При этом переходя от одной возрастной ступени к другой, ребенок остается все время в среде, которая представляет для него опыт творчества, преодоления, достижения, самоутверждения.

В качестве примера стимулирования самоактуализации личности школьников, развития их познавательной самостоятельности приведем фрагмент плана деловой игры по предмету "Физико-математическое кафе" для учащихся 10-11 классов.

В данном примере нетрудно проследить все этапы реализации описываемой технологии.

1 этап. Представление команд.

Команды получают домашнее задание:

оформить стол, используя как можно больше математических понятий, физических явлений.

Жюри учитывает и качество оформления стола, и представления команды, и физико-математическое содержание выступления.

2 этап. Всем командам предлагаются ситуации, например,

- Вы не готовы к уроку математики. Что нужно сделать, чтобы учитель забыл о своем предмете?

- Вы первый раз в жизни выучили урок, а учитель Вас не спросил. Ваши действия.

Через 1 минуту команды представляют свои ответы.

3 этап. Игра "Пойми меня".

В игре участвуют по 5 человек от каждой команды. Для этой игры нужны 4 пары наушников, подключенных к плеерам.

Учащиеся должны объяснить друг другу по одному математическому и одному физическому термину, не повторяя слов, названных ранее. Один игрок начинает объяснять, а в это время остальные слушают музыку через наушники.

Время объяснения 2 минуты.

Математические термины: трапеция, круг, параллельность, перпендикулярность.

Физические термины: инерция, трение, скорость, давление.

4 этап. Ассоциации.

Капитану каждой команды нужно написать 4 слов, с которыми у него ассоциируются такие словосочетания, как, например, урок физики, урок математики, контрольная по физике, урок математики и т.д. Потом за 1

мин. команда называет свои ассоциации. Жюри учитывает количество совпадений.

5 этап. Конкурс "Экспериментатор - артист - художник - поэт".

В конкурсе участвуют 8 человек от каждой команды. Экспериментаторам выдаются карточка, на которой написано физическое явление.

- Электризация бумажного султана с помощью палочки из оргстекла и кусочка меха.

- Потеря веса тела при погружении его в воду (ведерко Архимеда и пружина).

- Движение шарика по "мертвой петле".

- Запуск ракеты с помощью насоса Комовского.

- Законы отражения в плоском и сферическом зеркале.

Художники уходят (2 чел.). Артисты (3 чел.) смотрят эксперимент, не зная содержания карточки. Потом возвращаются художники. Артисты им показывают содержание эксперимента с помощью жестов, без слов, и художники рисуют и объясняют, что они поняли. За время показа поэты должны написать стихи об этом физическом явлении.

6 этап. Конкурс "Угадай мелодию".

Командам даются подсказки, с помощью которых они должны угадать песню и исполнить ее. Например:

- Песня про страшное скопление водяных паров в атмосфере. ("Тучи")

- Песня про подарок в форме геометрической фигуры, ограниченной двумя concentрическими окружностями. ("Колечко")

- Песня, в которой многократно повторяется числительное, соответствующее греческой приставке МЕГА. ("Миллион алых роз") и т.д.

В конце жюри подводит итоги и награждает команды.

Во внеурочное время классный руководитель может проводить классные часы, направленные на стимулирование процесса самоактуализации личности учащихся. При этом допустимо применение различных методов работы, таких как: групповая работа, тренинг поведения, личностный тренинг, дискуссии, мозговые штурмы, беседы, ролевые игры, "Круглые столы", совещания и т.д.

Опыт стимулирования процесса самоактуализации учащихся показал, что наиболее эффективным методом работы является личностный тренинг или тренинг личностного роста.

Тренинг (англ. training от train — обучать, воспитывать) — это краткосрочное мероприятие или несколько мероприятий, направленное на получение знаний, приобретение навыков, а также воспитание участников такого мероприятия.

Существует несколько видов тренингов:

- тренинг, направленный только на получение знаний, называется часто семинаром. На семинаре слушатели получают информацию и знания в определённой области или по определённому вопросу;

- тренинг, направленный, в основном, только на получение навыков, называется навыковым тренингом или просто тренингом (навыковый тренинг невозможно представить без приобретения знаний). На навыковом тренинге участники развивают умения, приобретают навыки и получают знания о том, как лучше и эффективно разбираться в вопросе, которому посвящён тренинг;

- тренинг, направленный на воспитание, часто называется вводным. Такие тренинги проводятся, например, для вновь прибывших членов учебного коллектива в школах. В течение таких мероприятий, участникам прививается культура общения, принятая внутри коллектива, рассказывается о правилах поведения, история класса, её структура. А также вводный он же первичный тренинг называется индоктринация (indoctrination). Также к тренингам воспитания относятся тренинги личностного роста.

Остановимся на данном виде тренинга подробнее.

Личностный рост – понятие психологии, изначально было сформулировано в рамках гуманистической концепции К. Роджерса и А. Маслоу, однако в настоящее время широко используется и другими психологическими направлениями. Представление о личностном росте основывается на позитивном видении изначальной природы человека и возможности развития внутреннего потенциала. В современной тренинговой практике понятие "личностный рост" связано в первую очередь с тренингами личностного роста и имеет свои особенности.

Многие психологи под личностным ростом понимают чередование этапов развития человека от его рождения до старости, правильное прохождение этапа детства, отрочества, юности, зрелости и старости. Все эти теории и взгляды имеют полное право на существование, важно только то, что применительно к тренинговой практике такое видение личностного роста мало адекватно. Более интересен в прикладном плане взгляд, согласно которому личностный рост — это качественные изменения личностного потенциала, успешно решающие жизненные задачи и открывающие богатую жизненную перспективу. Традиционно можно разделить рост по процессу:

- осознание сторон собственной личности;
- осознание своего потенциала и возможностей;
- повышение уровня психологической компетентности;
- разрешение внутренних конфликтов;
- самоактуализация личности;
- интерес к самопознанию и др

Приведем пример классного часа на основе тренинга личностного роста.

Классный час: "Развитие "Я-концепции". Тренинг навыков самоконтроля и самоэффективности.

Цель: научить участников программы лучше разбираться в себе, контролировать свое поведение, отработать навыки самоэффективности и самоконтроля.

Заметки для учителя: Этот классный час требует хорошей профессиональной ориентации учителя в проблеме Я-концепции. От его знаний и мастерства зависит, смогут ли учащиеся сориентироваться в вопросах самооценки и Я-концепции с точки зрения саморазвития и самоэффективности. Это занятие предполагает разбивку учащихся на пары. Они могут почувствовать себя неудобно и постараться образовать пару со своими близкими друзьями. Учителю необходимо дать учащимся четкую инструкцию: образовать пары с теми членами класса, которые не очень знакомы.

1 этап. Знакомство с понятиями: "самооценка", "самоуважение", "самоконтроль", "саморазвитие", "самоэффективность".

Учитель знакомит участников с данными понятиями.

Инструкция участникам: Сейчас вы переживаете самый важный возрастной период своей жизни. В это время люди особенно думают о том, кто они, чем хороши и чем плохи, вглядываются в себя и других. Происходит формирование понятие о себе - самооценка. Как правило, самооценка - это продукт наших мыслей. Она может быть адекватной или неадекватной. Но от того, как мы ее формируем, зависят наша жизнь, поведение, способность себя уверенно, использовать свои ресурсы для саморазвития, эффективного существования, постановки и достижения целей. Наша самооценка влияет на отношение с окружающими. В том возрасте, в котором вы находитесь, человек быстро развивается и изменяется, а также усваивает много новых форм поведения, что отражается на его опыте и может вызвать некоторые сомнения в себе. Каждому человеку присуще сомневаться в правильности своих действий и поступков. Это нормальное явление. Однако, все хорошо в меру. Если человек слишком критичен к себе или, наоборот, не критичен к своим действиям, он может оказаться в неприятной для него ситуации. Поэтому нужно учиться управлять своей самооценкой, уметь уважать себя, контролировать, поощрять и критиковать, не бояться смотреть на себя правдиво, уметь эффективно и успешно действовать. Но для этого нужно знать себя. Это даст возможность управлять своим здоровьем, поведением, успехами в жизни.

2 этап. Проведение игры "Кто Я?"

Учитель проводит игру "Кто Я?", в которой каждому из участников предлагается написать 10 определений, дающих ответ на вопрос: Кто он/она? Затем каждому предлагается зачитать свои 10 определений. Группа задает участнику уточняющие вопросы, чтобы помочь ему разобраться в

себе. Проводится обсуждение результатов этой игры. Ведущий делает обобщение.

Заметки для ведущего: Игра носит проективный характер. Ответы участников могут быть поверхностными, но могут затрагивать и глубокие личностные проблемы. Ведущий должен внимательно следить за реакцией участников игры и немедленно реагировать на нее. Он должен также следить за тем, чтобы, задавая вопросы друг другу, участники делали это корректно, стараясь помочь человеку разобраться в себе, а не "вывести на чистую воду" или оскорбить. В некоторых случаях возможны бурные реакции участников: слезы, раздражение. Подросткам особенно необходима поддержка ведущего и всей группы.

В результате игры участники должны научиться лучше разбираться в себе, понимать себя и окружающих.

3 этап. Осознание положительных и отрицательных черт характера.

Инструкция участникам: Разделитесь на пары. Пусть каждый из вас по очереди ответит на вопросы своего партнера, а потом задаст ему те же вопросы.

Вопросы, которые следует обсудить:

- назовите две вещи, которые вы делаете хорошо;
- опишите успехи, которых вы достигли в своей жизни;
- назовите две вещи, которые вы делаете плохо;
- опишите ситуации, возникавшие в вашей жизни; какие из них вы могли бы оценить как "провал".

Ведущий собирает участников группы вместе для обсуждения результатов. Просит их записать на листе бумаги свои положительные и отрицательные черты и обсудить их с остальными членами группы. Он просит участников заполнить "Лист самооценки", предлагающий оценку "себя реального", "себя идеального", "себя глазами других". после выполнения задания ведущий организует обсуждение проблемы соотношения этих трех компонентов самооценки.

Инструкция участникам: Запишите значимые качества своей личности и оцените их по 10-бальной системе в трех вышеназванных параметрах.

4 этап. Домашнее задание.

Ведущий просит участников выполнить домашнее задание: оцените свое поведение в течение последних 1-2-х дней с положительной и отрицательной стороны. Проанализируйте его и запишите свои мысли на листе бумаги. Обсудите проблему самооценки с родителями и/или друзьями.

Библиография

1. Абульханова-Славская, К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука, 1989. – 248 с.
2. Алешина, Е.Ю. Измерение уровня самоактуализации личности / Е.Ю. Алешина [и др.] // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
3. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж, 1977. – 304 с.
4. Бузин, В.Н. Краткий отборочный тест / В.Н. Бузин. – М.: "Смысл", 1992. – 10 с. – С.5. – ISBN 5-85494-006-X.
5. Вахромов, Е.Е. Понятия "самоактуализация" и "самореализация" в психологии / Е.Е. Вахромов // Потенциал личности: комплексный подход. Материалы первой Всероссийской Internet-конференции / Отв.ред Е.А. Уваров. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002. – С 133.
6. Вахромов, Е.Е. Психологические особенности самоактуализации подростков с отклоняющимся поведением : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Вахромов Е.Е. – М.: Моск. госуд. областной университет, 2003. – 24 с.
7. Вахромов, Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии [Электронный ресурс] / Е.Е. Вахромов. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x044.htm>, свободный. – Заголовок с экрана. – Дата обращения: 09.01.2009.
8. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
9. Гуревич, К.М. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / К.М. Гуревич, И.В. Дубровина [и др.] – М.: Олимпик, 1990. – 128 с.
10. Дерябо, С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды (пособие для учителя) / С.Д. Дерябо / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 222 с.
11. Днепров, С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : Монография / С.А. Днепров [Электронный ресурс] // Образование: исследовано в мире – Электрон. журн. с библиотекой. – М.: OIMRU, 2001. – Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader.asp?whichpage=36&mytip=1&word=&pagesize=15&Nomer=141>, свободный. – Заголовок с экрана. – Дата доступа: 12.12.08.
12. Каймин, В.А. Основы информатики и вычислительной техники : проб. учеб. для 10-11 кл. сред. шк. / Каймин В.А. [и др.]. – М.: Просвещение, 1990. – 272 с.

13. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ "Эксперимент", 1995.
14. Ковалев, А.Г. Самовоспитание школьников / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1967. – 159 с.
15. Кон, И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
16. Кондратьев, М.Ю. Словарь по общественным наукам : Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.
17. Коростылева, Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 1997. – С. 4.
18. Кочетов, А.И. Актуальные проблемы педагогики / А.И. Кочетов. – Рязань, – 1971. – 237 с.
19. Кузнецов, М.Е. Личностно-ориентированная подготовка учителя: теоретико-методологический аспект / М.Е. Кузнецов. – Брянск: Из-во Брянского гос. педагог. университета, 2000. – 375с.
20. Лазурский, А.Ф. Очерк науки о характерах / А.Ф. Лазурский. – М.: Наука, 1995. – 271 с
21. Лернер, И.Я. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1971. – №4. – С.34-39.
22. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Издательство МГУ, 1982. – С. 108-117.
23. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва-Воронеж: НПО "МОДЕК", 1996. – 448 с.
24. Мир словарей – коллекция словарей и энциклопедий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mirslovarei.com>, свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.12.2008.
25. Монахов, В.М. Технологическая карта – паспорт проектируемого учебного процесса / В.М. Монахов. – Новокузнецк: Изд-во НИПК, 1996. – 68 с.
26. Мотков, О.И. О парадоксах процесса самоактуализации личности / О.И. Мотков // Магистр. – 1995. – № 6. – С. 84-95.
27. Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс: методолого-социологический аспект : дис... канд. философ. наук / Муляр В.И. – Киев, 1990. – 220 с.
28. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. / Р.С. Немов // Кн.1 "Общие основы психологии". – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 576 с.

29. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. / Р.С. Немов // Кн.2 "Психология образования". – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

30. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. / Р.С. Немов // Кн. 3 "Экспериментальная и педагогическая психология и психодиагностика". – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 450-453.

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

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

33. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 602 с.

34. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1971. – 184 с.

35. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый. – М.: "Педагогика", 1980. – 240 с.

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

37. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: 1946. – 704 с.

38. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с

39. Скаткин, М.Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении / М.Н. Скаткин. – М.: Научно-исслед. институт общего и политехнического образования АПН РСФСР, 1965. – 48 с.

40. Словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/search.xml?text=enc_abc&enc_abc=*&how=enc_abc_rev&encpage=bse, свободный. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.12.2008.

41. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 798 с.

42. Смирнова, Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 91-103.

43. Советский энциклопедический словарь / Ред. Прохоров А.М. – М.: "Советская энциклопедия", 1988.

44. Социальная психология. Словарь / Под. ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
45. Сташкевич, И.Р. Теория и практика развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса : дис... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Сташкевич И.Р. – Челябинск, 2004. – 353 с.
46. Стефановская, Т.А. Технология обучения педагогике в вузах : методическое пособие / Т.А. Стефановская. – М.: Совершенство, 2000. – 271 с.
47. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М: "Просвещение", 1988. – 175 с.
48. Фридман, Л.М. Изучение процесса личностного развития ученика / Л.М. Фридман. – М.: Изд. "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1998. – 64 с.
49. Хромов, А.Б. Пятифакторный опросник личности : учебно-методическое пособие / А.Б. Хромов. – Курган: Изд-во Курганского гос. университета, 2000. – 23 с.
50. Цыпкин, А.Г. Справочник по методам решения задач для средней школы / А.Г. Цыпкин, А.И. Пинский. – М.: Наука. Главная редакция физ.-мат. литературы, 1989. – 576 с.
51. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
52. Шишмаренкова, Г.Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин (Личностно ориентированный аспект) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Шишмаренкова Г.Я. – Челябинск, 1997. – 255 с.
53. Шостром, Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Э. Шостром. – Минск: Полифакт, 1992.
54. Юркевич, В.С. Светлая радость познания / В.С. Юркевич. – М., 1977. – 144 с.
55. Autodidacticism / Education Resources [online resours]. – URL: <http://www.thecatalyst.org/resource/2006/04/21/Autodidacticism/>, accessed 22.04.2009.
56. Bund, A. Self-controlled learning of a complex motor skill: Effects of the learner's preferences on performance and self-efficacy / A. Bund & J. Wiemeyer (submitted) // Journal of Human Movement Studies. – 2004. – №47. – Pp. 215-236. – URL: http://www.ifs-tud.de/ifs/Arbeitsbereiche/Bewegungswissenschaft/Bund/Forschung/pdf/TT_Manuskript.pdf. – Accessed 01.09.09.

57. Friedrich, H.F. Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss / H.F. Friedrich & H. Mandl // In: Ders.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. – Göttingen 1992.
58. Grow, G. Teaching learners to be self-directed / G. Grow // Adult Education Quarterly. – 1991. – Pp. 125-149.
59. Maslow, A. Motivation and personality / A. Maslow, A. – New York: Harper and Row, 1970.
60. Mc. Crae, R.R. Validation of the five - factor model of personality across instruments and observers / R.R. McCrae & P.T. Costa // Journal of Personality and Social Psychology. – 1987. – №52. – P. 81-90.
61. Norman, W.T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination of personality ratings / W.T. Norman // Journal of Abnormal and Social Psychology. – 1963. – № 66. – Pp. 574 -583.
62. Osborne, John W. Thoughts on Autodidacticism / John W. Osborne // Modern Age. –1997. – V. 39. – №2. – Pp. 190-192.
63. Pilot, H. Die Wahrheit der Selbstbestimmung: Zeitlogische Aspekte der personalen Identität / H. Pilot // G. Heinemann ed. Zeitbegriffe: Ergebnisse des interdisziplinären Symposiums "Zeitbegriff der Naturwissenschaften, Zeiterfahrung und Zeitbewusstsein" (Kassel 1983). – Freiburg; München: Alber, 1986. – S. 139-192. – URL: <http://www.infolex.ru/Lich.html>
64. Tsuji, X. Standardization of the Five-Factor Personality Questionnaire / X. Tsuji // XXVI International Congress of Psychology. – Montreal, Canada, 1996.

Оглавление

ГЛАВА 1. САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	3
1.1. КАТЕГОРИЯ "САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ" КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	3
1.2. МЕСТО И РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	7
1.3. ПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК САМОАКТУАЛИЗАЦИИ	9
1.4. "ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ" КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ....	12
1.5. ПРИЗНАКИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	18
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ.....	35
2.1. СТЕПЕНЬ ИНТЕНСИВНОСТИ ПРОЦЕССА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	35
2.2. СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	53
2.3. ОПЫТ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	69
2.3.1. <i>Стимулирование процессов самоактуализации в учебной деятельности</i>	<i>69</i>
2.3.2. <i>Приемы стимулирования процессов самоактуализации школьников во внеурочной деятельности.....</i>	<i>77</i>
БИБЛИОГРАФИЯ	87

В.Н. Пустовойтов, А.В. Шлома

**СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ
САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Практико-ориентированная монография

ООО "Издательство "Курсив"
241036, Брянск, Бежицкая, 14, К.147.
Тел.: 66-65-53
kursiv2004@inbox.ru

Подписано в печать 26.11.09. Формат 60х84 1/16.
Печать офсетная.
Бумага офсетная. Усл. п.л. 5,8. Тираж 300 экз. Заказ № 1282.

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП "Клинцовская городская типография"
243140, Брянская обл., г. Клинцы,
пер. Богунского полка, 4 а
Тел.: (48336) 4-04-18, 4-35-89, 4-24-56