

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(НИУ «БелГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

КАФЕДРА ВОЗРАСТНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ
СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Магистерская диссертация

обучающегося по направлению подготовки
44.04.02 Психолого-педагогическое образование
(магистерская программа «Психология педагогической деятельности»)
заочной формы обучения группы 02061559
Бутенко Олеси Леонидовны

Научный руководитель:

к. псих. н., доцент
Худаева М. Ю.

Рецензент:

к. псих. н., доцент кафедры
психологии и дефектологии ОГАОУ
ДПО БелИРО
Репринцева Г. А.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	8
1.1. Особенности интересов в подростковом возрасте	8
1.2. Характеристика учебной деятельности в подростковом возрасте.....	20
1.3. Влияние познавательного интереса школьников на учебную деятельность в подростковом возрасте	32
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	40
2.1. Организация и методы исследования	40
2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения особенностей интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	73
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	83

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы исследования. В современном обществе стремительно развиваются процессы преобразования и инноваций во всех областях, в связи с чем к обучению и воспитанию подрастающего поколения предъявляются качественно новые, более высокие требования. В рамках современной образовательной парадигмы содержание, формы и методика обучения должны соответствовать актуальным и перспективным потребностям личности, учитывать интересы и способности учащихся, быть ориентированы на установку активной познавательной деятельности самих школьников и их подготовку к профессиональному и личностному саморазвитию. Несмотря на это, для части учеников подросткового возраста характерно снижение интереса к знаниям, неуспеваемость. В связи с этим, всё большую актуальность приобретает изучение и развитие интересов у учащихся, как одно из средств повышения качества их учебной деятельности.

Удовлетворение интересов способствует восполнению пробелов в знаниях, лучшей ориентировке, пониманию, ознакомлению с факторами, которые приобрели значимость. Субъективно интересы обнаруживаются в положительном эмоциональном тоне, который приобретает процесс познания, желании глубже ознакомиться с объектом, который приобрел значимость, узнать о нем больше, понять его.

Сущностные характеристики категории «интерес» раскрываются в работах психологов Л.А. Гордона, В.В. Давыдова, Б. И. Додонова, В.Г. Иванова, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др.

Одним из условий, необходимых для того, чтобы готовность учиться стала внутренней потребностью, является наличие познавательного интереса, выступающего в роли одного из важнейших мотивов учения школьников. В качестве мотива учения интерес побуждает учеников к самостоятельной деятельности, процесс овладения знаниями становится более активным и

творческим, а это, в свою очередь, способствует укреплению интереса. На фоне общего положительного отношения школьников к учебной деятельности, к участвующим в ней лицам и объектам, сама учебная деятельность, организованная учителем, влияет на формирование познавательного интереса.

Развитие познавательного интереса глубоко осветили психологи Г. И. Щукина и Н. Г. Морозова. Критерии, уровни и мотивы развития интереса к учебным предметам описаны в трудах В. В. Давыдова, А.Г. Волостниковой, А.Г. Ковалева А. К. Марковой, Д. Б. Эльконина и др.

В подростковом возрасте сфера интересов претерпевает кардинальные изменения как в содержательном, так и в количественном плане, а также в степени проявления интересов, и их влияния на активность человека.

Подростковый возраст является сензитивным для формирования и развития интересов, он открывает возможности перехода к новой, более высокой форме учебной деятельности, в которой для учащихся раскрывается смысл познавательной деятельности для самообразования самосовершенствования, а также для профессионального самоопределения. Особенности учебной деятельности в подростковом возрасте описывали Л.И.Божович, И.А. Зимняя, Т.В. Драгунова, И. В. Дубровина, В.А. Крутецкий, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.

Недостаточный уровень сформированности основных компонентов учебной деятельности (учебных действий, мотивов, приемов самоконтроля и самооценки), по мнению А.А. Реана, оказывает негативное влияние на успешность усвоения знаний в средней школе, где от подростка требуют значительной самостоятельности и ответственности в организации собственной учебной деятельности. Низкий уровень познавательного интереса является одной из основных причин неуспеваемости учащихся. Недостаточная сформированность познавательных интересов нередко приводит к формализму в усвоении подростками школьных знаний, они начинают воспринимать учение как неприятную обязанность, в большинстве

случаев порождающую отрицательные эмоции, что обуславливает общее негативное отношение как к неинтересным предметам, так и к учебной деятельности и школе в целом.

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью изучать особенности интересов подростков и их связи с сформированностью учебной деятельности и недостаточной теоретической и методической разработкой данной проблемы в практике школьного образования.

Проблема исследования: каковы особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности?

Цель исследования: изучить особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

Объектом исследования являются интересы подростков.

Предметом исследования выступают особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

Гипотеза: подростки с разной сформированностью учебной деятельности отличаются уровнем развития и содержанием интересов: чем выше уровень сформированности учебной деятельности, тем шире круг интересов и выше уровень их развития.

Исходя из поставленной цели исследования, определения объекта, предмета, положений гипотезы, нами были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Изучить разработанность в психологии проблемы особенностей интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.
2. Выявить особенности интересов подростков.
3. Определить уровни сформированности учебной деятельности у подростков.
4. Выявить особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.
5. Разработать программу для педагогов по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

Теоретической основой исследования являлись теоретические позиции Л. И. Божович, О. С. Богдановой, Л. С. Выготского, Д. И. Фельдштейна, А. М. Фридмана и др. о специфике психического развития детей подросткового возраста; системный подход к анализу учебной деятельности (Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Г.В. Репкина, Е.В. Заика, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); психологические исследования особенностей интересов в подростковом возрасте (Л. С. Выготский, В.А. Крутецкий, Н. Г. Морозова, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина и др.).

Для решения поставленных задач в работе были использованы следующие **методы исследования**:

1. Организационные методы (сравнительный).
2. Эмпирические методы (психодиагностический).
3. Методы обработки данных (качественный и количественный анализ).

Количественный анализ полученных результатов производился с использованием показателей математической статистики (параметрического критерия t-Стьюдента, непараметрического критерия Крускала-Уоллеса, корреляционный анализ с использованием корреляции Спирмена).

4. Интерпретационные методы (структурный).

Методики исследования:

1) «Карта интересов» (автор А.Е. Голомшток, в модификации О.Г. Филимоновой).

2) Тест «Диагностика развития познавательного интереса» (Е.В. Ненахова).

3) «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика).

База исследования: МБОУ «СОШ № 20» г. Белгорода. В исследовании приняли участие учащиеся 13-14 лет в количестве 82 человека.

Положения, выносимые на защиту:

1. Учебную деятельность подростков характеризует неравномерность развития отдельных структурных компонентов: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия опережают в своем развитии действия контроля и оценки.

2. Особенности сферы интересов подростков и уровень их развития определяются уровнем сформированности у них учебной деятельности: чем выше уровень сформированности компонентов учебной деятельности подростков, тем выше уровень развития интересов и шире их круг.

3. Специально разработанная программа для педагогов, направленная на развитие компонентов учебной деятельности, способствует созданию благоприятных условий для повышения уровня развития познавательных интересов и расширения их круга у подростков.

Теоретическая значимость результатов исследования обусловлена его вкладом в расширение представлений возрастной психологии и психологии развития о специфике и психологических особенностях интересов подростков с разным уровнем сформированности учебной деятельности; в возможности применения полученных результатов исследования в разработке основ формирования личности и развития учебной деятельности в подростковом возрасте.

Практическая значимость заключается в том, что разработанная программа развития компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте может быть использована в работе педагогов и классных руководителей, в деятельность психологических служб образовательных учреждений. Результаты исследования могут также применяться в процессе профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, классных руководителей и учителей.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Особенности интересов в подростковом возрасте

Одной из главных характеристик личности человека являются интересы. Они влияют на все стороны жизни, активизируя и побуждая его к деятельности.

К настоящему времени существует большое количество толкований понятия интерес. В определение его сущности авторы вкладывают разное содержание. Однако, как отмечает Е. П. Ильин, «практически во все определения интереса включены два обстоятельства: связь с потребностью и положительное эмоциональное отношение к этой потребности» [34, с. 172].

Интерес рассматривался как:

- избирательная направленность личности (Л.А. Гордон, Н.Г. Морозова, Т.К. Панкратов и др.);
- устойчивое эмоциональное отношение человека к какому-либо предмету или виду деятельности (Е.М. Гвоздева, И.Д. Зверев, В.Г. Иванов, А. Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, и др.);
- проявление познавательной потребности (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, Б. И. Додонов, А.Н. Леонтьев, Г.И. Щукина и др.).

С.Л. Рубинштейн определил интерес как «тенденцию или направленность личности, заключающаяся в сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете» [72, с. 567].

Интерес, по мнению А.В. Петровского – это «эмоциональные проявления познавательных потребностей человека» [12, с. 110], обеспечивающие направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующие ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

Согласно Л.С. Выготскому, интересы – это «целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций» [16, с. 13]. Он рассматривал интересы как органические процессы, которые коренятся глубоко в биологической основе личности, но развиваются вместе со всей личностью.

Формирование интересов в процессе индивидуального развития происходит по мере того, как человек вступает во все более сознательный контакт с окружающим миром, и в процессе обучения и воспитания осваивает исторически сложившуюся и развивающуюся культуру.

Л.С. Выготский определял проблему интересов как «главную в психологическом развитии подростка» [16, с. 6]. Именно на данном возрастном этапе сфера интересов претерпевает кардинальные изменения как в содержательном, так и в количественном плане, а также в степени проявления интересов, и их влияния на активность человека.

Л.С. Выготским были выделены две фазы подросткового возраста – негативная и позитивная, связанные с видоизменениями сферы интересов.

Негативная фаза характеризуется свёртыванием и отмиранием прежней системы интересов, появлением первых сексуальных влечений. Вследствие этого у подростков снижается работоспособность, ухудшается успеваемость, появляется грубость, повышенная раздражительность, беспокойство и недовольство самим собой.

В позитивной фазе происходит зарождение новых, более глубоких и широких интересов. Развивается интерес подростка к своим собственным психологическим переживаниям, а также переживаниям окружающих людей. Обращенность в будущее подросток реализует в форме мечты, некой воображаемой действительности [16].

Также, Л.С. Выготский описал несколько основных групп интересов («доминант») подростка, выделенных А. Б. Залкиндом:

1. «Эгодоминантная» или эгоцентрическая группа (одним из центральных интересов подростка является интерес к собственной личности).

2. «Доминанта дали» (для подростка более субъективно значимы отдаленные события, чем сегодняшние, текущие и ближайшие).

3. «Доминанта усилия» (подростки демонстрируют тягу к сопротивлению и преодолению, к волевым усилиям, проявление которых может принимать негативные формы: упрямство, протест, хулиганство и т.п.).

4. «Доминанта романтики» (выражается в стремлении подростка к приключениям и героизму, к чему-то неизведанному и рискованному) [16, с. 37].

С.Л. Рубинштейн выделял следующие существенные стороны развития интересов в подростковом периоде:

1. Начинает устанавливаться круг интересов, объединенных в небольшое число систем, связанных между собой и приобретающих известную устойчивость.

2. Интересы постепенно переключаются с частного и конкретного (коллекционирование), на общее и отвлеченное (в частности повышается интерес к вопросам мировоззрения и идеологии).

3. Одновременно появляется интерес к вопросам практической жизни, к применению приобретенных знаний на практике.

4. Происходит рост интереса к своим собственным психическим переживаниям, и переживаниям других людей.

5. Интересы начинают дифференцироваться и специализироваться; под влиянием всей системы условий, в которых происходит развитие подростков, отмечает С.Л. Рубинштейн, происходит формирование направленности интересов на определенную сферу деятельности, профессию, научную область [72].

Согласно Д. И. Фельдштейну, существует три стадии в количественном развитии интересов подростков. Для первой стадии (10-11 лет) характерны разбросанность интересов, стремление подростков всё попробовать, во всём принять участие. У них часто не хватает времени,

чтобы заняться всем, что интересно. На второй стадии (в 12-13 лет) начинает происходить стабилизация интересов, и на третьей стадии подросткового возраста (14-15 лет) интересы стабилизируются (школьники отдают предпочтение 1-2 занятиям) [88].

Как отмечает Л.И. Божович, возникновение избирательных, или постоянных личностных интересов, характеризующихся «ненасыщаемостью», даёт толчок подросткам к постановке отдаленных целей, делает их организованнее и гармоничнее [6].

Одной из важнейших областей общего феномена интереса является познавательный интерес. Его предметом, по мнению И.С. Пологрудовой, выступает одно из самых значительных свойств человека – познавать окружающий мир, не только с целью ориентировки в действительности, но и в стремлении проникнуть в его многообразие, отразить в сознании закономерности, сущностные стороны, причинно-следственные связи, противоречивость [62].

А.Г. Ковалев и Г.И. Щукина определяют познавательный интерес как «устойчивое, избирательное отношение личности к познавательной деятельности, к её процессу, способам и результатам, в силу его личной значимости и эмоциональной привлекательности» [Приводится по: 44, с. 127].

А.Г. Волостникова рассматривает психологическую структуру познавательного интереса как объединение волевых, эмоциональных и мыслительных процессов. Познавательный интерес, согласно её определению – это интенсивные действия, целеустремленный, активный поиск лучших путей решения познавательной задачи, связанный с усилиями и преодолением препятствий и, вследствие этого, являющийся важным стимулом развития таких значимых качеств личности как настойчивость, целеустремленность, трудолюбие [14].

В процессе развития познавательный интерес проходит несколько этапов. Условно различают следующие последовательные стадии (Б.Г. Ананьев, А.Г. Волостникова, Г.И. Щукина):

1. Любопытство. Элементарная стадия избирательного отношения, обусловленная внешними, неожиданными обстоятельствами, которые привлекают внимание человека. Ориентировка связана с занимательностью какого-либо предмета или ситуации. На этой стадии ещё не обнаруживается подлинное стремление к познанию.

2. Любознательность. Эта стадия характеризуется активным стремлением человека познавать окружающий мир, удовлетворение и переживание которого сопровождается положительными эмоциями. С.И. Кудинов определяет любознательность как целостную структуру мотивационно-смысловых (совокупность побуждений и смысловых значений) и инструментально-стилевых (сила стремлений, многообразие способов и приемов реализации любознательного поведения, тип регуляции и эмоциональных переживаний субъекта) характеристик, которые обеспечивают постоянство стремлений и готовность человека усваивать новую информацию [45]. В процессе развития любознательность включается в структуру личности, обеспечивает эффективность познавательной деятельности. Пик развития любознательности приходится на младший подростковый возраст.

3. Познавательный интерес. Как отмечает М.Л. Уварова, данная стадия обычно связывается с познавательной активностью подростка, поиском интересующей информации, избирательной направленностью учебных предметов, мотивацией, в которой познавательные мотивы занимают главное место [86].

4. Теоретический интерес. На этой стадии, пишет В.А. Далингер, происходит активное воздействие человека на мир, его переустройство, что имеет непосредственную связь с мировоззрением индивида, его убеждениями в силе науки и её возможностях. Теоретический интерес

характеризует не только познавательное начало в структуре личности, но и человека как деятеля – он связан как со стремлением познать сложные теоретические вопросы и проблемы конкретной науки, так и с использованием их как инструмент познания [25].

Интересы подростков многообразны, пишут К.А. Чугунова и Е.В. Якунина, они различаются по своей направленности, а также по уровню развития. Все интересы взаимосвязаны. В процессе взаимодействия, они образуют сложную систему, в которой очень часто одна группа интересов (например, спортивные) становится главной, выражающей направленность личности, в то время как другие проявляются только временами, незначительно влияя на общую направленность подростка. К.А. Чугунова и Е.В. Якунина отмечают, что учебные интересы подростков в свою очередь, также образуют систему, проявляющуюся как эмоционально-познавательное отношение к нескольким учебным предметам [90].

Согласно В.А. Крутецкому, в подростковом возрасте познавательные интересы приобретают важнейшее значение. В отличие от интересов младших школьников, они определяются содержанием знаний, а не обусловлены только внешней занимательностью предмета или способом обучения [42].

Сформировавшиеся в процессе обучения интересы приобретают роль важного мотива приобретения новых знаний. Познавательные интересы подростков выходят за пределы школьной программы – они начинают изучать научно-популярную литературу, посещать популярные лекции, активно участвуют в различных кружках, туристических походах.

В.А. Крутецкий отмечает особую избирательность познавательных интересов подростков – к одним учебным предметам они относятся достаточно равнодушно, тогда как другие их очень интересуют. Большое влияние на возникновение и развитие интереса к различным предметам может оказывать личность учителя и способ подачи им учебного материала. Также, пишет В.А. Крутецкий, на развитие интереса у подростка влияют

успех и достижения или, наоборот, неудачи в изучении предмета. Радостные переживания, возникающие при достижении успеха, повышают интерес к предмету, тогда как неудачи (в особенности частые) в значительной степени интерес снижают [42].

В последнее время появляется большое количество работ как отечественных, так и зарубежных авторов, связанных с изучением интересов у подростков. Исследуется характер интересов подростков как показатель их личностного развития (Е.Л. Бережковская), развитие индивидуальных интересов подростков (М. Хофер), развитие учебных интересов от младшего школьного, к старшему школьному возрасту (А.М. Доттерер, С.М. МакХейл, А.К. Кроутер), динамика развития интересов от подросткового, к старшему школьному возрасту (И.П. Шахова), особенности развития познавательных интересов (Е.А. Кувалдина, Е. В. Ненахова), специфика процесса формирования познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей (Н. И. Роговская), и др. Предлагаются новые методы исследования интересов в подростковом возрасте (в частности, с помощью социальных сетей (К. Н. Поливанова, И. Б. Смирнов).

Е.Л. Бережковская характеризует сложившееся в настоящее время положение как «кризис интересов» [3, с. 117] у подростков, и связывает его с новыми социально-психологическими условиями. Автор отмечает, что у подростков произошло смещение фокуса внимания с увлечений и интересов, связанных с различными сферами науки и культуры, производства или других общественных практик на общение со сверстниками и потребление продуктов индустрии развлечений. Это поспособствовало возникновению серьезного разрыва между тем, чем интересуются и занимаются подростки, с одной стороны, и актуальными во «взрослом» обществе сферами практики, с другой.

Проведенное Е.Л. Бережковской исследование, направленное на изучение взаимосвязи между характером интересов подростков и уровнем их самоопределения показало наличие определенной разницы в личностном

развитии подростков, которые имеют различные содержательные интересы и теми, кто увлечен только развлечениями и общением. Подростки, чьи интересы и увлечения имеют содержательный характер, в большей мере определились с выбором профессии. У подростков, увлеченных только общением, такая определенность отсутствует. Кроме того, отмечает Е.Л. Бережковская, у подростков, не имеющих содержательных интересов, было выявлено наличие обратной связи между показателем уровня внутренней свободы и показателем уровня самоопределения [3].

И. П. Шахова, изучавшая психологические особенности изменения системы интересов в процессе перехода от подросткового к старшему школьному возрасту, отмечает, что в целом, динамика развития интересов может характеризоваться стабильными и скачкообразными периодами, носящими диалектический характер, которые ярче всего проявляются на рубежах возрастного развития (между четырнадцатью и пятнадцатью годами). Этот процесс может протекать «линейно» – плавно и спокойно, без переживаний, а может – «скачками», т.е. остро и бурно. Интересы, при этом, И. П. Шахова подразделяет на три группы:

- постоянные (стабильные);
- линейно изменяющиеся (возрастающие и убывающие);
- колеблющиеся.

Интересы, которые в 13-16 лет не претерпевают изменений или же изменяются незначительно, автор отнесла к постоянным. Формирование их в этом периоде или заканчивается, или же они могут измениться в более зрелые годы. Убывание, возрастание, а также скачкообразные (колеблющиеся) изменения интереса к тому или иному виду деятельности в данном возрастном периоде, есть следствие процесса его формирования.

Согласно результатам проведенного И. П. Шаховой исследования, к постоянным интересам у девочек-подростков можно отнести интересы к социальной, практической, художественной, спортивной и трудовой деятельности; к возрастающим – интересы к театрально-художественной,

развлекательной, историко-географической; к убывающим – интерес к природоведческой деятельности, а к колеблющимся – интерес к деятельности научно-теоретической.

К постоянным интересам у мальчиков относятся интерес к технической, трудовой, практической, научно-теоретической и художественной деятельности; к возрастающим – интересы к деятельности социальной, развлекательной, историко-географической, театрально-художественной; к убывающим – интересы к природоведческой и спортивной деятельности [91].

Согласно результатам исследования О.Б. Ильиной, проведенного на выборке подростков-учеников восьмого класса, интересы мальчиков чаще лежат в области точных наук и технической сфере, тогда как девочки отдают предпочтение сфере гуманитарной. В среднем, мальчики выбирают в качестве ведущего интереса области транспорта и техники в десять раз чаще, чем девочки, в восемь раз – спорт и военное дело, область информационных технологий предпочтительнее для них в шесть раз, области физики и математики – в два раза. Девочки, в свою очередь, отмечает О.Б. Ильина, в два раза чаще мальчиков выбирают области иностранных языков, медицины и биологии, в четыре раза чаще отдают предпочтение психологии и педагогике, в шесть раз чаще – сфере искусства [35].

Похожие результаты были представлены в работе зарубежного исследователя Р.Х. Хейз, направленной на изучение различий в особенностях личности и интересов одаренных подростков, в зависимости от их половой принадлежности и области одаренности [100]. Автор определила, что существуют различия в сфере интересов мальчиков и девочек подросткового возраста: для мальчиков наибольший интерес представляют точные науки, конструирование, реставрация механизмов, спортивная деятельность, туризм, управление различными видами транспорта, военные виды деятельности. Интересы девочек, пишет Р.Х. Хейз, лежат в области культуры и искусства (рисование, живопись, посещение концертов, кино, театров, игра на

музыкальных инструментах, занятия танцами, литературное творчество), а также социальной деятельности (оказание помощи людям, выполнение благотворительной и социальной работы, организация развлечений).

Р.Х. Хейз также сообщает, что мальчики, ученики 7-8 класса, больше, чем юноши, заинтересованы в поиске приключений, новых ощущений, решении интеллектуальных творческих задач; меньший интерес у них вызывает экономика и политика, работа на природе, религиозная и духовная сфера.

Для девочек, по сравнению с девушками 18-19 лет, характерен более высокий уровень интереса к интеллектуальной, творческой деятельности, а также приключениям. В целом, одаренным девочкам-подросткам интересны художественное творчество, актерская деятельность, сфера социальных отношений; наименее интересны занятия, связанные с обработкой рутинной информации, а также руководством и управлением.

Кроме того, Р.Х. Хейз было произведено сравнение интересов математически и вербально одаренных подростков. Так, вербально одаренным подросткам характерен более высокий уровень интереса к художественной деятельности, тогда как математически одаренные предпочитают четко расписанную деятельность, с заданным алгоритмом, связанную с переработкой числовой информации [100].

Вышеизложенные данные перекликаются с результатами, представленными в работе Е.Б. Саулиной, направленной на изучение особенностей полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов у подростков с высоким уровнем интеллекта. Автор выявила наличие сходных тенденций полового диморфизма в структуре интересов у подростков с высоким уровнем интеллекта, и тех, чьи интеллектуальные способности находятся на среднем уровне. И в той, и в другой исследуемых группах у девочек в большей степени, чем у мальчиков, выражены интересы в творческой и гуманитарной областях, а также в сфере естественных наук. Процент интересов к точным наукам и технике у мальчиков обеих групп в

несколько раз выше, чем у девочек. Также Е.Б. Саулина предположила, что для когнитивно одаренных подростков структура интересов может выступать как один из существенных факторов развития их отдельных интеллектуальных способностей [78].

Результаты одного из этапов исследования, проведенного О.Б. Симатовой и Е.В. Прокопьевой, показывают, что, в основном, интересы подростков 12-13 лет сосредоточены в области сценического и изобразительного искусства, а также музыки. Как предполагают авторы, данный результат связан с тем, что специфичный для этого возраста романтический настрой подростков ориентирует их на творческую деятельность [79].

Изучая связь интересов подростков с социальными статусами, занимаемыми ими в группе, Е.А. Куминская пришла к следующим выводам:

- Для подростков характерен повышенный интерес к путешествиям, популярной музыке и психологии; меньше всего интерес вызывает классическая музыка; интерес к преподающимся в школе предметам (физике, литературе, географии, экономике), а также к технике, хореографии, спорту и политике, скорее низкий; биология относится к категории «скорее интересно».

- У старших подростков, по сравнению с младшими, обнаруживается более высокий уровень интереса к психологии, морали, а также к искусству кино.

- Для аутсайдеров характерен более низкий интерес к классической музыке, литературе, морали и политике, по сравнению с среднестатусными подростками.

- Лидеры, в отличие от аутсайдеров, пишет Е.А. Куминская, проявляют значительно более высокую заинтересованность к биологии, психологии, физике и технике, путешествиям, экономике и политике, морали, литературе и философии, популярной музыке.

- У лидеров значительно больше, чем у среднестатусных учащихся и аутсайдеров, выражен интерес ко всем областям, а особенно к биологии [46].

С. В. Галицын, исследуя физические и социально-психологические особенности подростков 13-15 лет, относящихся к различным типологическим группам («успешные» ученики; «средний тип» – учащиеся с просоциальным поведением; «спортсмены» – ученики, систематически занимающиеся спортом; «кибермены» – подростки, увлеченные виртуальным пространством; «группа социального риска» – учащиеся с асоциальным поведением), определил интересы, преобладающие в каждой из них.

Так, ученики, относящиеся к группе «успешные» увлечены историей, спортом, математическими знаниями, а также с удовольствием занимаются общественной деятельностью. Учащиеся «среднего типа», также проявляют повышенный интерес к историческим наукам, физической культуре и спорту, отмечает С. В. Галицын.

У «спортсменов» приоритетную позицию занимают физическая культура и спорт. Кроме того, им интересны история, военные специальности, педагогика и сценическое искусство. Полученный результат автор связывает со специфическими особенностями спортивной деятельности, наполненной педагогическим мастерством, историческими знаниями, проявлениями волевых качеств и творческих способностей личности.

«Кибермены» отдают предпочтение областям технических и исторических знаний, а также сфере обслуживания и торговли.

Интерес подростков «группы социального риска», заключает С. В. Галицын, лежит, прежде всего, в сфере физической культуры и спорта, легкой и пищевой промышленности, медицины, геологии и военной деятельности [17].

Итак, проблема интереса активно разрабатывается как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Нет общего мнения касательно определения этого понятия, однако его главными сторонами являются связь с

потребностью и положительное эмоциональное отношение к этой потребности. Важнейшую роль интересы приобретает в подростковом возрасте – меняется их содержательность, направленность, возрастает степень их влияния на активность подростков. Одной из важнейших областей общего феномена интереса является познавательный интерес, понимаемый как устойчивая, избирательная направленность личности на познавательную деятельность, её процесс, способы и результаты, обусловленная личной значимостью и эмоциональной привлекательностью. Интересы подростков многообразны, но избирательны. Сформировавшиеся в процессе обучения познавательные интересы приобретают роль важного мотива учебной деятельности. Исследование особенностей учебной деятельности подростков в психологической науке мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.2. Характеристика учебной деятельности в подростковом возрасте

Проблема учебной деятельности имеет более чем пятидесятилетнюю историю активных разработок в отечественной психологии и педагогике. Свой вклад в её исследование внесли такие известные учёные, как П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.

Определяя сущность учебной деятельности Д.Б. Эльконин отмечает, что её содержанием является «овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [96, с. 245]. Такая деятельность, согласно его мнению, должна побуждаться адекватными мотивами собственного роста и совершенствования.

И.А. Зимняя под учебной деятельностью понимает «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных

преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [31, с. 192].

Автор описывает следующие компоненты, входящие в структуру учебной деятельности:

- Мотивация (совокупность побудителей учебной активности, потребности и смысл учения для учащегося, его ведущие мотивы, цели, эмоции и интересы);

- Учебная задача (выступает как основная единица учебной деятельности, предлагается учащемуся в виде определенного учебного задания в определенной учебной ситуации);

- Учебные действия (согласно А.Г. Асмолову – совокупность способов действий ученика, навыков учебной работы, которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умений, включая организацию этого процесса [37]).

- Контроль преподавателя, который переходит в самоконтроль (сличение способа действия и полученного результата с эталоном с целью обнаружения возможных отличий и отклонений);

- Оценка преподавателя, переходящая в самооценку (осознание учеником качества и уровня усвоения знаний) [31].

Являясь одним из основных видов деятельности, учебная деятельность сопровождает развитие человека на достаточно длительном промежутке времени – с момента окончания дошкольного возраста до начала трудовой деятельности. Однако на каждом возрастном этапе она играет разную роль. Так, согласно Д.Б. Эльконину, для младшего школьника учебная деятельность является ведущей. По мере перехода ребенка в подростковый период, учебная деятельность теряет ведущее значение – ей на смену приходит интимно-личное общение со сверстниками. Тем не менее, учебная деятельность остается основным видом деятельности в данном возрасте – она занимает достаточно большой объем времени подростка, серьезно влияет на большинство сторон его жизнедеятельности, отмечает Ю. Н. Слепко [80].

В подростковом возрасте происходит существенная перестройка в характере учебной деятельности. Она не только усложняется: появляется больше учебных предметов, вместо одного учителя с классом начинают работать несколько учителей, которые отличаются стилем ведения урока, предъявляют разные требования, демонстрируют разное отношение к ученикам. Главным, является то, что формы и методы обучения, к которым привык младший школьник, становятся неприемлемыми для подростка, что В.А. Крутецкий связывал с их постепенно нарастающей взрослостью. Подробное объяснение учителем нового материала, ещё недавно охотно воспринимаемое учеником, в подростковом возрасте его явно тяготит, часто вызывает равнодушие и скуку. Ранее склонный дословно воспроизводить учебный материал, теперь подросток стремится излагать его своими словами и выражает несогласие, если учитель требует точного воспроизведения какого-либо определения, формулы или закона [43].

Для овладения учебным материалом, как пишет В.С. Мухина, от подростков требуется более высокий, чем в младших классах, уровень учебно-познавательной деятельности. Им предстоит усвоение научных понятий, системы знаков. Новые требования, предъявляемые к усвоению знаний, способствуют постепенному развитию у подростков теоретического мышления, интеллектуализации процессов восприятия, памяти, познавательной сферы в целом, отмечает В.С. Мухина [56].

Именно в подростковом возрасте, по мнению Е.В. Толбатовой, возникают предпосылки для участия школьника в регуляции собственной учебной деятельности, и это будет являться важной характеристикой его как субъекта этой деятельности. Подростки проявляют стремление к постановке целей и планированию своей учебной деятельности; желание осуществлять самостоятельную деятельность и оценивать её; они также стремятся принять участие во «взрослой» деятельности (учащиеся с удовольствием берут на себя некоторые функции учителя – составление и проверка контрольных

работ, определение формы проведения «экзамена», оформление дидактического материала и т.д.) [85].

Появление рефлексии рассматривается как важнейшее новообразование подросткового возраста. Согласно О.В. Русаковой, рефлексия у младших подростков наиболее характерно проявляется в процессе осознанного регулирования своей учебной деятельности, так как представляет собой ее основу и заключается в понимании и анализе своих знаний, а также стремлении к их совершенствованию. Рефлексия выступает в качестве важного средства саморазвития и одним из основных механизмов развития всех видов саморегуляции, следовательно, приходит к выводу О.В. Русакова, «процесс формирования умений и навыков учебной деятельности нельзя признать целостным, если отсутствует рефлексивная составляющая» [73, с. 11].

М.А. Васильева также отмечает, в подростковом возрасте происходит овладение общим строением учебной деятельности, усвоение способов самостоятельного перехода от ориентировочных учебных действий к исполнительным, а после и контрольно-оценочным, что является важной основой самоорганизации учебной деятельности [11].

Привлекательными для подростков, по мнению В.С. Мухиной, становятся самостоятельные формы занятий – освоение способов действия осуществляется легче, когда учитель лишь помогает им. Интерес подростка к учебному предмету В.С. Мухина связывает с качеством преподавания. Значение имеют способ подачи учителем материала, способность доходчиво и увлекательно его объяснить, что способствует активизации интереса, усилению мотивации учения подростка. Постепенно, на основе познавательной потребности, происходит формирование устойчивых познавательных интересов, обеспечивающих позитивное отношение к учебным предметам в целом [56].

Ю. Н. Слепко, предметом интереса которой является психологическая система учебной деятельности, пришла к следующим выводам об её особенностях в подростковом возрасте:

1. Переход в подростковый возраст характеризуется сохранением и повышением значимости функциональных блоков учебной деятельности, обеспечивающих её успешность к концу младшего школьного возраста (мотивация деятельности, программа, принятие решений, информационная основа, учебно-важные качества). Для процесса развития функциональных связей психологической системы учебной деятельности и успешности этой деятельности у подростков характерны как наличие блоков, имеющих постоянную значимость (мотивационный, учебно-важные качества программирование), так и меняющаяся значимость отдельных блоков с целью обеспечения успешности (цели, принятие решений, информационная основа деятельности).

2. Для начала подросткового возраста, пишет Ю. Н. Слепко, характерна положительная динамика развития функциональных характеристик психологической системы учебной деятельности – происходит значительный рост её интегрированности и дифференцированности (5-7 класс). Возникающее в дальнейшем снижение данных показателей (8 класс) и следующая за этим их относительная стабилизация (9-11 класс) говорит о том, что развитие психологической системы учебной деятельности за время обучения в основной школе проходит этапы оптимизации, формирования и функционирования [80].

На данном возрастном этапе, пишет В.С. Мухина, дифференцируется отношение к учителям, формируются новые критерии оценки личности взрослого и его деятельности. Одна группа критериев касается качества преподавания, другая – того, как учитель относится к подросткам. Младшие подростки в большей степени ориентированы на вторую группу, тогда как у старших пользуются уважением учителя знающие, строгие, но справедливые, доброжелательные и тактичные, которые умеют понятно и интересно

объяснить материал, организовать работу на уроке в определённом темпе, вовлечь в неё всех учащихся и сделать её для каждого максимально продуктивной. В 7–8 классах, отмечает В.С. Мухина, школьники ценят эрудицию учителя, свободное владение предметом, стремление дать знания в дополнение к учебной программе, уважают учителей, время на уроке у которых не тратится зря, и не любят тех, кто отрицательно относится к их самостоятельным суждениям [56]. По мнению Э.А. Сарсеновой, склонный к самопознанию и самоидентификации подросток нуждается в помощи со стороны учителя-друга, наставника, он не терпит тоталитарного контроля, отрицательно относится к ситуациям, которые не затрагивают его интересов или идут вразрез с его собственными суждениями [76].

Расширяющиеся связи с окружающим миром, общение со сверстниками, приобретающее всепоглощающий характер, а также личные увлечения и интересы подростков часто обуславливают снижение их непосредственного интереса к учению.

Очень часто, как отмечает А.Н. Леонтьев, у подростков происходит внутренний отход от школы, выражающийся в том, что она перестает являться для учащегося центром его духовной жизни. Подросток начинает тяготиться школьными обязанностями, пишет О. В. Елецкая, у него возникает желание уменьшить длину урока, пропустить занятия, увеличивается его критичность по отношению к школе [27].

Э.Н. Романова в качестве одной из основных причин такого отхода, наряду со сменой ведущей деятельности, рассматривает несформированность у детей учебной деятельности, что не позволяет удовлетворить потребность в самоутверждении, актуальную для подросткового возраста [71]. Под сформированной учебной деятельностью М.В. Гамезо понимает такую деятельность, когда учащиеся, побуждаемые мотивами самого учения, в силах самостоятельно определить учебные задачи, выбрать рациональные способы и приёмы решения, контролировать и давать оценку своей работе [19].

Проведенные Д.Б. Элькониным, Т.В. Драгуновой и рядом других психологов исследования позволяют говорить о большом разнообразии уровней развития учебной деятельности в начале подросткового возраста – от самого высокого (для которого характерно не только самостоятельное выполнение учеником домашних заданий, но и освоение нового учебного материала и даже новых областей знаний), через ряд промежуточных форм, при которых самостоятельная учебная деятельность не выходит за рамки подготовки учебных заданий, до самого низкого уровня, отличающегося отсутствием даже элементарных умений самостоятельной работы [71].

Д.Б. Эльконин считал начало подросткового возраста сензитивным периодом для формирования нового, более высокого уровня учебной деятельности, которая приобретает для учащихся смысл деятельности, направленной на самообразование и самосовершенствование. Изменяется и отношение к учению: появляется стремление овладеть настоящими, глубокими знаниями в какой-либо области. Проявление пренебрежения к оценкам связывается с «взрослостью» подростка. Д.Б. Эльконин предполагал, что новое отношение к учению и знаниям является одной из важнейших сторон чувства взрослости, составляющего основную особенность этого возрастного периода [97].

Учебная деятельность подростка, как отмечает В.Г. Казанская, приобретает теоретический характер – у них возникает интерес к самому знанию, его происхождению и применению. Для подростков характерно стремление что-то доказывать, т.е. выяснение предпосылок какого-либо утверждения в ситуациях, требующих аргументов, и обнаружение связи данных аргументов с определенным следствием. Способность к рассуждению способствует формированию у них теоретического отношения к жизни и широких познавательных мотивов. Именно в этом случае, как подчёркивает В. Казанская, знание приобретает роль системообразующего фактора учебной деятельности, так как оно способствует возникновению

истинного удовлетворение от обучения, в ходе которого анализируются процессы порождения знаний [36].

По мнению В.А. Крутецкого, сознательно-положительное отношение подростков к учению появляется в том случае, если учение обеспечивает удовлетворение их познавательных потребностей, вследствие чего знания обретают для них смысл важного и необходимого условия подготовки к будущей самостоятельной жизни. Но иногда здесь можно наблюдать расхождения: желание приобрести новые знания может сочетаться с безразличием, а порой и с отрицательным отношением к учебной деятельности. В.А. Крутецкий полагает, что это может рассматриваться как своеобразная реакция подростка на различные неудачи и трудности в учении, или же на конфликт с учителем. Учебные неудачи в этом возрасте переживаются довольно остро, и из-за самолюбия подросток может маскировать подлинное отношение к ним – делать вид, что он совершенно равнодушен к успехам в учебной деятельности [43].

Как также отмечает В.А. Крутецкий, наиболее существенное влияние на формирование у подростков положительного отношения к учебной деятельности оказывают следующие условия: учебный материал имеет идейно-научную содержательность, связан с жизнью и практикой; характер изложения материала проблемный и эмоциональный; организована поисковая познавательная деятельность, благодаря которой подростки могут переживать радость самостоятельных открытий; вооружение их рациональными способами учебной работы, выступающими как предпосылки для достижения успеха [43].

Как отмечает Е.Е. Сапогова, в младшем подростковом возрасте учащиеся оценивают учебные предметы по успеху в их усвоении (по оценкам) и по отношению к учителю. С возрастом их в большей степени привлекает содержание, которое требует самостоятельности, эрудиции. Появляется деление предметов на «интересные» и «неинтересные»,

«нужные» и «ненужные», что определяется качеством преподавания и формированием профессиональных намерений [75].

А. Б. Воронцов, изучавший содержание, формы и способы организации учебной деятельности в подростковой школе в контексте системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова, описал следующие её особенности:

- за учебной деятельностью сохраняется ведущая роль в развитии подростка, но не в качестве единственной, а в связи с другими видами деятельности, в которые подросток включается и инициатором которых часто выступает (социальное экспериментирование, проектирование и пр.);

- происходит изменение содержания и структуры учебной деятельности: на передний план выдвигаются постановка учебной задачи и преобразование условий, направленное на поиск существенных отношений предмета;

- происходит индивидуализация учебной деятельности, она начинает выходить за рамки урока – подросток самостоятельно добывает теоретические знания и ищет способы действий;

- учебная деятельность, в определенных ключевых точках учебных курсов, преобразуется в проектную деятельность;

- характер постановки учебных задач начинает приобретать открытую, «перспективную» форму, у учащихся появляется возможность одновременно ставить, планировать решение определенного количества годовых учебных задач, а также решать данные задачи в индивидуальном режиме [15].

И.А. Зимняя отмечает, что для подростка, как субъекта учебной деятельности, характерны стремление утвердить свою позицию субъектной исключительности и индивидуальности, желание (особенно проявляющееся у мальчиков) чем-то выделяться. Это может оказывать влияние на развитие познавательной мотивации, в случае связи с содержанием учебной деятельности – её предметом, способами и средствами решения учебных задач. Тенденция к утверждению собственной «исключительности», пишет

автор, является также частью мотивации достижения, и проявляется в таких ее составляющих, как «успех», «награда». Учебная мотивация, объединяющая мотивацию достижения и познавательную мотивацию, у подростка преломляется через призму узких личностнозначимых и реально действующих мотивов социального, группового бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение ценностей, норм и способов поведения, что, в случае представленности в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, обеспечивает удовлетворение этих мотивов. Именно поэтому, как подчеркивает И.А. Зимняя, важно реализовывать все принципы обучения, направленные на активизацию интеллектуальной деятельности подростка: его индивидуализацию, проблематизацию, диалогизацию, активно-действенные формы организации усвоения знаний [31].

И.А. Зимняя также говорит о том, что подросток как субъект учебной деятельности, специфичен занимаемым местом на отрезке непрерывного многоступенчатого образования. Он выбирает, в какой форме продолжить это образование, и, в зависимости от принятого решения, ориентируется на ценности учения, межличностного взаимодействия, или же трудовой деятельности и общественной занятости.

Существенные преобразования происходят и в мотивации учебной деятельности подростка. Доминировавшие в младшем школьном возрасте мотивы вытесняются другими, ранее не занимавшими столь значимого места, что А.А. Реан связывает со сменой ведущей деятельности школьника [67].

Л.А. Регуш и А.В. Орлова описали две тенденции, которые характеризуют мотивацию учения в средних классах: с одной стороны, подростки мечтают о том, чтобы пропустить уроки, хотят гулять, заявляют, что школа им надоела, и что учение для них неприятная, тяжелая обязанность от которой они не прочь освободиться, с другой стороны, эти же ученики, будучи поставленными, в ходе экспериментальной беседы перед возможностью не посещать школу и не учиться, сопротивляются такой

перспективе, отказываются от нее [68]. Это сопротивление, как полагает Л. И. Божович, связано с неосознаваемой подростками потребностью оставаться на уровне требований, которые к ним как к школьникам предъявляет общество. Перестать быть учеником, бросить школу для них значит потерять свое общественное лицо, а кроме того потерять школьных друзей, возможность общения с ними, потерять смысл своего существования как члена общества.

Учебная мотивация подростка выстроена в систему иерархий, включающих различные личностные мотивы. Важным фактором достижения успехов в учебе, отмечает Э.А. Сарсенова, выступает сформированность познавательных мотивов [77]. Однако результаты исследований показывают низкий уровень их выраженности у подростков. В качестве ведущих мотивов в этом возрасте выступают мотивы получения хороших оценок, мотивы признания сверстниками, мотивы достижения, мотивы принятия родителями (Т.О. Гордеева, И. В. Дубровина, Б. С. Круглова, И. Н. Макарычева, М.Ч. Эндрюс).

Характерной особенностью подросткового возраста, по мнению ряда исследователей (В.А. Аверин, И. В. Дубровина, З.И. Калмыкова, Г. Крайг, Л. В. Орлова, А. М. Прихожан, Н.Н. Толстых и др.), является снижение успеваемости школьников. А.А. Реан рассматривает несформированность компонентов учебной деятельности как одну из главных причин низкой успеваемости. Согласно концепции развивающего обучения Л.В. Занкова, самостоятельная, осознанная учебная деятельность должна сформироваться к окончанию ребенком младшей школы [28]. Однако, как показывают исследования, проведенные М.А. Васильевой, Е.Б. Мамоновой, О. В. Суворовой, О.В. Темняткиной, развитие отдельных её компонентов не достигает должного уровня и в подростковом возрасте. Недостаточный уровень сформированности основных компонентов учебной деятельности (учебных действий, потребностей, мотивов, приемов самоконтроля и самооценки), по мнению А.А. Реана, оказывает негативное влияние на

успешность усвоения знаний в средней школе, где от подростка требуют значительной самостоятельности и ответственности в организации собственной учебной деятельности. Возникающие трудности выражаются в том, что школьник не умеет учиться, даже если он очень хочет это делать [67].

Если четко сформированные учебные действия отсутствуют, пишет А.А. Реан, то очень часто подростки усваивают знания нерациональным способом – запоминают их механически, не подвергая смысловой обработке. Вследствие этого происходит потеря осознанного отношения к знаниям, они превращаются в воспроизводимую информацию, не дающую возможность применять их в новых условиях. А.А. Реан замечает, что учебная программа, которая становится сложнее от класса к классу, не позволяет успешно усваивать знания только репродуктивным способом, а предъявляемые учителями требования все в большей степени подразумевают продуктивный характер усвоения материала, предполагающий самостоятельное создание учащимися нового знания или нового способа решения задания, а также активное, творческое и межпредметное применение усвоенных знаний. Несформированность умения организовывать усложняющуюся познавательную деятельность, как отмечает А.А. Реан, снижает уровень её эффективности, не принося удовлетворения и самому подростку [67].

Итак, учебная деятельность в подростковом возрасте характеризуется рядом специфических особенностей. Учебная деятельность приобретает для учащихся смысл деятельности, направленной на самообразование и самосовершенствование. Изменяется отношение подростков к учению: появляется стремление овладеть настоящими, глубокими знаниями. Происходит интеллектуализация познавательных процессов, развивается теоретическое мышление. Привлекательными для подростков становятся самостоятельные формы занятий. Развитие рефлексии способствует формированию у подростков осознанной саморегуляции учебной деятельности.

Изменения происходят и в мотивационной сфере – наряду с мотивом получения хорошей оценки, в качестве главного выступает мотив признания сверстниками. В связи с возросшими требованиями, несформированность компонентов учебной деятельности у учащихся подросткового возраста часто приводит к неуспеваемости. Смена ведущей в младшем школьном возрасте учебной деятельности на интимно-личностное общение со сверстниками, а также появление большого количества внешкольных интересов часто обуславливают снижение непосредственного интереса подростков к учению. Особенности влияния познавательного интереса на учебную деятельность в подростковом возрасте мы рассмотрим в следующем параграфе.

1.3. Влияние познавательного интереса школьников на учебную деятельность в подростковом возрасте

Проблема развития познавательных интересов как побудительной силы учебной деятельности рассматривалась в работах В.П. Беспалько, Е.В. Бондаревской, В. И. Загвязинского, В.С. Ильина, И.Я. Ланиной, А.Н. Леонтьева, Н.Г. Морозовой, В.Н. Мясищева, А.А. Прядехо, А.Н. Прядехо, Ф.К. Савиной, Г.И. Щукиной и др.

Познавательный интерес, по мнению М.В. Кларина, даёт возможность личности более свободно приобщиться к общественным ценностям, а также стимулирует выбор личных ценностей [39]. Е.В. Бондаревская отмечает, что в случае, если познавательный интерес не развит, то «восхождение от знания набора разрозненных фактов и понятий к лично-ценностному восприятию, к целостному миропониманию невозможно» [8, с. 22].

А.А. Прядехо и А.Н. Прядехо отводят интересу роль побудительного стимула, благодаря которому проявляется творческая активность и познавательная самостоятельность учащихся. Большое значение при этом имеет взаимное доверие между учителем и учащимися [64].

Познавательный интерес является одним из ценнейших мотивов учебной деятельности подростков. Его широта, содержание, действенность и устойчивость, пишет С. А. Богданов, во многом определяют качество учения, положительный настрой на решение учебных задач, что выступает в роли одного из главных условий творческого отношения подростка к учебному процессу. Происходящее в процессе деятельности эмоциональное подкрепление интереса приводит к его усилению, что, по мнению исследователя, дает возможность постепенно усложнять содержание учебной деятельности, её цели и операции [5].

Г.И. Щукина отмечает, что интерес, в отличие от других мотивов, всегда имеет свой предмет, в нем четко и ясно выражена направленность на определенную область знаний, к более глубокому изучению которой стремится подросток [93].

Согласно Э.Н. Романовой при удовлетворении познавательной потребности, являющейся одной из доминирующих в подростковом возрасте, происходит формирование устойчивых познавательных интересов, определяющих положительное отношение подростка к учебным предметам. Исследовательская деятельность, самостоятельные открытия, возможность расширить круг своих знаний, проникнуть в суть изучаемых явлений обеспечивает эмоциональное удовлетворение подростка. Если познавательная потребность не удовлетворяется, пишет Э.Н. Романова, то у подростков может проявиться скука, апатия, безразличие, а порой резко отрицательное отношение к неинтересным предметам [71].

Г.И. Щукина рассматривает познавательный интерес как средство обучения, как эффективный инструмент, позволяющий учителю сделать учебный процесс привлекательным, выделить те аспекты, которые активизируют мышление подростка, заставят его увлеченно работать над учебной задачей. Активизировать познавательную деятельность подростка без развития его познавательного интереса, отмечает В.А. Шуклина, не только трудно, но и практически невозможно [92]. Внесение элементов

занимательности в содержание обучения и его методы, в формы работы учеников, целью которого является стремление упрочить их познавательный интерес как отдельный эпизод, может вызвать у подростка лишь вспышку непосредственного интереса, но не позволит ему перейти во внутренний план деятельности, в отношении к учению. Г.И. Щукина подчёркивает, что познавательный интерес как средство обучения приобретает надёжность только в том случае, если его используют в арсенале средств развивающего обучения, открывающего перспективы развития учеников [93].

В сферу познавательного интереса, полагают А.А. Прядехо и А.Н. Прядехо, включены не только приобретенные подростком знания (в качестве результата учебной деятельности), но и в целом процесс учения, что содействует приобретению необходимых способов познания и дает возможность для постоянного поступательного движения ученика [65].

Познавательный интерес в реальном учебном процессе может выступать не только в качестве мотива учебной деятельности и средства обучения, но и как устойчивое образование самой личности. Г.И. Щукина отмечает, что эмоционально глухой к различным стимулам (моральным и эстетическим), инертный ученик, чьи мыслительные процессы отличаются малоподвижностью, вызывает трудности для учителя связанные с тем, что он не пытлив, не любознателен, равнодушен к уровню своих знаний, не пытается узнать больше, не любит учиться и не хочет это делать. В свою очередь обучение отзывчивого, активного ученика, готового к познавательной деятельности, проходит для учителя значительно легче [95].

Ряд авторов (В.Б. Бондаревский, И.Н. Бурлака, Д. К. Гилева, Е. В. Гордеев) [9;10;20;21] рассматривают структуру и содержание интересов ученика как один из немногих интегративных критериев его развития как целостной личности. Особое внимание при этом уделяется компенсаторной функции интереса: осознание неподготовленности к выполнению определенной работы, недостаточности своего образования, пробуждает у подростков интерес к приобретению недостающих знаний, к переходу на

выполнение определенных функций, к полноценной самореализации в разных сферах жизнедеятельности.

В исследовании Д. Б. Эльконина была выявлена зависимость между уровнем сформированности учебной деятельности подростков и их интересами: ученики, активные познавательные интересы которых сформировались в младшей школе и в пятом классе, обнаруживают в усвоении школьных знаний и, особенно в области привлекательных для них занятий более высокий уровень учебной деятельности, чем их одноклассники, у которых такие интересы не сложились [97].

Несформированность мотивации учения, недостаточный уровень развития познавательных интересов приводят к тому, пишут И. В. Дубровина и Б.С. Круглов, что подростки начинают воспринимать учение как неприятную обязанность, в большинстве случаев порождающую отрицательные эмоции, обуславливающую общее негативное отношение к школе [Цит. по: 13].

Л.И. Божович отмечает, что недостаточная сформированность познавательных интересов с одной стороны, и отсутствие необходимого уровня развития мышления – с другой, нередко приводят к формализму в усвоении школьных знаний учащимися. Она описала два вида формализма, которые наиболее распространены среди подростков и которые, по её мнению, имеют наибольшее значение для их психического развития:

1. Главной особенностью, характеризующей формализм первого рода, согласно Л.И. Божович является заучивание материала без достаточного его понимания. Учащиеся довольно точно знают правила, словесные формулировки и приведенные в учебнике примеры, однако все эти знания малоосмысленны. Подростки проявляют полное равнодушие к сути изучаемого материала – они учат и отвечают, но не понимают и не верят ни в то, что учат, ни в то, что отвечают, у них полностью отсутствует интерес к теоретическому содержанию учебных предметов. Л.И. Божович подчёркивает, что такое усвоение оказывает пагубное влияние не только на

качество знаний и мышление учащихся, но и на формирование их личности. У таких подростков не вырабатывается правильный взгляд на мир, задерживается формирование самоконтроля, самосознания и обобщенных идеалов, нуждающихся в достаточном уровне развития мышления в понятиях, возникает привычка хранить в своей памяти ненужный им учебный материал. Л.И. Божович приходит к выводу, что наличие у подростка такого рода формальных знаний гораздо «хуже, чем полное их отсутствие» [7].

2. При формализме второго рода учащиеся, как правило, владеют способами теоретического мышления, способны сделать предметом сознания сами понятия, законы и обобщения, но отделив понятия от предмета, подростки часто не могут вернуться к ним, увидеть в научном понятии многообразие отраженной в нем конкретной действительности. Таким образом, пишет Л.И. Божович, в отличие от формализма первого рода, здесь ученик не только знает и помнит правила и законы, но и понимает их. Тем не менее, для его сознания и личности они остаются чуждыми. Формальные знания выступают для подростка в качестве «отдельных знаний», стоящих наряду с его прежними понятиями и представлениями, и вследствие этого не имеют для него познавательного значения. Этот вид формализма проявляется в схематизме полученных знаний, в неумении их использовать для объяснения явлений действительности, в равнодушном отношении учащегося к тому, что он усваивает в школе. Л.И. Божович отмечает, что формализм второго рода «свойствен многим школьникам», а преодоление его в процессе обучения происходит очень медленно [7].

Таким образом, познавательный интерес играет важную роль в учебной деятельности подростков, является её ценнейшим мотивом, побудительной силой. В реальном учебном процессе познавательный интерес может выступать в качестве средства обучения, а также как устойчивое образование самой личности ученика. Уровень развития познавательного интереса влияет на успешность учебной деятельности. Недостаточная сформированность

познавательных интересов приводит к формализму в усвоении подростками школьных знаний, порождает отрицательные эмоции в процессе учения, обуславливает общее негативное отношение подростков к школе.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Проблема интересов в целом и их особенностей в подростковом возрасте в частности является предметом широкого теоретического и практического изучения в психологической науке на протяжении долгого периода времени. Нет общего мнения касательно определения этого понятия, однако его главными сторонами являются связь с потребностью и положительное эмоциональное отношение к этой потребности.

Проблема интересов является «главной в психологическом развитии подростка» [16, с. 6]. Именно на данном возрастном этапе сфера интересов претерпевает кардинальные изменения как в содержательном, так и в количественном плане, а также в степени проявления интересов, и их влияния на активность подростка. Среди особенностей интересов в подростковом возрасте выделяются следующие: для них характерен широкий круг интересов, которые различаются по своей направленности, а также по уровню развития; по мере перехода от младшего к старшему подростковому возрасту интересы приобретают всё большую устойчивость. Интересы начинают дифференцироваться и специализироваться, совершается направленность интересов на определенную сферу деятельности, научную область. Анализ современных исследований позволил определить, что для большинства подростков характерен повышенный интерес к истории, спорту, путешествиям, популярной музыке и психологии; что касается гендерного аспекта, то интересы девочек в большей степени лежат в творческой и гуманитарной областях, а также в сфере естественных наук, тогда как мальчикам интересны точные науки и техника.

Одной из важнейших областей общего феномена интереса является познавательный интерес, понимаемый как устойчивая, избирательная направленность личности на познавательную деятельность, её процесс, способы и результаты, обусловленная личной значимостью и эмоциональной привлекательностью. Подростковый возраст является сензитивным для формирования познавательных интересов – при удовлетворении познавательной потребности, являющейся одной из доминирующих в подростковом возрасте, происходит формирование устойчивых познавательных интересов.

Познавательный интерес может выступать в роли важного мотива учебной деятельности. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, в подростковом возрасте происходит существенная перестройка в характере учебной деятельности. Учебная деятельность приобретает для подростков смысл деятельности, направленной на самообразование и самосовершенствование. Изменяется отношение подростков к учению: появляется стремление овладеть настоящими, глубокими знаниями. Возникают предпосылки для участия школьника в регуляции собственной учебной деятельности – подростки проявляют стремление к постановке целей и планированию своей учебной деятельности; желание осуществлять самостоятельную деятельность и оценивать её.

Подростки проявляют готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах – их привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самим строить свою познавательную деятельность.

В связи с возросшими требованиями, несформированность компонентов учебной деятельности у учащихся подросткового возраста часто приводит к неуспеваемости. Смена ведущей в младшем школьном возрасте деятельности учения на интимно-личностное общение со сверстниками, а также появление большого количества внешкольных интересов часто обуславливают снижение непосредственного интереса

подростков к учению. Познавательный интерес является побудительной силой учебной деятельности, уровень его развития влияет на успешность учебной деятельности.

Несмотря на значительное количество исследований в области изучения интересов в подростковом возрасте, а также специфики учебной деятельности в этом возрастном периоде следует отметить, что изучению особенностей сформированности отдельных структурных компонентов учебной деятельности подростков уделено недостаточно внимания в современной психологической науке. Таким образом, вопрос о том, в чём состоят особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности остаётся нерешенным. Этим обусловлена необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на решение существующей проблемы.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕРЕСОВ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СФОРМИРОВАННОСТЬЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организация и методы исследования

На основе анализа литературы нами была определена необходимость проведения эмпирического исследования, направленного на решение проблемы – каковы особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности?

Цель эмпирического исследования – изучить особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

Объектом исследования выступают интересы подростков.

Предмет исследования – особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о существовании различий в уровне развития и содержании интересов у подростков с разной сформированностью учебной деятельности: чем выше уровень сформированности учебной деятельности, тем шире круг интересов и выше уровень их развития.

Исходя из поставленной цели исследования, определения объекта, предмета, гипотезы, нами были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Исследовать сферу интересов подростков.
2. Определить уровень развития познавательного интереса подростков.
3. Определить уровни сформированности учебной деятельности у подростков.
4. Выявить особенности интересов у подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

5. На основе полученных результатов разработать программу для педагогов по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы в работе были использованы следующие методы исследования:

1. Организационные методы (сравнительный).
2. Эмпирические методы (психодиагностический).
3. Методы обработки данных (качественный и количественный анализ).
4. Интерпретационные методы (структурный).

Исследование включало следующие этапы:

I – определение базы, формирование выборки, подбор и подготовка методического материала для проведения исследования;

II – организация и проведение исследования;

III – количественный и качественный анализ полученных данных, выявление их надежности с помощью применения методов математической статистики;

IV – содержательная интерпретация результатов исследования, формулировка выводов.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 20» г. Белгорода. Выборка была сформирована в соответствии с поставленной целью исследования. В исследовании приняли участие учащиеся 13-14 лет в количестве 82 человека.

В соответствии с поставленными задачами и возрастными особенностями испытуемых, в качестве основных психодиагностических методик в нашем исследовании были использованы следующие (см. Приложение 1):

1. «Карта интересов» А.Е. Голомштока, в модификации О.Г. Филимоновой. Данная методика позволяет выявить круг интересов учащихся, близких к тому или иному виду деятельности, а также степень их выраженности [89].

2. Тест «Диагностика развития познавательного интереса» разработанная Е.В. Ненаховой. Целью данной методики является определение уровня развития познавательного интереса у учащихся подросткового возраста [58].

3. «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика). Позволяет оценить уровень сформированности следующих компонентов учебной деятельности (от первого до шестого):

- 1) Учебно-познавательный интерес.
- 2) Целеполагание.
- 3) Учебные действия.
- 4) Действие контроля.
- 5) Действие оценки.

Данная методика предполагает экспертную оценку учителем различных проявлений и особенностей учебной деятельности ученика. В нашем исследовании в качестве экспертов выступали три учителя-предметника.

Исследование сформированности учебной деятельности подростков проводилась во внеурочное время, индивидуально каждым педагогом. Учителям-экспертам предъявлялись бланки методики, содержащие перечень вопросов, а также таблицы для заполнения, включающие фамилию и инициалы каждого испытуемого. Перед выполнением зачитывались инструкции.

Исследование интересов подростков проводилась в групповой форме во внеурочное время. Опросу предшествовала установочная беседа. Испытуемым предъявлялись бланки методик для заполнения и зачитывались инструкции. Так как исследование предполагало сравнение оценок сформированности учебной деятельности, выставляемых учителем каждому учащемуся с ответами самих учеников, то от испытуемых требовалось

назвать свою фамилию. Однако им сообщалось о неразглашении полученных результатов.

Количественный анализ полученных результатов производился с использованием показателей описательной статистики (уровневый анализ), процентного и сравнительного анализа, параметрического критерия t-Стьюдента, непараметрического критерия Крускала-Уоллеса, корреляционный анализ с использованием корреляции Спирмена. Статистические расчёты производились с помощью программ Microsoft Excel 2010, SPSS Statistics 17.

Обратимся к анализу полученных результатов.

2.2. Анализ и интерпретация результатов изучения особенностей интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности

В результате проведения вышеуказанных психодиагностических методик был получен широкий массив данных об особенностях интересов подростков и сформированности учебной деятельности (см. Приложение 2).

Анализ и интерпретацию данных начнем с описания результатов, полученных при изучении круга интересов подростков (табл. 2.1.).

Таблица 2.1.

Выраженность интересов подростков к различным сферам деятельности,
(ср. балл)

Сфера деятельности	Выборка в целом	Мальчики	Девочки
Спорт, физическая культура	3,9	3,5	4,2
История	2,6	3,4	2
Легкая и пищевая промышленность	1,9	1,7	2,2
Информационные технологии	1,9	3,9	0,2
Военные специальности	1,8	3,9	0,1

Сфера деятельности	Выборка в целом	Мальчики	Девочки
Медицина	1,8	1,4	2,2
Психология	1,8	0,3	3,1
Биология	1,7	0,8	2,5
Журналистика, связи с общественностью, реклама	1,7	0,7	2,5
Сценическое искусство	1,6	-1	3,7
Изобразительное искусство	1,3	-0,3	2,6
Сфера обслуживания	1,3	1,3	1,2
Право, юриспруденция	1,2	1,1	1,3
Педагогика	1,1	-0,1	2,2
Химия	1,1	1,8	0,6
География	1,1	1,7	0,6
Физика	1,04	2,1	0,1
Социология, философия	0,7	0,4	1
Техника, механика	0,7	2,5	-0,8
Геология	0,3	1,2	-0,5
Музыка	0,3	-1,4	1,6
Литература, филология	0,01	-1,2	1
Электротехника, радиотехника, электроника	-0,06	3,5	-3
Иностранные языки, лингвистика	-0,3	-2	1,2
Экономика, бизнес	-0,3	1,3	-1,6
Обработка материалов (дерево, металл и пр.)	-0,5	2,5	-2,9
Строительство	-0,5	0,7	-1,5
Транспорт, авиация, морское дело	-1	1,5	-3,04
Математика	-1,3	-1,2	-1,3

Max = 10; Min= - 10

Из таблицы 2.1. видно, что в целом, сформированность интересов подростков находится на среднем уровне. При этом наибольший показатель выраженности имеют интересы к таким сферам, как спорт и физическая культура, и история, наименьший – математика и транспорт, авиация, морское дело. Технические интересы (обработка материалов, электро- и

радиотехника, строительство), а также экономические и лингвистические имеют отрицательный показатель выраженности. Наличие различий в выраженности интересов подростков к различным сферам деятельности статистически подтверждено с помощью критерия Н-Крускала-Уоллеса на высоком уровне статистической значимости ($H_{ЭМП} = 147,811$; $p \leq 0,001$) (см. Приложение 4).

Также, из таблицы 2.1. следует, что у мальчиков в большей степени выражен интерес к военной сфере и информационным технологиям, а также к спорту и физической культуре, электро- и радиотехнике и истории. В меньшей степени они интересуются иностранными языками и лингвистикой, музыкой, математикой, литературой и филологией и сценическим искусством. В свою очередь для девочек характерен наибольший показатель выраженности интереса к спорту и физической культуре, сценическому искусству и психологии, в меньшей степени они проявляют интерес к сфере транспорта, авиации и морского дела, электро-, радиотехнике, а также обработке материалов.

С целью определения степени значимости различий в выраженности интересов к различным сферам деятельности у мальчиков и девочек, полученные данные были подвергнуты математико-статистическому анализу. Для выбора необходимого критерия первоначально проводилась проверка нормальности распределения признака в выборке. Применение параметрического критерия t-Стьюдента позволило подтвердить на очень высоком уровне статистической значимости, что у мальчиков уровень выраженности интереса к электро- и радиотехнике ($t_{ЭМП} = 7,135$; $p \leq 0,001$), обработке материалов ($t_{ЭМП} = 6,308$; $p \leq 0,001$), к сфере транспорта, авиации и морского дела ($t_{ЭМП} = 5,373$; $p \leq 0,001$), информационным технологиям ($t_{ЭМП} = 4,257$; $p \leq 0,001$), военной деятельности ($t_{ЭМП} = 4,175$; $p \leq 0,001$), а также технике и механике ($t_{ЭМП} = 3,779$; $p \leq 0,001$) выше, чем у девочек. Интерес к экономике ($t_{ЭМП} = 3,173$; $p \leq 0,05$), строительству ($t_{ЭМП} = 2,499$; $p \leq 0,05$) и физике ($t_{ЭМП} = 2,079$; $p \leq 0,05$) у мальчиков также статистически значимо

выше. В свою очередь у девочек на очень высоком уровне значимости выше интерес к сценическому искусству ($t_{ЭМП} = 5,245$; $p \leq 0,001$), на высоком уровне значимости – к психологии ($t_{ЭМП} = 3,116$; $p \leq 0,01$), изобразительному искусству ($t_{ЭМП} = 3,049$; $p \leq 0,01$), к музыке ($t_{ЭМП} = 2,867,5$; $p \leq 0,01$), литературе и филологии ($t_{ЭМП} = 2,808$; $p \leq 0,01$), педагогике ($t_{ЭМП} = 2,670$; $p \leq 0,01$) и иностранным языкам и лингвистике ($t_{ЭМП} = 2,660$; $p \leq 0,01$), значимо выше интерес к сфере журналистики и рекламы ($t_{ЭМП} = 2,316$; $p \leq 0,05$) (см. Приложение 5).

Далее мы определили наиболее предпочитаемые сферы деятельности в структуре интересов подростков в зависимости от степени выраженности интереса к каждой из них. Полученные данные представлены на рисунке 2.1.

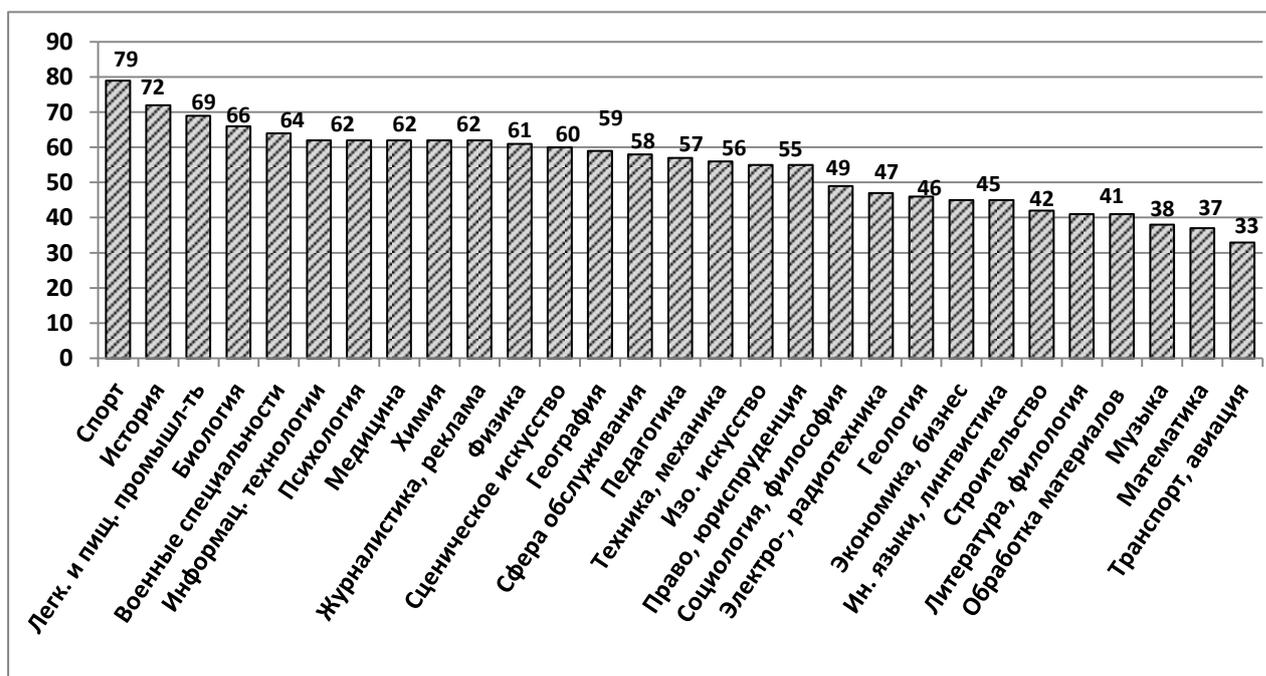


Рис. 2.1. Распределение подростков в зависимости от доминирующих интересов к различным сферам деятельности, (%).

Из рисунка 2.1. видно, что у подростков преобладает интерес к таким сферам деятельности, как спорт (79%) и история (72%). Интерес к спорту может быть связан со спецификой подросткового возраста – занятия физической культурой способствуют самосовершенствованию подростка (улучшение телосложения, поддержание внешности в хорошем состоянии, развитие физических и психических качеств), а также дают возможность для

самовыражения и самоутверждения. Интерес подростков к истории может быть обусловлен личностью учителя, преподающего этот предмет в школе. В ходе наблюдения за проведением уроков было выявлено, что он умеет увлечь, заинтересовать подростков, владеет способами стимулирования познавательных интересов учащихся на уроке за счёт методов активного обучения, способен установить доброжелательные отношения на уроке, способствующие развитию интереса. Достаточно большое число подростков проявляют интерес к сфере легкой и пищевой промышленности (69%). Предпочтение также отдается таким областям деятельности, как биология (66%) и медицина (62%) (что можно объяснить стремлением подростков понять причины изменения собственного тела); военными специальностями интересуются 64% обследуемых подростков. 62% проявляют интерес к химии, информационным технологиям, психологии и журналистике и рекламе.

Наименее предпочитаемой является такая сфера деятельности, как транспорт, авиация и морское дело (33%), только 34% подростков проявляют интерес к математике (что может быть связано со сложностью материала, необходимостью четко следовать определенным правилам для достижения правильного результата, отсутствием творческой активности в процессе выполнения заданий и непониманием, где можно применять полученные знания). Музыкале отдают предпочтение 37% подростков (можно предположить, что классическая музыка может казаться подросткам скучной, слишком однообразной и примитивной, по сравнению с современной и популярной музыкой, отличающейся необычной окраской звука, сложными ритмами, использованием многоголосых электро-музыкальных инструментов).

Рассмотрим особенности сферы интересов подростков в гендерном аспекте. Результаты представлены на рисунке 2.2. (см. Приложение 3).

Как видно из рисунка 2.2., мальчики чаще, чем девочки проявляют интерес к военной и исторической сферам, к областям информационных

технологий, электро-, радиотехники и электроники (81%), к технике и механике (75%), физике (73%), химии и обработке материалов (70%), к географии и экономике (65%), а также к сфере транспорта, авиации и морского дела (59%), строительству и геологии (51%). В свою очередь, девочки по сравнению с мальчиками больше интересуются спортом и физической культурой (82%), психологией (77%), сферами легкой и пищевой промышленностью (75%), областями биологии и сценического искусства (73%), изобразительного искусства, журналистики и рекламы (71%), педагогикой и медициной (67%), сферами обслуживания (62%), права (58%), иностранных языков и лингвистики, социологии (55%), а также литературой (53%), музыкой (49%) и математикой (40%).

В целом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что в структуре интересов мальчиков преобладают сферы военной деятельности, истории, а также точные науки и техника, тогда как девочки отдают предпочтение гуманитарной и промышленной сфере, областям искусств и естественных наук. Полученные данные можно соотнести с результатами исследований О.Б. Ильиной и Е.Б. Саулиной, в которых было выявлено, что мальчики чаще проявляют интерес к точным наукам и сферам техники, в то время как интересы девочек лежат в сфере гуманитарных наук и области различных видов искусств. Интересно также отметить, что интерес к спорту проявляет достаточно большое число подростков вне зависимости от гендерной принадлежности, однако уровень выраженности интереса у девочек выше, чем у мальчиков. Это может быть связано с возрастными особенностями – девочки-подростки придают большое значение своему внешнему виду, что обуславливает их желание заниматься спортом для поддержания своей фигуры в хорошем состоянии.

Перейдём к интерпретации данных, полученных при определении уровней развития познавательных интересов у подростков. Результаты представлены на рисунке 2.3.

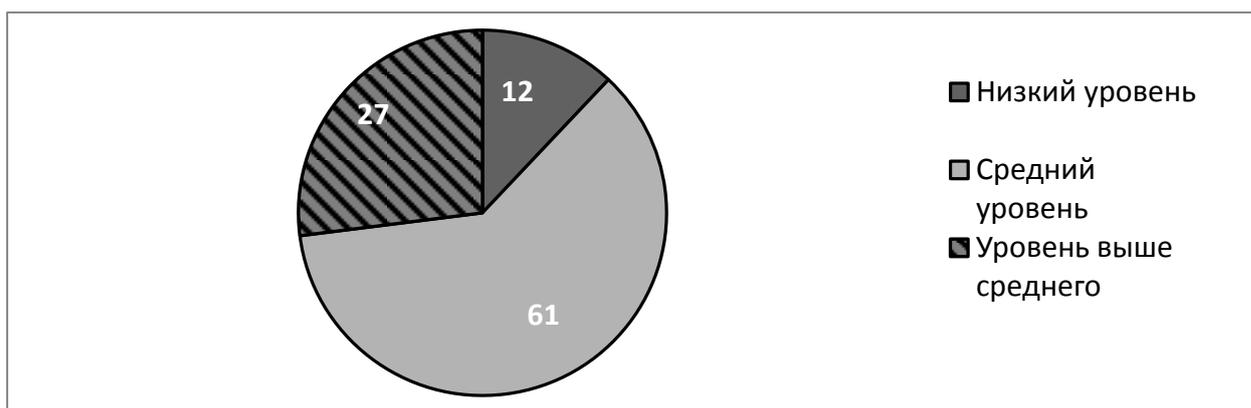


Рис. 2.3. Распределение подростков по уровню развития познавательных интересов, (%).

На основе данных, представленных на рисунке 2.3., можно сделать вывод, что для большинства подростков, принимавших участие в исследовании (61%), характерен средний уровень развития познавательного интереса. Их эмоциональное состояние во время урока ровное, положительные эмоции проявляются ситуативно. Активность в урочное и внеурочное время зависит от того, в какой степени подростки включены в деятельность. Сосредоточенность внимания проявляется эпизодически: учащиеся следят за основными этапами урока, могут повторить его главную мысль, задания по известным образцам выполняют самостоятельно, если возникают трудности – обращаются за помощью к учителю. Однако после решения задания интерес пропадает, а накопленные знания не выходят за рамки школьной программы.

У 27% подростков развитие познавательного интереса находится на уровне выше среднего. Для них характерны сосредоточенность, пытливость, стремление самостоятельно преодолеть трудности. Активность и самостоятельность они проявляют как во время урока, так и во внеурочное время. Подростки запоминают основное содержание урока, устанавливают закономерности и причинно-следственные связи, ищут новые (индивидуальные) способы решения задач, стремятся выйти за рамки учебной программы. Они также способны перенести имеющиеся знания в незнакомую ситуацию, использовать достижения науки в других предметных

областях. Настроение во время урока приподнятое, положительные эмоции проявляются в яркой форме.

Низкий уровень развития познавательного интереса демонстрируют 12% подростков. Им свойственны рассеянность, невозможность сосредоточиться на уроке, запомнить учебный материал, они часто отвлекаются, при возникновении затруднений бездействуют. Во время урока подростки пассивны, самостоятельность в выполнении заданий отсутствует, к предмету проявляют эпизодический интерес, который обусловлен внешней привлекательностью, необходимостью получить хорошую оценку, или непосредственной связью с предметом их интереса. Неуравновешенное эмоциональное состояние подростков на уроке, безразличие может сменяться негативным выплеском эмоций, проявление эмоций положительного характера наблюдается редко.

В целом, можно сделать вывод, что у большинства подростков развитие познавательных интересов находится на среднем уровне, что совпадает с результатами проведенных ранее исследований [44].

Таким образом, мы приходим к выводу, что сформированность интересов к различным сферам деятельности, а также развитие познавательных интересов у подростков находится на среднем уровне. Круг интересов подростков разнообразен (что характерно для того возрастного периода), различен по содержанию у мальчиков и девочек – интересы девочек лежат в гуманитарной и промышленной сфере, а также в области различных видов искусств и естественных наук, тогда как для мальчиков наиболее интересны военная деятельность, история, а также точные науки и техника. Однако увлеченность спортом и физической культурой объединяет большинство подростков.

Перейдем к анализу результатов, полученных при решении второй поставленной задачи – оценке сформированности учебной деятельности у подростков.

С целью определения уровней сформированности компонентов учебной деятельности у подростков мы выявили средние значения трёх экспертных оценок по каждому компоненту у каждого подростка, и у выборки в целом. Затем, по полученным средним значениям мы определили соответствующие уровни развития компонентов. Полученные результаты представлены на рисунке 2.4.

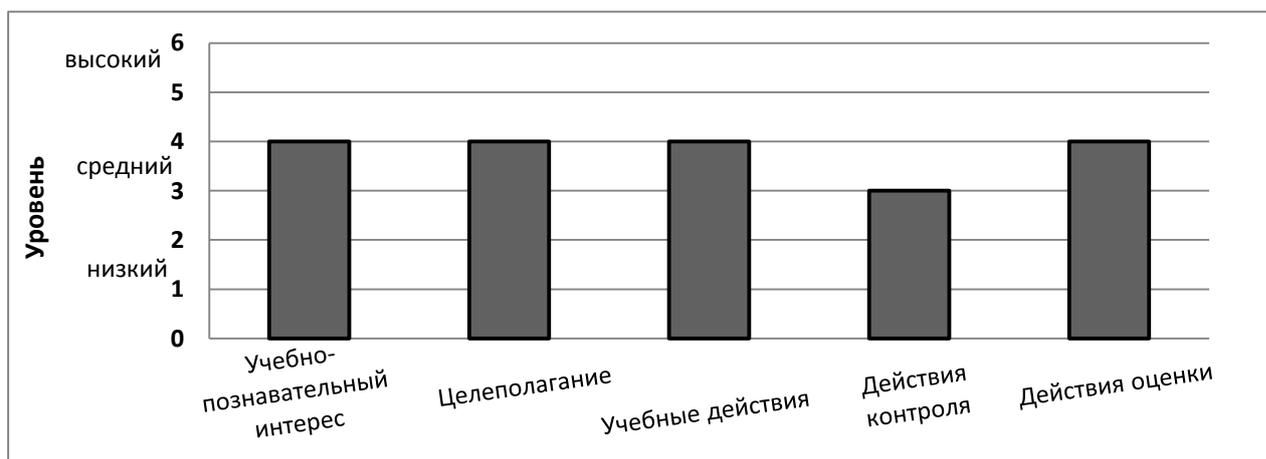


Рис. 2.4. Выраженность показателей сформированности компонентов учебной деятельности у подростков, (ср. балл).

Из рисунка 2.4. видно, что сформированность большинства компонентов учебной деятельности у подростков находится на четвёртом уровне (учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия и действия оценки), для действий контроля характерен третий уровень развития. Таким образом, в среднем, учебная деятельность подростков характеризуется следующими особенностями:

1. Учебно-познавательный интерес школьников ситуативен. Они положительно реагируют как на новый учебный материал (фактический и теоретический), так и на способ решения новой задачи (частной, а не системы задач). Охотно решают новые задачи, стараются самостоятельно отыскать неизвестный ранее способ решения и довести это решение до конца. В процессе работы задают вопросы, касающиеся задания. Однако возникший интерес не выходит за рамки единичной учебной ситуации и не побуждает подростков самостоятельно решать задачи в течение длительного времени (активность проявляется при контроле со стороны учителя или в

сотрудничестве с ним). Ученики заинтересованы в отметке, но дать оценку результатам своих действий самостоятельно не стремятся. Низкая отметка способна снизить их интерес.

2. Учениками принимается познавательная цель деятельности. Они хорошо осознают требования познавательной теоретической задачи, и, основываясь на них, определяют цель предстоящих действий, весь процесс выполнения которых характеризуется сохранением этой цели. На всех этапах решения познавательной задачи подростки чётко выполняют её требования, не подменяют практической задачей, могут дать отчёт о своих действиях. Теоретические и практические сведения осознают, запоминают и воспроизводят в полной мере. Ученики не выходят за рамки предъявляемых учителем требований, самостоятельная постановка новых целей происходит крайне редко, в связи с чем требуется постоянная стимуляция их учебно-познавательной активности извне.

3. Происходит адекватный перенос учебных действий. Ученики легко обнаруживают несоответствие между условиями новой задачи и усвоенным ими способом её решения, могут объяснить, в чём заключаются эти расхождения, и, на основании этого стараются, внося необходимые коррективы, самостоятельно изменить известный им способ. Однако сделать это правильно подростки могут только в сотрудничестве с учителем, принимая косвенную помощь с его стороны (например, наводящие вопросы). Успешно выполнив задание совместно с учителем они, чаще всего могут дать объяснение тому, почему возникли затруднения и были допущены ошибки, а также описать особенности видоизмененного способа действия и правильно повторить его.

4. Действие контроля носит потенциальный характер и осуществляется на уровне произвольного внимания. Ученики способны самостоятельно целенаправленно контролировать решение новой задачи, но в большинстве случаев это происходит уже после выполнения задания и по просьбе учителя. Это обусловлено тем, что у них существуют трудности в одновременном

выполнении действий и соотнесении их с новой схемой. Хорошо освоенные и неоднократно повторенные действия выполняются практически без ошибок, а в случае их возникновения ученик ищет и исправляет их самостоятельно.

5. Действие оценки носит неадекватный прогностический характер. Перед решением новой задачи ученики осуществляют попытку оценить имеющиеся у них для этого возможности, однако опираются при этом только на то, знакомы или незнакомы им условия задачи, не учитывая возможность внести коррективы в известные способы действия. При этом часто допускаются ошибки. Решив задачу, подростки могут самостоятельно оценить, насколько правильно были выполнены действия, и аргументировать свою оценку.

В целом, можно сделать вывод, что, сформированность компонентов учебной деятельности у подростков находится на среднем уровне.

Далее мы определили уровни сформированности у подростков каждого компонента учебной деятельности. Результаты распределения подростков по уровням сформированности учебно-познавательного интереса представлены на рисунке 2.5.

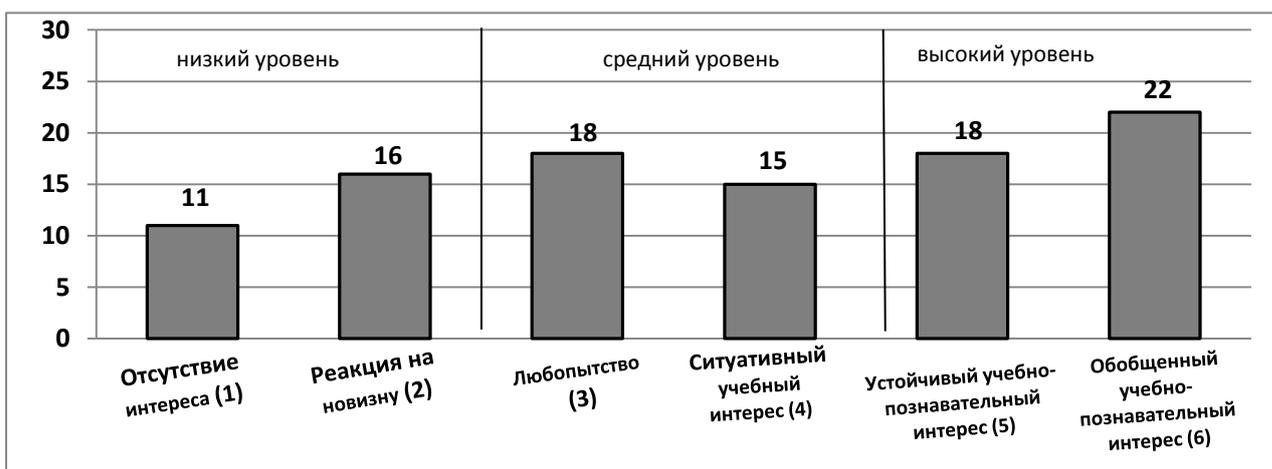


Рис. 2.5. Распределение подростков в зависимости от уровня сформированности учебно-познавательного интереса, (%).

Как следует из рисунка 2.5. у большинства подростков обнаруживается обобщенный учебно-познавательный интерес (22%), характеризующийся

независимостью его возникновения и проявления от внешних требований, стремлением выйти за пределы изучаемого материала, творческим отношением учеников к общему способу решения задач, а также наличием у них осознанной, мотивированной избирательности интересов. Устойчивый учебно-познавательный интерес, направленный на общий способ решения системы задач, и интерес на уровне любопытства, возникающий в большей степени на новый теоретический материал, имеют одинаковое количество подростков (по 18%). Для 15% подростков характерен ситуативный, неустойчивый учебный интерес. Интерес 16% подростков проявляется только к новому фактическому материалу и длится непродолжительное время, у 11% учебно-познавательный интерес несформирован. Таким образом, только у 40%, подростков обнаружен высокий уровень сформированности учебно-познавательного интереса, что говорит о недостаточной сформированности этого компонента учебной деятельности у подростков.

Результаты распределения подростков по уровням сформированности целеполагания представлены на рисунке 2.6.

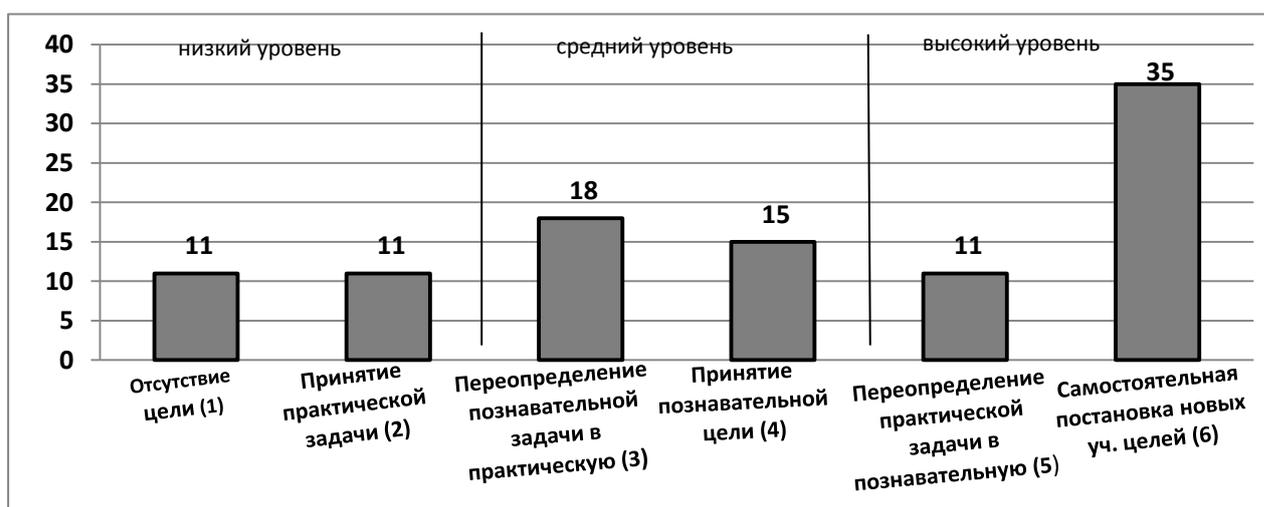


Рис. 2.6. Распределение подростков в зависимости от уровня сформированности целеполагания, (%).

Из рисунка 2.6. видно, что сформированность такого компонента учебной деятельности, как целеполагание у 35% подростков находится на уровне самостоятельной постановки учебных целей. Они не только по

собственной инициативе выдвигают содержательные гипотезы о возможности применения найденного способа решения в других условиях, но также стремятся обосновать их, что придаёт их учебной деятельности форму активного исследования, которое основано на выдвижении новых познавательных целей. 18% подростков принимают познавательную задачу, чётко осознают её требования, однако возникшая у них познавательная цель неустойчива, в процессе решения познавательная задача подменяется практической. Для 15% подростков характерно принятие познавательной цели деятельности, удержание её на всех этапах решения задачи. Принимают и выполняют практическую задачу 11% подростков, такое же количество учащихся способны при решении практической задачи самостоятельно сформулировать познавательную цель и в соответствии с ней строить свои действия. 10% подростков не способны выделять промежуточные цели и спланировать свои действия, требования, предъявляемые учителем, осознают частично, быстро отвлекаются, и в дальнейшем, отказываются от их выполнения. В целом, меньше половины подростков (46%) обладают высоким уровнем сформированности целеполагания. Этот компонент учебной деятельности также не сформирован на достаточном для данного возраста уровне.

Результаты распределения подростков по уровням сформированности учебных действий представлены на рисунке 2.7.

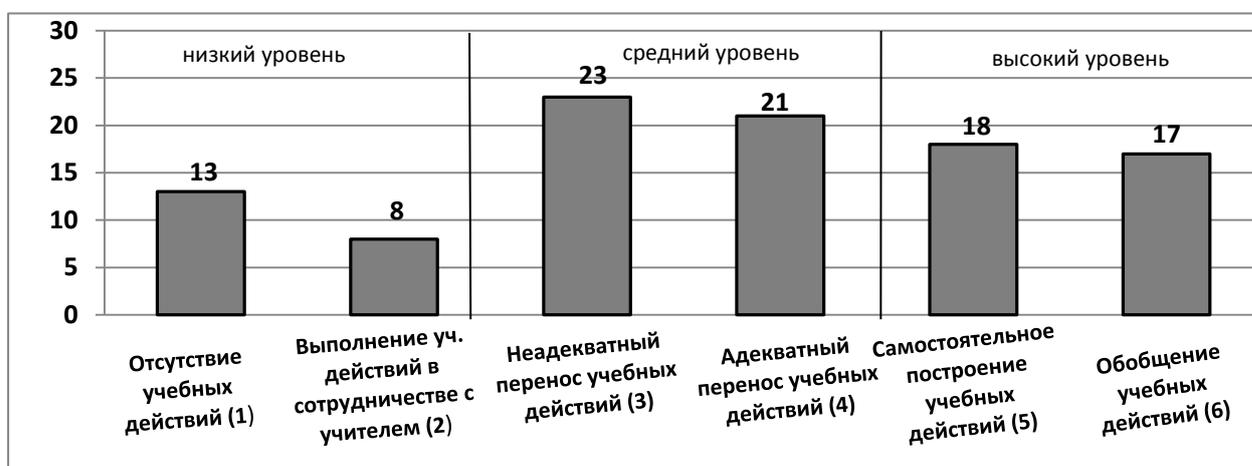


Рис. 2.7. Распределение подростков в зависимости от уровня сформированности учебных действий, (%).

Как следует из рисунка 2.7. неадекватный перенос учебных действий обнаруживается у большинства подростков (23%) – пытаюсь самостоятельно применить усвоенный способ решения, они неспособны внести в него даже небольшие изменения, с целью приспособить его к условиям новой задачи. В свою очередь 21% учащихся умеют найти несоответствия между условиями новой задачи и усвоенным способом и пытаются самостоятельно его перестроить, опираясь при этом на помощь учителя. Самостоятельное построение учебных действий, осуществляющееся медленно, шаг за шагом, но без какой-либо помощи со стороны учителя характерно для 18% подростков. 17% школьников осознают и выявляют не только состав, но и принципы построения общих способов действия, за счёт чего новые задачи могут решать «с ходу», уверенно, самостоятельно и правильно. Отсутствие осознания содержания учебных действий, неспособность выполнять их как самостоятельно, так и при помощи, оказываемой со стороны учителя (за исключением копирования отдельных операций) наблюдается у 13 % подростков, 8% учащихся осознают содержание и операционный состав действий, однако выполнить их могут только в сотрудничестве с учителем. Таким образом, у большинства подростков (44%) выявлен средний уровень сформированности учебных действий. Этот компонент учебной деятельности также не обладает достаточным для данного возраста уровнем сформированности.

Перейдём к рассмотрению результатов распределения подростков по уровням сформированности действий контроля (рис. 2.8.).

Из рисунка 2.8. видно, что потенциальный контроль на уровне произвольного внимания выражен у большинства подростков (28%). В процессе решения новой задачи они осознают схему действия, однако одновременно выполнять учебные действия и соотносить их с этой схемой могут только ретроспективно.

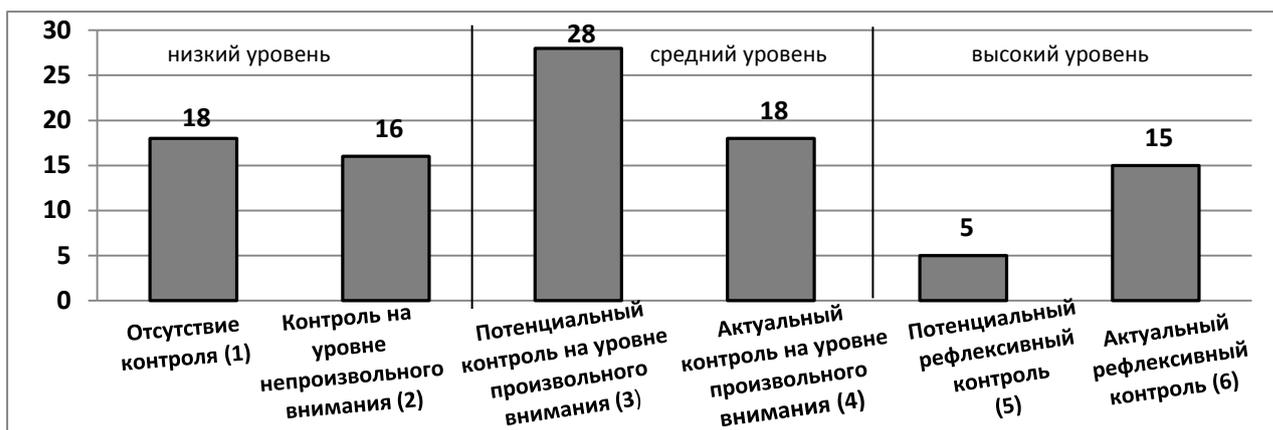


Рис. 2.8. Распределение подростков в зависимости от уровня сформированности действий контроля, (%).

Также из рисунка 2.8. следует, что 18% подростков могут контролировать как итог выполнения действий, так и сам процесс, и в ходе его выполнения сверять совершаемые действия с готовой схемой, однако проконтролировать адекватность этой схемы новым условиям они не способны. Отсутствие контроля над своими учебными действиями, а также неумение обнаружить и исправить свою ошибку характерно также для 18% подростков. 16% подростков предугадывают правильное направление выполнения действий за счёт непроизвольного внимания и непроизвольного запоминания их схемы, однако обосновать свои действия не могут. Успешно самостоятельно контролировать не только соответствие выполняемых действий необходимой схеме, но также и соответствие этой схемы новым условиям задачи способны только 15% школьников подросткового возраста. Потенциальный рефлексивный контроль наблюдается лишь у 5% подростков. Высокий уровень сформированности действий контроля обнаружен только у 20% подростков. У большинства подростков (46%) сформированности действий контроля находится на среднем уровне.

Перейдём к рассмотрению результатов распределения подростков по уровням сформированности действий оценки (рис.2.9.).

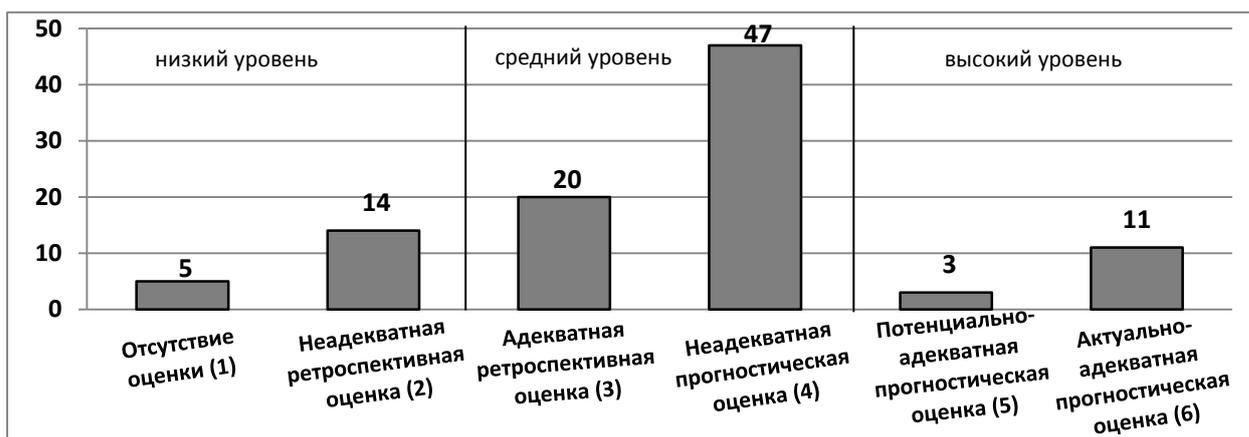


Рис. 2.9. Распределение подростков в зависимости от уровня сформированности действий оценки, (%).

Из результатов, представленных на рисунке 2.9., можно сделать вывод, что действие оценки у большинства подростков (47%) носит неадекватный прогностический характер – перед решением новой задачи они пытаются дать оценку своим возможностям относительно решения, однако допускают ошибки из-за ориентировки на её внешние признаки, а не структуру; при этом решенные задачи учащиеся подросткового возраста способны обоснованно оценить. 20% подростков не могут и не пытаются оценить свои возможности перед решением новой задачи, однако после её выполнения способны самостоятельно оценить правильность своих действий и полученных результатов. Для 14 % подростков характерна неадекватная ретроспективная оценка, что говорит о наличии у них потребности в получении внешней оценки своих действий. Самостоятельно дать оценку они не могут, так как учитывают только внешние особенности решения задачи, а не содержание выполненных действий. 11% подростков могут самостоятельно оценить свои возможности в решении новой задачи, учитывая при этом возможные изменения в известных им способах действия. Не испытывают потребности в оценке своих действий, не умеют и не пытаются это сделать ни самостоятельно, ни по просьбе учителя 5% школьников. Потенциально-адекватная прогностическая оценка, предполагающая оказание помощи со стороны учителя в оценке возможностей учащихся для решения новой задачи, выявлена только у 3%

подростков. Таким образом, для большинства подростков (67%) характерен средний уровень сформированности действий оценки. На высоком уровне этот компонент учебной деятельности сформирован только у 14% учащихся подросткового возраста.

В целом, полученные результаты позволяют сделать вывод, что учебная деятельность подростков характеризуется неравномерностью развития отдельных структурных компонентов: учебно-познавательный интерес, целеполагание и учебные действия опережают в своем развитии действия контроля и оценки; сформированность всех компонентов учебной деятельности у подростков не находится на должном для этого возрастного периода уровне.

На следующем этапе мы сравнили полученные при исследовании сформированности учебной деятельности результаты, и в соответствии с ними выделили три группы, отличающиеся уровнем выраженности её компонентов. В первую группу (высокий уровень сформированности учебной деятельности) вошли подростки, у которых сформированность большинства компонентов находится на 5-6 уровне – 32% от всей выборки; во вторую группу – подростки с 3-4 уровнем сформированности большинства компонентов учебной деятельности – 41% от всей выборки (средний уровень), и в третью группу (подростки с низким уровнем сформированности учебной деятельности) вошли школьники, сформированность большинства компонентов учебной деятельности которых находится на 1-2 уровне (27%). Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства подростков сформированность учебной деятельности находится на среднем уровне.

Затем, в каждой группе мы определили уровни развития познавательного интереса, и степень выраженности интересов подростков к различным сферам. Обратимся к полученным результатам.

Полученные данные показывают, что в целом, сформированность интересов подростков, вне зависимости от уровня их учебной деятельности, находится на среднем уровне (табл. 2.2).

Таблица 2.2.

Выраженность интересов к различным сферам у подростков с разным уровнем сформированности учебной деятельности, (ср. балл)

Сфера интересов	Высокий уровень уч. деятельности	Средний уровень уч. деятельности	Низкий уровень уч. деятельности
Биология	3	0,9	1,1
География	2,1	0,3	0,7
Геология	1,6	-0,4	-0,8
Медицина	2,9	1,2	1,1
Легкая и пищевая промышленность	2,2	2,2	1
Физика	2,2	-0,4	1,6
Химия	1,1	0,9	1,3
Техника, механика	1,6	-0,4	1
Электро-, радиотехника,	0,5	-1,3	1
Обработка материалов	0,2	-1,4	-0,1
Информационные технологии	2,5	0,5	3,3
Психология	3,4.	0,6	1,5
Строительство	0,8	-1,3	-0,8
Транспорт, авиация, морское дело	-0,6	-1,7	-0,6
Военные специальности	2,4	0,9	2,6
История	4,4	1,8	1,7
Литература, филология	1,1	-0,9	-0,4
Журналистика, реклама	3,3	0,7	0,9
Социология, философия	2,2	0,1	-0,1
Педагогика	1,9	0,4	1,2
Право, юриспруденция	2,7	0,5	0,4
Сфера обслуживания	1,9	0,4	1,6

Сфера интересов	Высокий уровень уч. деятельности	Средний уровень уч. деятельности	Низкий уровень уч. деятельности
Математика	0,8	-2,8	-1,9
Экономика, бизнес	0,8	-1,8	0,3
Иностранные языки, лингвистика	1,6	-0,4	-2,5
Изобразительное искусство	2,4	0,5	1,2
Сценическое искусство	2,03	2	0,3
Музыка	2	-0,7	-0,6
Спорт	3,8	4,5	3

Max = 10; Min= - 10

Из таблицы 2.2 видно, что для подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности характерен широкий круг интересов, в котором наибольшей выраженностью обладает интерес к истории. Также предпочтение отдается спорту, психологии, областям журналистики и биологии. В меньшей степени подростки проявляют интерес к сфере транспорта, авиации и морского дела, а также к деятельности, направленной на обработку материалов.

Главной сферой интересов подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности является спорт. Им также интересны области легкой и пищевой промышленности и сценическое искусство. На достаточно низком уровне находится выраженность интересов к большинству преподающихся в школе предметов (математика, физика, экономика, литература, иностранный язык). Подросткам также малоинтересны обработка металлов и строительство, электро-, радиотехника, а также транспортная сфера. В целом, можно сделать вывод, что уровень выраженности интересов у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности ниже, чем у подростков с высоким уровнем.

У подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности преобладает интерес к информационным технологиям и

спорту, также они интересуются военной сферой. Меньше всего эти подростки проявляют интерес к иностранным языкам и лингвистике, а также к математике. Им также малоинтересны сферы строительства, транспорта и музыки. Уровень выраженности интересов у подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности ниже, чем у подростков с высоким уровнем.

Математический анализ полученных результатов с применением критерия t-Стьюдента позволил выявить ряд статистически значимых различий в структуре интересов у подростков с разным уровнем сформированности учебной деятельности (см. Приложение 6).

У подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности, по сравнению с подростками со средним уровнем, статистически значимо выше интерес к истории ($t_{ЭМП} = 2,665$; $p \leq 0,01$) – на высоком уровне значимости, а также к журналистике ($t_{ЭМП} = 2,568$; $p \leq 0,05$), математике ($t_{ЭМП} = 2,635$; $p \leq 0,05$), физике ($t_{ЭМП} = 2,264$; $p \leq 0,05$), психологии ($t_{ЭМП} = 2,473$; $p \leq 0,05$), социологии ($t_{ЭМП} = 2,260$; $p \leq 0,05$), литературе ($t_{ЭМП} = 2,173$; $p \leq 0,05$), областям права ($t_{ЭМП} = 2,259$; $p \leq 0,05$) и экономики ($t_{ЭМП} = 2,215$; $p \leq 0,05$), а также к строительству ($t_{ЭМП} = 2,225$; $p \leq 0,05$), и музыке ($t_{ЭМП} = 2,205$; $p \leq 0,05$).

Между подростками с высоким и низким уровнями сформированности учебной деятельности также были обнаружены статистически значимые различия в выраженности интересов – у подростков первой группы более выражен интерес к журналистике ($t_{ЭМП} = 2,802$; $p \leq 0,01$) и иностранным языкам ($t_{ЭМП} = 2,769$; $p \leq 0,01$), они также больше интересуются историей ($t_{ЭМП} = 2,551$; $p \leq 0,05$), социологией ($t_{ЭМП} = 2,272$; $p \leq 0,05$), геологией ($t_{ЭМП} = 2,042$; $p \leq 0,05$), областями права и юриспруденции ($t_{ЭМП} = 2,029$; $p \leq 0,05$).

Подростки, у которых сформированность учебной деятельности находится на среднем уровне обладают более высоким показателем выраженности интереса к спортивной сфере, чем подростки с низким уровнем сформированности учебной деятельности ($t_{ЭМП} = 2,012$; $p \leq 0,05$). В

свою очередь у подростков с низким уровнем, более высокий показатель выраженности интереса к сфере информационных технологий, чем у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности ($t_{ЭМП} = 2,510$; $p \leq 0,05$).

Перейдём к определению уровней развития познавательного интереса у подростков с разной сформированностью учебной деятельности. Полученные результаты представлены на рисунке 2.10.

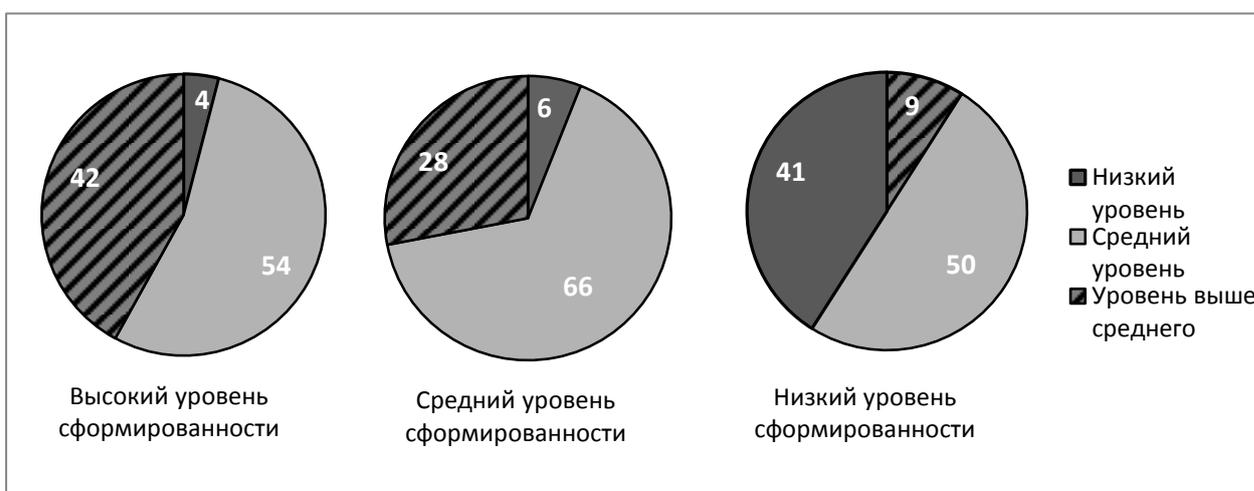


Рис. 2.10. Распределение подростков с разной сформированностью учебной деятельности по уровню развития познавательных интересов, (%).

Как видно из рисунка 2.10., для большинства подростков вне зависимости от уровня сформированности у них учебной деятельности, характерен средний уровень развития познавательных интересов (54%, 66% и 50% соответственно). Однако число подростков, чьи познавательные интересы находятся на уровне выше среднего, больше в группе с высоким уровнем учебной деятельности (42%), тогда как в группе со средним уровнем сформированности учебной деятельности данный уровень развития познавательных интересов присущ 28% школьников, а в группе с низким уровнем учебной деятельности – только 9% подростков. Низкий уровень развития познавательных интересов более характерен для подростков с низкой сформированностью учебной деятельности (41%), в группе со средним уровнем учебной деятельности низкий уровень познавательных интересов наблюдается у 6% подростков, в группе подростков с высокой

сформированностью учебной деятельности этот уровень выявлен только у 4% подростков.

Проведенный с целью выявления различий математический анализ представленных результатов с помощью критерия t-Стьюдента выявил статистически достоверные различия между уровнем развития познавательных интересов у подростков с высоким уровнем учебной деятельности и подростков со средним уровнем учебной деятельности ($t_{Эмп}=2,137$; $p \leq 0,05$), между подростками с высоким и низким уровнем сформированности учебной деятельности ($t_{Эмп}=3,842$; $p \leq 0,001$), а также между группами подростков со средним и низким уровнем сформированности учебной деятельности ($t_{Эмп}=2,088$; $p \leq 0,05$) (см. Приложение 7). Следовательно, можно говорить о том, что у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности уровень развития познавательных интересов выше, чем у подростков со средним и низким уровнем – для них более характерна высокая самопроизвольная познавательная активность, желание расширить свой кругозор и стремление самостоятельно преодолевать трудности, возникшие в ходе решения задачи. В свою очередь познавательная активность у подростков со средним уровнем учебной деятельности в большей мере нуждается во внешнем побуждении, стремление расширить кругозор чаще носит эпизодический характер, им необходима помощь учителя в преодолении возникших трудностей. У подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности чаще наблюдается познавательная инертность, ситуативный, неосознанный интерес, предпочтение выполнять задачи репродуктивного характера, задания по образцу.

Проведенный на основе полученных данных корреляционный анализ позволил выявить следующие связи (см. Приложение 8):

1. Учебно-познавательный интерес имеет положительную связь с такими сферами интересов подростков, как социология ($r=0,285$; $p \leq 0,01$),

музыка ($r=0,275$; $p\leq 0,05$), история ($r=0,239$; $p\leq 0,05$), математика ($r=0,229$; $p\leq 0,05$) и изобразительное искусство ($r=0,228$; $p\leq 0,05$).

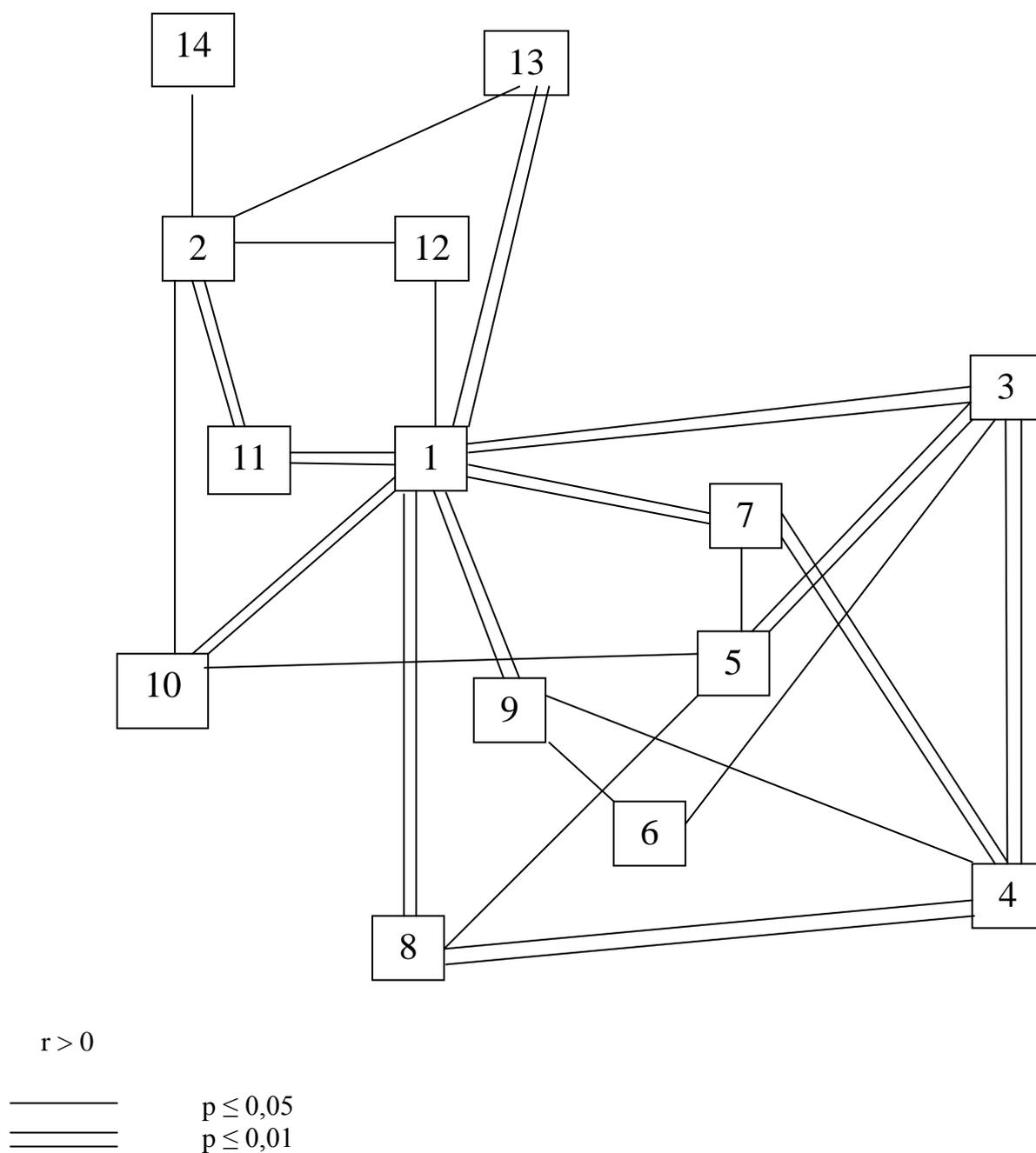
2. Целеполагание положительно коррелирует с уровнем развития познавательного интереса ($r=0,303$; $p\leq 0,001$), а также с выраженностью интересов к иностранным языкам и лингвистике ($r=0,360$; $p\leq 0,001$), журналистике ($r=0,352$; $p\leq 0,001$), социологии ($r=0,308$; $p\leq 0,001$), областям права ($r=0,293$; $p\leq 0,001$) и истории ($r=0,291$; $p\leq 0,001$), математике ($r=0,285$; $p\leq 0,01$) и музыке ($r=0,283$; $p\leq 0,01$).

3. Уровень сформированности учебных действий обнаружил положительную связь с познавательным интересом ($r=0,262$; $p\leq 0,05$) и интересом к иностранным языкам и лингвистике ($r=0,241$; $p\leq 0,05$).

4. Положительная связь также была обнаружена между сформированностью действий контроля и уровнем развития познавательного интереса ($r=0,290$; $p\leq 0,001$), выраженностью интересов к областям права ($r=0,267$; $p\leq 0,05$), журналистике ($r=0,256$; $p\leq 0,05$) и истории ($r=0,223$; $p\leq 0,05$).

5. Сформированность действий оценки положительно коррелирует с познавательным интересом ($r=0,315$; $p\leq 0,01$) и такими сферами интересов подростков, как право ($r=0,292$; $p\leq 0,05$), журналистика ($r=0,264$; $p\leq 0,05$) и иностранные языки ($r=0,256$; $p\leq 0,05$). Корреляционная плеяда представлена на рисунке 2.11.

Исходя из результатов, представленных на рисунке 2.11, можно предположить, что при высоком уровне сформированности учебной деятельности у подростков будет повышаться уровень познавательного интереса к сферам изобразительного искусства и музыки, областям социологии, истории и права, а также математике, иностранным языкам и журналистике.



Условные обозначения:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| 1 – Целеполагание | 8 – Журналистика и реклама |
| 2 – Учебно-познавательный интерес | 9 – Иностранные языки и лингвистика |
| 3 – Познавательный интерес | 10 – История |
| 4 – Действие оценки | 11 – Социология |
| 5 – Действие контроля | 12 – Музыка |
| 6 – Учебные действия | 13 – Математика |
| 7 – Право и юриспруденция | 14 – Изобразительное искусство |

Рис. 2.11. Корреляционные плеяды показателей выраженности интересов и сформированности компонентов учебной деятельности подростков.

Таким образом, на основании результатов исследования можно сделать статистически обоснованный вывод, о том, что подростки с разной сформированностью учебной деятельности отличаются уровнем развития и содержанием интересов:

1) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности уровень развития познавательного интереса выше, чем у подростков со средним и низким уровнем сформированности учебной деятельности; в свою очередь уровень развития познавательного интереса у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности выше, чем у подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности.

2) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности доминируют интересы к гуманитарным и точным наукам, со средним уровнем сформированности – к спортивной сфере, с низким уровнем сформированности учебной деятельности – к сфере информационных технологий.

Полученные результаты исследования позволили нам разработать программу занятий для педагогов, по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте (см. Приложение 9). Реализация данной программы создаст благоприятные условия для повышения уровня развития познавательных интересов и расширения их круга.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Проведенное эмпирическое исследование позволило определить следующие особенности интересов в подростковом возрасте:

1. Круг интересов подростков разнообразен (что характерно для того возрастного периода) – у большинства подростков преобладает интерес к таким сферам деятельности, как спорт и история. Достаточно большое число подростков проявляют интерес к сфере легкой и пищевой промышленности,

биологии и медицине, а также к химии, информационным технологиям, психологии и журналистике. В меньшей степени для подростков интересны сферы транспорта и музыки, а также математика.

Круг интересов различен по содержанию у мальчиков и девочек – интересы девочек лежат в гуманитарной и промышленной сфере, а также в области различных видов искусств и естественных наук, тогда как для мальчиков наиболее интересны военная деятельность, история, а также точные науки и техника.

2. Для большинства подростков (61%), характерен средний уровень развития познавательного интереса. Уровень выше среднего обнаруживается у 27% подростков, и только у 12% развитие познавательного интереса находится на низком уровне.

По результатам изучения сформированности учебной деятельности в подростковом возрасте можно заключить, что она характеризуется неравномерностью развития отдельных структурных компонентов: учебно-познавательный интерес, целеполагание и учебные действия опережают в своем развитии действия контроля и оценки. В целом, сформированность учебной деятельности большинства подростков находится на среднем уровне.

В соответствии с полученными результатами были выделены три группы подростков, отличающиеся уровнем сформированности компонентов учебной деятельности (группы с высоким, средним, и низким уровнем сформированности учебной деятельности). В каждой группе были определены степень выраженности интересов подростков к различным сферам, а также уровни развития познавательного интереса.

Анализ полученных результатов показал, что подростки с разной сформированностью учебной деятельности отличаются уровнем развития и содержанием интересов:

1) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности уровень развития познавательного интереса выше, чем у

подростков со средним и низким уровнем сформированности учебной деятельности; в свою очередь уровень развития познавательного интереса у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности выше, чем у подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности.

2) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности доминируют интересы к гуманитарным и точным наукам, со средним уровнем сформированности – к спортивной сфере, с низким уровнем сформированности учебной деятельности – к сфере информационных технологий.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла достоверное подтверждение.

Полученные результаты исследования позволили нам разработать программу занятий для педагогов, направленную на развитие компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте, способствующее повышению уровня развития познавательных интересов и расширения их круга.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено изучению особенностей интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил прийти к выводу, что проблема интересов в целом и их особенностей в подростковом возрасте в частности является предметом широкого теоретического и практического изучения в психологической науке на протяжении долгого периода времени.

По результатам теоретического анализа мы сделали следующие выводы:

1. Проблема интересов является главной в психологическом развитии подростка. Именно на данном возрастном этапе сфера интересов претерпевает кардинальные изменения как в содержательном, так и в количественном плане, а также в степени проявления интересов, и их влияния на активность подростка.

2. Интересы в подростковом возрасте характеризуются следующими особенностями: многообразие, разнонаправленность, дифференцированность, действенность; устойчивость интересов, приобретаемая по мере перехода от младшего к старшему подростковому возрасту; повышенный интерес к истории, спорту, путешествиям, популярной музыке и психологии.

3. Подростковый возраст является сензитивным для формирования познавательного интереса (устойчивой, избирательной направленности личности на познавательную деятельность, её процесс, способы и результаты), способного выступать в роли важного мотива учебной деятельности.

4. В подростковом возрасте происходит существенная перестройка в характере учебной деятельности – она приобретает смысл деятельности, направленной на самообразование и самосовершенствование. Возникают

предпосылки для участия в регуляции собственной учебной деятельности – подростки проявляют стремление к постановке целей и планированию своей учебной деятельности; желание осуществлять самостоятельную деятельность и оценивать её.

5. Несмотря на значительное количество исследований в области изучения интересов в подростковом возрасте, а также специфики учебной деятельности в этом возрастном периоде, вопрос о том, каковы особенности интересов подростков с разной сформированностью учебной деятельности остаётся нерешённым. В связи с чем, нами было проведено эмпирическое исследование, цель которого состояла в решении данной проблемы.

Анализ результатов эмпирического исследования показал, что:

1. Интересы в подростковом возрасте отличаются большой разносторонностью сфер проявления:

а) У большинства подростков преобладает интерес к таким сферам деятельности, как спорт и история. Достаточно большое число подростков проявляют интерес к сфере легкой и пищевой промышленности, биологии и медицине, а также к химии, информационным технологиям, психологии и журналистике.

б) Круг интересов различен по содержанию у мальчиков и девочек – интересы девочек лежат в гуманитарной и промышленной сфере, а также в области различных видов искусств и естественных наук, тогда как для мальчиков наиболее интересны военная деятельность, история, а также точные науки и техника.

2. Для большинства подростков характерен средний уровень развития познавательного интереса.

3. Учебная деятельность подростков характеризуется неравномерностью развития отдельных структурных компонентов: учебно-познавательный интерес, целеполагание и учебные действия опережают в своем развитии действия контроля и оценки. В целом, сформированность

учебной деятельности у большинства подростков находится на среднем уровне.

4. Особенности сферы интересов подростков и уровень их развития определяются уровнем сформированности у них учебной деятельности:

а) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности уровень развития познавательного интереса выше, чем у подростков со средним и низким уровнем сформированности учебной деятельности; в свою очередь уровень развития познавательного интереса у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности выше, чем у подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности.

б) у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности доминируют интересы к гуманитарным и точным наукам, со средним уровнем сформированности – к спортивной сфере, с низким уровнем сформированности учебной деятельности – к сфере информационных технологий.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что подростки с разной сформированностью учебной деятельности отличаются уровнем развития и содержанием интересов.

В соответствии с результатами исследования нами была разработана программа для педагогов, направленная на развитие компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

Подводя итоги можно сказать, что поставленная цель исследования достигнута. Основные задачи, направленные на проверку гипотезы выполнены и подтверждены практическими выводами.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Михайлова В.А., 1998. – 379 с.
2. Ананьев, Б.Г. Познавательные потребности и интересы // Ученые записки ЛГУ. Серия 1. Психология. – Л.: Изд-во. Ленингр. ун-та, 1959. – С. 11–17.
3. Бережковская, Е.Л. Характер интересов и самоопределение у подростков // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия: Психология. – 2010. – № 17(61). – С. 116–130.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Богданов, С. А. Формирование познавательного интереса у старшеклассников в дидактической компьютерной среде: Дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2002. – 206 с.
6. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с.
7. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
8. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
9. Бондаревский, В. Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя. – М.: Просвещение, 2011. – 144 с.
10. Бурлака, И. Н., Прокопенко, И. Н. Занимательная математика: пособия для родителей и учителей. – Донецк: ПКФ БАО, 2008. – 352 с.
11. Васильева, М. А. Изучение особенностей формирования образа-Я и компонентов учебной деятельности подростков // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2015. – № 12 (114). – С. 106–108.

12. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А. В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – 496 с.

13. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М.: Академия, 1999. – 320 с.

14. Волостникова, А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности. – М.: Академия, 2008. – 134 с.

15. Воронцов, А. Б. Судьба учебной деятельности в подростковой школе: содержание, способы и формы // Психологическая наука и образование. – 2015. – № 3. – С. 56–69.

16. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология // под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

17. Галицын, С.В. Педагогическая система физкультурной деятельности как средство профилактики социально-негативного поведения подростков: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2011. – 32 с.

18. Гальперин, П.Я., Талызина Н.Ф. Современное состояние теории поэтапного формирования умственных действий // Вестник МГУ. – 1979. – №4. – С. 54–63.

19. Гамезо, М.В., Петрова, Е.А., Орлова, Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

20. Гилева, Д. К. Вопросы развития познавательных интересов учащихся в процессе обучения / под общ. ред. Д. К. Гилева. – Свердловск: Свердловский гос. пед. ин-т, 1970. – 142 с.

21. Гордеев, Е. В., Дмитриук, М. В. Творческий подход к изучению математики // Начальная школа. – 2013. – № 3. – С. 56–69.

22. Гордеева, Т. О. Как сформировать желание учиться? Материалы к проведению семинара для учителей // Школьный психолог. – 2009. – № 7. – С. 4–5.

23. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития ... автореф. дис. ... докт. псих. наук. – Москва, 2013. – 46 с.

24. Давыдов, В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – №6. – С. 140

25. Далингер, В. А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №3-1. – С. 131–137

26. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

27. Елецкая, О. В., Смирнова, В. П., Хвостова, О. А., Куликова, Н. С. Апробация модели логопедической диагностики состояния учебной деятельности младших школьников с дизорфографией в условиях специальной (коррекционной) школы // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 23 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75280.htm> (дата обращения: 24.10.2017).

28. Загвязинский, В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: Дисс. ... д-ра. пед. наук. – М.: Науч.- исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР, 1972. – 449 с.

29. Занков, Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Просвещение, 1990. – 424 с.

30. Зверев, И.Д., Гвоздева Е.М. Развитие интереса учащихся к изучению организма человека. – М., 1971. – С. 10.

31. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 3-е изд., пересмотренное. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 448 с.

32. Иванов, В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов старших школьников. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1959. – 83 с.

33. Ильин, В.С. Формирование личности школьника: целостный процесс. – М.: Педагогика, 1984. – 142 с.

34. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
35. Ильина, О.Б. Интересы и профессиональные предпочтения современных подростков // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2015. – № 2. – С. 231–234.
36. Казанская, В.Г. Подросток. Трудности взросления. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2008. – 68 с.
37. 37. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.] / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
38. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала // Вопросы психологии. – 1986. – №1. – С. 87–95.
39. Кларин, М.В. Обучение на основе личного опыта // Современная школа: проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей: тез. док. – М., 1993. – С. 68–69.
40. Ковалев, А.Г. Психология личности. – изд. 3-е. – М.: Просвещение, 2010. – 323 с.
41. Крайг, Г., Бокум, Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
42. Крутецкий, В.А., Лукин, Н.С. Психология подростка. – М.: Просвещение, 1965. – 314 с.
43. Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
44. Кувалдина, Е. А. Исследование познавательных интересов кировских школьников // Вестник ВятГУ. – 2007. – №19. – С. 127–132.
45. Кудинов, С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты. Монография. – Бийск: Изд-во НИЦ БигПИ, 2010. – 270 с.

46. Куминская, Е.А. Особенности интересов подростков, занимающих различные социальные позиции в группе // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 4. – С. 117–123.

47. Ланина, И. Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

48. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. – 2-е издание, стереотипное. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

49. Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В. Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования. Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1998. – 64 с.

50. Макарычева, И. Н. Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности // Концепт. – 2012. – №2. – С. 6–10. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2012/1208.html> (дата обращения: 24.12.2017).

51. Максимова, А.А. Приёмы педагогической техники для учебного успеха ученика на уроках биологии, географии, химии в основной школе // V Межрайонные педагогические чтения по теме: «Воспитание и обучение (Традиции, инновации, результативность)» п. Струги Красные. – Цапелка, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-1885284.html> (дата обращения: 22.01.2018).

52. Мамонова, Е.Б., Суворова, О.В. Особенности развития УУД (универсальных учебных действий) обучающихся 5-х классов в соответствии с требованиями ФГОС // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24454> (дата обращения: 19.12.2017).

53. Морозова, Н.Г. Воспитание познавательных интересов у детей в семье. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 222 с.

54. Морозова, Н.Г. Структура деятельности, вызывающий интерес и формирующей эмоционально-познавательную направленность личности //

Проблема деятельности в советской психологии: Тез. докл. к V Всесоюз. съезда Общества психологов / сост.: Н.А. Менчинская, Э.А. Ферапонтова. – М., 1977. – С. 125–129.

55. Муравьев, О. А. Целеполагание и рефлексия как один из этапов современного урока в условиях реализации ФГОС: Методическая разработка. – Уссурийск, 2015. – 65 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://oleg-muraviov.ru/wp-content/uploads/2017/01/MR-Celepolaganie-i-refleksiya.pdf> (дата обращения: 22.11.2017).

56. Мухина, В.С. Возрастная психология Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. – изд. 10-е. перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 608 с.

57. Мясищев, В.Н. Психология отношений. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2011. – 400 с.

58. Ненахова, Е. В. Диагностика познавательного интереса у обучающихся старших классов средней общеобразовательной школы // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 207–211.

59. Орлова, Л.В. Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 45–49.

60. Панкратов, Т.К. Общие педагогические условия развития интересов студенчества. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1971. – 58 с.

61. Поливанова, К. Н., Смирнов, И. Б. Что в профиле тебе моем: данные «ВКонтакте» как инструмент изучения интересов современных подростков // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 134–151.

62. Пологрудова, И.С. Теоретические подходы к изучению «познавательного интереса» в психолого-педагогической литературе // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 366–367. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4627/> (дата обращения: 24.12.2017).

63. Прихожан, А. М., Толстых, Н. Н. Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

64. Прядехо, А.А., Прядехо, А.Н. «Интерес» – как педагогическая категория // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 62–65.

65. Прядехо, А.А., Прядехо, А.Н. Интерес как качественное образование личности // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1–1. – С. 52-56.

66. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова [и др.] / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 376 с.

67. Психология подростка. Учебник / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 512 с.

68. Регуш, Л. А., Орлова, А. В. Педагогическая психология. Учебное пособие. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2015 г. – 416 с.

69. Репкина, Г.В., Заика, Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов. – Томск: Пеленг, 1993. – 61 с.

70. Роговская, Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учётом гендерных особенностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград: Волгоградский гос. пед. ун-т, 2007. – 43 с.

71. Романова, Э.Н. Специфика развития учебной деятельности в подростковом возрасте // Инициативы XXI века. – 2012. – № 01. – С. 156–158.

72. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

73. Русакова, О. В. Формирование умений и навыков саморегуляции на основе рефлексии у младших подростков в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2009. – 18 с.

74. Савина, Ф.К. Интегративные основы формирования познавательных интересов учащихся // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается (Методологический семинар памяти профессора В.С.Ильина). – Вып.4. –Волгоград: Перемена, 1997. – С.44–47.

75. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека. –М.: Аспект пресс, 2001. – 460 с.

76. Сарсенова, Э. А. Средства формирования и совершенствования учебной деятельности подростков // Молодой учёный. – 2017. – № 17 (151) [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/151/42789/> (дата обращения: 24.12.2017).

77. Сарсенова, Э. А. Сущность и особенности формирования учебной деятельности в школе. Учебная деятельность подростков // Молодой учёный. – 2017. – № 17 (151) [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/151/42790/> (дата обращения: 24.12.2017).

78. Саулина, Е.Б. Особенности полового диморфизма когнитивных способностей и структуры интересов подростков с высоким уровнем интеллекта // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т.7. № 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Saulina.phtml> (дата обращения: 19.11.2017).

79. Симатова, О.Б., Прокопьева, Е.В. Возрастные особенности профессиональной направленности школьников на разных этапах онтогенеза // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. –2011. –№ 5. – С. 210–213.

80. Слепко, Ю. Н. Развитие психологической системы учебной деятельности в подростковом возрасте // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 208–212.

81. Стрелова, О. Ю., Гашичев, А. В. Концептуализация подходов советских психологов к феномену «познавательный интерес» в 60-х – 80-х гг. XX в. // Вестник Тогу. – 2013. – № 1 (28). – С. 265–274.

82. Ступницкая, М. А. Материалы курса «новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся»: лекции 1–4. – М.: Первое сентября, 2009. – 64 с.

83. Темняткина, О. В. Оценка сформированности компонентов деятельности и универсальных учебных действий у обучающихся // Концепт. – 2017. – Т. 20. – С. 1–7 [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2017/870019.html> (дата обращения: 19.12.2017).

84. Теплов, Б. М. Психология. Учебник для средней школы. – М.: Учпедгиз, 1954. – С. 219–220.

85. Толбатова, Е. В. Психолого-педагогические особенности организации учебной деятельности школьников подросткового возраста // Научный результат. Сер. Педагогика и психология образования. – 2015. – Т.1, №1(1). – С. 67–74.

86. Уварова, М. Л. Развитие познавательного интереса учащихся на уроках химии через индивидуальные и коллективные формы работы // Молодой ученый. – 2016. – №19. – С. 399–401. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/123/33993/> (дата обращения: 19.12.2017).

87. Учим учиться: Курс практических занятий «Формирование общих учебных умений и навыков учащихся» для педагогов общеобразовательных школ / Е.М. Куликова / под науч. ред. Л.С. Дягилевой. – Сыктывкар, 2012. – 144 с.

88. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – 2-е изд. – М.: МПСИ: Флинта, 2004. – 670 с.

89. Филимонова, О.Г. Модификация карты интересов // Школьный психолог. – 2007. – № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200700210> (дата обращения: 21.10.2017).

90. Чугунова, К. А., Щелина, С. О. Формирование интереса к учебной деятельности // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 825–828. [Электронный ресурс]. URL <https://moluch.ru/archive/106/25301/> (дата обращения: 17.12.2017).

91. Шахова, И. П. Психологические особенности изменения системы интересов при переходе от подросткового к старшему школьному возрасту: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 1987. – 26 с.

92. Шуклина, В.А. Формирование интереса к предмету в процессе учебной деятельности // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы Девятой Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 201-204.

93. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. – М: Педагогика, 1971. – 352с.

94. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.

95. Щукина, Г.И. Методы изучения и формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 2007. – С. 352– 358.

96. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

97. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М., 1989. – С. 265–267.

98. Andrews, M. C. Meaningful engagement in educational activity and purposes for learning: dissertation. – 2011. – P. 109-110.

99. Dotterer, A. M., McHale, S. M., Crouter, A. C. The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence // Journal of Educational psychology, 2009. – V.101, n.2. – P. 509-519.

100. Heiss, R. H. Personality and interests of gifted adolescents: differences by gender and domain: Retrospective Theses and Dissertations. – Iowa State University, 1995. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.dr.iastate.edu/rtd/10907>

101. Hofer, M. Adolescents' Development of Individual Interests: A Product of Multiple Goal Regulation? // Educational psychologist. – 2010. – 45(3). – P. 149–166,

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1****Диагностический инструментарий****1. Методика «Карта интересов» А.Е.Голомштока
(в модификации О.Г. Филимоновой)**

«Карта интересов» представляет собой модифицированный вариант методики, опубликованный А.Е. Голомштоком в сборнике «Профорориентационная работа в школе». Модификация произведена О.Г. Филимоновой, с целью включения в перечень возможных интересов новых, популярных видов деятельности

Данные, полученные с помощью этой методики, позволяют выявить не только круг интересов учащегося, но и степень их выраженности, что имеет особое значение в формировании мотивации выбора будущей профессии. Использование данной методики позволяет предварительно проанализировать интересы, близкие к тому или иному виду деятельности. Заполнение ответного банка может выполняться индивидуально или в группе.

Опросник включает 145 вопросов, отражающих направленность интересов в 29 сферах деятельности. Бланк ответов, представляет собой матрицу из пяти колонок и двадцати девяти строк. Каждая строка соответствует одной из следующих сфер интересов:

Таблица 1.

Перечень направлений к опроснику
«Карта интересов»

1. Биология	16. История
2. География	17. Литература, филология
3. Геология	18. Журналистика, связи с общественностью, реклама
4. Медицина	18. Социология, философия
5. Легкая и пищевая промышленность	20. Педагогика
6. Физика	21. Право, юриспруденция
7. Химия	22. Сфера обслуживания
8. Техника, механика	23. Математика
9. Электротехника, радиотехника, электроника	24. Экономика, бизнес
10. Обработка материалов (дерево, металл и пр.)	25. Иностранные языки, лингвистика
11. Информационные технологии	26. Изобразительное искусство
12. Строительство	27. Сценическое искусство
13. Транспорт, авиация, морское дело	28. Музыка
14. Психология	29. Физкультура, спорт
15. Военные специальности	

Испытуемым предлагается оценить своё отношение к различным видам деятельности по 5-балльной шкале (2 –очень нравится, 1– нравится, 0 – безразлично, -1– не люблю этим заниматься, -2 – совсем не нравится) и отметить свой выбор в бланке.

Инструкция. «Вам предстоит оценить свои интересы в пределах 29 направлений. Если то или иное занятие вам очень нравится, то в бланк ответов ставьте +2. Если оно вам просто нравится, то поставьте +1. Если оно вам безразлично, то поставьте 0. Если вы не любите этим заниматься, то напишите –1, ну а если вам совсем не нравится это занятие, то поставьте –2. После ответа на все вопросы подсчитайте сумму цифр ответов по каждому направлению с учетом знаков»

Текст опросника

1. Знакомиться с жизнью растений и животных.
2. Посещать уроки географии, читать литературу по географии.
3. Читать художественную или научную литературу о геологических экспедициях.
4. Изучать причины возникновения болезней и пути их лечения.
5. Заниматься домоводством: готовить, шить, приводить в порядок мебель и одежду.
6. Читать научно-популярную литературу о физических открытиях.
7. Находить химические явления в природе, проводить опыты по химии.
8. Читать техническую литературу, журналы.
9. Разбираться в электрических и электронных схемах.
10. Читать о возможностях использования различных материалов (медь, олово, сосна и т.д.)
11. Разрабатывать свои собственные компьютерные программы.
12. Наблюдать за поведением людей, интересоваться причинами их поступков.
13. По возможности работать на стройках (во время летних каникул).
14. Читать книги о разных видах транспорта, профессиях, связанных с транспортными перевозками.
15. Интересоваться военной техникой и новейшими разработками в этой области.
16. Посещать уроки истории в школе.
17. Самостоятельно писать стихи и прозу.
18. Читать газеты, журналы, публицистическую литературу.
19. Интересоваться закономерностями развития общества.
20. Читать литературу о работе воспитателя, учителя, о деятельности педагогов.
21. Смотреть телепередачи о раскрытии преступлений.
22. Работать в сфере обслуживания.
23. Читать дополнительную литературу по математике.
24. Знакомиться с компьютерными программами по бухгалтерскому учету.
25. Посещать курсы иностранных языков.
26. Смотреть фильмы и читать литературу о художниках и их творчестве.
27. Знакомиться с жизнью выдающихся мастеров сцены, кино.
28. Участвовать в музыкальных смотрах-конкурсах.
29. Посещать спортивные секции.
30. Изучать ботанику, зоологию, биологию, экологию.
31. Знакомиться с географическими особенностями различных стран по описаниям и картам.
32. Посещать геологические музеи.
33. Посещать уроки анатомии и физиологии человека.
34. Знакомиться с работой предприятий легкой промышленности (швейное, обувное, текстильное и др.).
35. Изучать физические явления и законы.

36. Читать научно-популярную литературу об открытиях в области химии и деятельности выдающихся химиков.
37. Знакомиться с новейшими достижениями современной техники (смотреть телепередачи, искать статьи в журналах).
38. Разбираться в устройстве электроприборов, видео- и радиоаппаратуры и электрических машин.
39. Посещать кружки по обработке дерева, металлов.
40. Читать книги о программировании, журналы о новых компьютерных изобретениях и технологиях.
41. Читать научно-популярную литературу по психологии.
42. Выполнять наброски различных зданий, проектировать постройки.
43. Интересоваться историей развития разных видов транспорта.
44. Участвовать в военных сборах, играть в военные игры.
45. Читать книги по истории, узнавать новое об исторических событиях, деятелях науки и культуры.
46. Работать с литературными источниками, библиографическими справочниками.
47. Смотреть ежедневные выпуски новостей по телевизору, обсуждать со взрослыми и сверстниками проблемы общественной жизни.
48. Посещать факультативные занятия по обществознанию.
49. Давать объяснения товарищам, как выполнять учебное задание, если они не могут сделать его сами.
50. Участвовать в разработке уставов, положений, нормативных документов для школы.
51. Помогать покупателям выбирать покупку в магазине.
52. Читать научно-популярную литературу об открытиях в области математики, о жизни выдающихся математиков.
53. Интересоваться стоимостью товаров, пытаться понять вопросы ценообразования, заработной платы, организации труда.
54. Учить второй иностранный язык дополнительно.
55. Читать книги об изобразительном искусстве.
56. Посещать творческие вечера-встречи с актерами.
57. Знакомиться с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов, с вопросами теории музыкального искусства.
58. Играть в спортивные игры, участвовать в спортивных соревнованиях.
59. Собирать информацию о животных, растениях, микроорганизмах.
60. Смотреть телепередачи о разных странах.
61. Знакомиться и составлять описание геологических объектов (минералов, слоев земли и т.п.).
62. Читать и смотреть фильмы о врачах и достижениях в области медицины.
63. Знакомиться с новыми технологиями, используемыми в пищевой и легкой промышленности.
64. Проводить опыты по физике.
65. Знакомиться с новыми технологиями в химическом производстве, с получением новых веществ и материалов.
66. Разбирать, ремонтировать, интересоваться устройством различных механизмов (часов, бытовых приборов, швейных машин).
67. Ремонтировать радиоприборы и аппаратуру.
68. Смотреть телевизионные передачи об исследовании и применении различных веществ и материалов.
69. Заниматься информатикой дополнительно.
70. Посещать психологический кружок.

71. Участвовать в ремонтных работах дома, в школе, помогать в строительстве домов, построек.
72. Смотреть телепередачи, фильмы о профессиях, связанных с транспортными перевозками.
73. Ходить на экскурсии в места военной славы, посещать военные музеи.
74. Смотреть исторические фильмы, телепередачи.
75. Посещать факультативные занятия по литературе и русскому языку.
76. Обсуждать текущие дела и события в классе и школе.
77. Проводить опросы общественного мнения, брать интервью, выявлять тенденции в развитии разных явлений общественной жизни.
78. Проводить время с маленькими детьми (читать им книги, что-либо им рассказывать, помогать им в чем-либо).
79. Выяснять причины противоправного поведения людей.
80. Наблюдать за работой продавца, повара, официанта, читать литературу и смотреть телепередачи о конкурсах в сфере обслуживания.
81. Посещать дополнительные занятия по математике.
82. Читать сообщения на экономические темы в печати.
83. Читать книги на иностранном языке дополнительно.
84. Посещать художественные выставки.
85. Посещать театры.
86. Слушать оперную музыку, посещать концерты симфонической музыки.
87. Посещать спортивные соревнования, следить за их ходом, слушать и смотреть радио- и телепередачи о спорте.
88. Смотреть телепередачи о животных и растениях.
89. Самостоятельно составлять географические карты, накапливать и собирать различные географические сведения, изучать закономерности.
90. Участвовать в геологических экспедициях.
91. Знакомиться с работой медсестры, врача или фармацевта.
92. Опробовать рецепты приготовления пищи.
93. Заниматься в физическом кружке или посещать факультативные занятия по физике.
94. Решать сложные задачи по химии и участвовать в химических олимпиадах.
95. Моделировать самолеты, ракеты, корабли, машины и пр.
96. Проектировать и собирать электрические и радиоприборы (радиоаппаратуру, датчики температуры, движения, домофоны, системы сигнализации и т.п.).
97. Мастерить изделия из дерева, металла и других материалов, собирать детали своими руками.
98. Посещать уроки информатики в школе.
99. Интересоваться проявлениями характера человека, правилами взаимодействия людей.
100. Смотреть телевизионные передачи о строительстве («Квартирный вопрос» и т.д.).
101. Интересоваться новыми разработками в мире транспорта (новинки автомобилестроения, новые изобретения в авиации, в железнодорожном транспорте и т.п.)
102. Читать книги, смотреть фильмы на военную тему, знакомиться с историей крупных сражений, войн и судьбами великих полководцев.
103. Посещать исторические музеи, ездить на экскурсии по историческим местам.
104. Писать классные или домашние сочинения по литературе.
105. Взаимодействовать с людьми: убеждать, разъяснять, организовывать и т.п.
106. Читать литературу по философии, социологии.
107. Выполнять работу воспитателя, замещать уроки в младших классах.
108. Читать юридическую литературу, интересоваться историей права.

109. Обеспечивать семью продуктами, организовывать питание во время похода, поездки, путешествия.
110. Решать сложные задачи по математике.
111. Интересоваться вопросами экономической географии.
112. Смотреть фильмы на иностранном языке без перевода и пытаться понять их.
113. Рисовать дома для удовольствия.
114. Выступать на сцене перед зрителями.
115. Заниматься в музыкальной школе, студии, в хоре, музыкальном кружке.
116. Читать книги о здоровом образе жизни, о спорте, выдающихся спортсменах.
117. Разводить растения, ухаживать за животными, посещать выставки и участвовать в них.
118. Участвовать в географических экспедициях, походах.
119. Собирать коллекции минералов.
120. Ухаживать за больными, оказывать им помощь.
121. Придумывать новые рецепты приготовления пищи, конструировать новые модели одежды.
122. Решать сложные задачи по физике, участвовать в физических олимпиадах.
123. Знакомиться с разными возможностями применения химических знаний (фармацевтика, криминалистика, промышленность и т.п.)
124. Разбираться в технических чертежах и схемах, чертить или составлять чертежи самому.
125. Читать и смотреть телепередачи о достижениях в области электроники и радиотехники.
126. Знакомиться с информацией о новых технологиях в области материаловедения.
127. Работать на компьютере, использовать Интернет в целях поиска дополнительной информации.
128. Помогать знакомым преодолевать трудности, решать жизненные проблемы, выслушивать, успокаивать.
129. Читать книги о строительных работах («Как построить дом?» и т.д.)
130. Заниматься в клубах авиамоделирования, автолюбителей, парусного моделирования, быть членом дайвинг-клуба.
131. Встречаться с участниками военных действий, слушать их рассказы.
132. Знакомиться с историческими закономерностями, посещать олимпиады по истории.
133. Читать книги или смотреть передачи о поэтах и писателях.
134. Писать статьи в газеты, журналы.
135. Интересоваться историей философской мысли.
136. Обсуждать с кем-либо вопросы воспитания детей и подростков.
137. Читать книги, смотреть фильмы о работе милиции.
138. Заботиться о порядке в вещах, о красивом виде помещения, в котором учитесь, работаете, живете.
139. Участвовать в математических олимпиадах.
140. Вести расчеты своих доходов, расходов, а также доходов и расходов своей семьи.
141. Общаться с иностранцами на разных языках, работать переводчиком.
142. Посещать студию изобразительного искусства, художественную школу.
143. Заниматься в театральной студии.
144. Слушать классическую музыку.
145. Регулярно смотреть Олимпийские игры, спортивные соревнования.

Бланк ответов.

№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	№	Ответ	Сумма
1		30		59		88		117		
2		31		60		89		118		
3		32		61		90		119		
4		33		62		91		120		
5		34		63		92		121		
6		35		64		93		122		
7		36		65		94		123		
8		37		66		95		124		
9		38		67		96		125		
10		39		68		97		126		
11		40		69		98		127		
12		41		70		99		128		
13		42		71		100		129		
14		43		72		101		130		
15		44		73		102		131		
16		45		74		103		132		
17		46		75		104		133		
18		47		76		105		134		
19		48		77		106		135		
20		49		78		107		136		
21		50		79		108		137		
22		51		80		109		138		
23		52		81		110		139		
24		53		82		111		140		
25		54		83		112		141		
26		55		84		113		142		
27		56		85		114		143		
28		57		86		115		144		
29		58		87		116		145		

Обработка. Оценка степени выраженности или отрицания интереса осуществляется путем подсчета суммы баллов в каждом столбце, после чего можно выделить те учебные предметы или вид деятельности, которые либо принимаются учащимся, либо отрицаются.

Оценка степени выраженности интересов имеет пять градаций:

высшая степень отрицания – от –10 до –6;

интерес отрицается – от –5 до –1;

интерес выражен слабо – от +1 до +4;

выраженный интерес – от +5 до +7;

ярко выраженный интерес – от +8 до +10.

Интерпретация. Анализируя полученные данные, необходимо выделить те сферы, которые содержат наибольшее количество положительных ответов. При интерпретации данных учитывается и распределение плюсов и минусов в строке. Первые две позиции в строке ответов говорят о поверхностных интересах и увлечениях. Вторые две позиции в строке содержат сведения о склонностях обследуемого, о его стремлении к углубленному

познанию. Две последние позиции строки дают представление о развитых склонностях и наличии некоторых навыков и умений, о стремлении к практической деятельности. Большое количество баллов говорит о хорошо развитых профессиональных интересах. Малое количество плюсов и большое количество минусов свидетельствуют о несформированности познавательных и профессиональных интересов.

Если среди положительных сфер окажется несколько сфер с одинаковым числом положительных ответов, то следует считать, что более выраженным интересам соответствуют те из них, которые содержат наименьшее количество отрицательных ответов. При оценке направленности интересов следует в первую очередь учитывать сферы с наибольшим количеством положительных ответов, но необходимо обратить внимание также на сферы с наибольшим количеством отрицательных ответов, отвергаемые оптантом.

2. Тест «Диагностика развития познавательного интереса» Е.В. Ненаховой

Тест позволяет определить уровень развития познавательного интереса у подростков. Методика была разработана Е.В. Ненаховой на основе разработок Э. А. Барановой, К. Н. Волкова, Г. Н. Казанцева, В. С. Юркевич и представлена в журнале «Наука и школа».

Тест включает 10 вопросов, в каждом из которых предложено 4 варианта ответов. Содержание вопросов отражает критерии проявления познавательного интереса: содержательно-деятельностный, эмоциональный и регулятивный. Школьникам предлагается выбрать один вариант ответа, наиболее близкий им.

Инструкция. «Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы, отмечая галочкой в бланке тот ответ, который наилучшим образом отражает Ваше мнение».

Текст опросника

1. Учиться в школе мне:
 - а) интересно;
 - б) скорее интересно, чем неинтересно;
 - в) скорее неинтересно, чем интересно;
 - г) совсем неинтересно.
2. Я стремлюсь хорошо учиться, потому что:
 - а) хочу быть образованным и содержательным человеком;
 - б) предмет актуален;
 - в) нужны хорошие оценки в аттестате;
 - г) я учусь не очень хорошо.
3. Если с первого раза не получился верный ответ при выполнении задания, то я:
 - а) выполню повторно, не получится – попрошу помощи;
 - б) сразу попрошу помощи;
 - в) спишу у одноклассников;
 - г) откажусь от выполнения.
4. На уроках я работаю активно, потому что:
 - а) хочу получить знания по предмету;
 - б) нужно усвоить материал, потому что может пригодиться в будущем;
 - в) заставляют родители, необходимо исправить оценку;
 - г) не работаю на уроке, жду его завершения.
5. Если существует возможность самостоятельного выбора степени сложности задания, то я:
 - а) буду решать сложное, есть возможность подумать;
 - б) попробую решить сложное задание, не будет получаться – заменю на задание средней трудности;
 - в) сразу выберу задание средней сложности;
 - г) выберу самое легкое задание.
6. При выполнении домашнего задания я:
 - а) всегда стараюсь выполнить самостоятельно;
 - б) выполняю самостоятельно, но не всегда;
 - в) списываю у одноклассников;
 - г) не выполняю.
7. Дополнительные, необязательные задания, которые предлагает учитель, я:
 - а) всегда выполняю;
 - б) обычно начинаю, но могу не довести до конца;
 - в) выполняю, если есть свободное время;
 - г) не выполняю.
8. Я обращаюсь к учителю с вопросами или за дополнительной консультацией:
 - а) да, часто;

- б) да, если пропустил тему или что-то непонятно;
- в) обычно перед самостоятельной работой;
- г) не вижу в этом необходимости.

9. На уроке я обычно выполняю задания:

- а) самостоятельно, с желанием;
- б) все задания стараюсь выполнить, понимаю, что это нужно;
- в) выполняю задания выборочно;
- г) жду, пока кто-нибудь выполнит и переписываю.

10. Полученные знания на уроках я применяю при выполнении заданий по другим предметам или в повседневной жизни:

- а) да;
- б) иногда;
- в) нет, недостаточно знаний;
- г) не знаю, как можно использовать полученные знания и умения в других областях.

Бланк ответов

	а	б	в	г
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				
Сумма				

Обработка результатов теста

Ответы оцениваются следующим образом:

- «а» - 3 балла;
- «б» - 2 балла;
- «в» - 1 балл;
- «г» - 0 баллов.

Количество баллов	Уровень познавательного интереса
0–14	Ниже среднего
15–23	Средний
24–30	Выше среднего

Максимальное количество баллов – 30 баллов.

Интерпретация результатов.

Уровень ниже среднего

1. Регулятивный компонент. Обучающийся несосредоточен, внимание рассеяно, часто отвлекается, учебный материал урока не запоминает, при затруднении бездействует.

2. Содержательно-деятельностный компонент. Обучающийся пассивен во время урока, отсутствует самостоятельность в выполнении заданий, проявляется эпизодический интерес к предмету, обусловленный внешней привлекательностью, необходимостью получения хорошей оценки или непосредственной связью с предметом его интереса.

3. Эмоциональный компонент. Неуравновешенное эмоциональное состояние обучающегося, безразличие может сменяться негативным выплеском эмоций, редкое проявление положительных эмоций.

Средний уровень

1. Регулятивный компонент. Эпизодическая сосредоточенность внимания обучающегося, следит за основными этапами урока, может повторить главную мысль урока, при возникновении трудностей обращается за помощью.

2. Содержательно-деятельностный компонент. Активность обучающегося в урочное и внеурочное время зависит от степени его включения учителем в деятельность, самостоятельно выполняет задания по известным ему образцам, накопленные знания ограничиваются рамками школьной программы, использование достижений науки в интересующей предметной области.

3. Эмоциональный компонент. Эмоциональное состояние ровное ситуативное проявление положительных эмоций.

Уровень выше среднего

1. Регулятивный компонент. Обучающийся сосредоточен, проявляет усилие, пытливость, стремится самостоятельно преодолеть трудности, запоминает основное содержание урока.

2. Проявляет активность и самостоятельность как во время урока, так и во внеурочное время, стремление выйти за пределы учебной программы, установление закономерностей и причинно-следственных связей, поиск новых (индивидуальных) способов решения задач, способен переносить имеющиеся знания в незнакомую ситуацию, использование достижений науки в других предметных областях.

3. Эмоциональный компонент. Приподнятое настроение, яркое проявление положительных эмоций.

3. «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)

Методика позволяет оценить уровень сформированности компонентов учебной деятельности. В трактовке Г.В. Репкиной и Е.В. Заики компонентами учебной деятельности являются:

- 1) Учебно-познавательный интерес.
- 2) Целеполагание.
- 3) Учебные действия.
- 4) Действие контроля.
- 5) Действие оценки.

Материал: а) бланк опросника; б) бланк для ответов.

Форма проведения: индивидуально.

Методика предполагает экспертную оценку учителем различных проявлений учебной деятельности ученика. Респонденту предлагается бланк с рядом вопросов (всего 37 вопросов), касающихся особенностей поведения учеников. Необходимо выбрать только один вариант, характеризующий наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика, проявляющиеся в наиболее существенных учебных ситуациях по состоянию на данный момент учебного процесса и, записав фамилию ученика, внести его в специальную таблицу.

Инструкция:

«Перед Вами список вопросов о различных проявлениях учебной деятельности ученика. Ваша задача, основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как он делает в условиях выполнения самостоятельной работы в классе и дома, дать чёткий ответ на каждый вопрос, используя предложенные варианты ответов.

При ответах на вопросы придерживайтесь следующих правил:

1. Учитывайте все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, т.е. в первую очередь тогда, когда есть возможность говорить о принятии и решении учебной задачи (задачи, где главным является выделение способов действий с учебным материалом). Именно такие ситуации с точки зрения оценки качественных особенностей учебной деятельности являются наиболее информативными и показательными.

2. Фиксируйте прежде всего наиболее типичные устойчивые особенности поведения ученика как показатели наиболее естественных для него проявлений учебной деятельности, но непременно обратите внимание и на то, что проявляется в самое последнее время, сравнивая это с типичными формами.

3. Старайтесь характеризовать особенности учебной деятельности по состоянию на данный момент учебного процесса, а не по состоянию на полгода или год назад, ибо за это время учебная деятельность могла претерпеть существенные изменения».

Для проведения работы необходимо зафиксировать все ответы по каждому ученику в специальной таблице, составленной таким образом, что против фамилии каждого ученика вы последовательно пишете выбранный Вами ответ (например, 1а, 2б, 3в и т.д.).

Текст вопросов методики

№	Вопросы	Варианты ответов
1.	Как ученик реагирует на новый фактический материал (конкретные сведения, факты, слова и пр.)	а) безразлично б) эмоционально
2.	Как ученик включается в выполнение новых практических заданий, в решение новых задач на применение хорошо известного способа	а) неохотно, безразлично б) охотно

3.	Отвлекается ли ученик при выполнении новых практических заданий?	а) очень легко б) работает сосредоточенно
4.	Задаёт ли ученик вопросы по новому фактическому материалу?	а) нет б) задаёт
5.	Как относится к ответам учителя на свои вопросы (или на вопросы других учеников)?	а) удовлетворяет любой ответ б) добивается содержательного ответа
6.	Стремится ли ученик к самостоятельному выполнению практических заданий?	а) нет, охотно прибегает к внешней помощи б) да
7.	Как ученик реагирует на новый творческий материал (выявление существенных признаков понятий, способов действия)?	а) безразлично б) эмоционально
8.	Задаёт ли ученик вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет (почти никогда) б) задаёт
9.	Как ученик реагирует на факт самостоятельного решения им задачи?	а) безразлично б) эмоционально
10.	Стремится ли отвечать на вопросы по новому теоретическому материалу?	а) нет б) да
11.	Бывает ли, чтобы вопросы ученика по новому материалу выходили за пределы темы?	а) нет б) да
12.	Пытается ли ученик делать самостоятельные выводы из нового материала?	а) нет б) да
13.	Проявляет ли ученик стремление систематически получать новую информацию вне школы и учебников (читает дополнительную литературу, посещает кружок и т.д.)?	а) нет (изредка) б) да
14.	Может ли ученик правильно ответить на вопрос «Что нужно узнать?» до решения задачи?	а) нет б) да
15.	Может ли ученик ответить на вопросы: «Что ты должен был узнать?» и «Что узнал нового?» - после решения задачи?	а) нет б) да
16.	Различает ли ученик задачи, требующие разных способов решения, если они внешне сходны (по сюжету, формулировке элементов условия)?	а) нет б) да
17.	Как ученик включается в решение новой теоретической задачи (выделение новых понятий, их свойств, следствий и т.п.)?	а) не включается б) включается, но затем теряет ее основную цель, сводит ее лишь к результату в) включается, сохраняя все существенное содержание цели
18.	Может ли ученик, решив теоретическую задачу, дать содержательное обоснование способов действия?	а) нет б) да
19.	Решив теоретическую задачу, может ли ученик объяснить связь ее способа с уже известным ему?	а) нет б) да
20.	Решив теоретическую задачу, пытается ли ученик ставить сам новые задачи, вытекающие из данного способа (принципа)?	а) нет б) да
21.	На что направлена основная активность ученика при решении новых задач?	а) на копирование действий (указаний) других (учителя, учеников) б) самостоятельный поиск

		решения
22.	Может ли ученик самостоятельно рассказать о своих действиях, решив задачу?	а) нет б) да
23.	Может ли ученик решить новую задачу самостоятельно?	а) нет б) да
24.	Пытается ли ученик при решении новой задачи использовать уже известные ему способы?	а) нет б) да, чаще всего неправильно, не вносит изменений в) да (с учетом изменений в условиях)
25.	Если ученик использует для решения какой-либо способ, непригодный для данной задачи, может ли он без помощи учителя обнаружить свою ошибку?	а) нет б) да
26.	Может ли ученик внести изменения в усвоенный ранее способ действий в соответствии с условиями новой задачи?	а) нет б) только с помощью в) пытается сделать сам, но не может г) может самостоятельно
27.	Может ли ученик после неудачных попыток решить задачу правильно, объяснить причину неудач?	а) практически нет б) может
28.	Умеет ли ученик на каком-то этапе изучения материала при введении новых способов действия увидеть его принципиальную общность с известными ему ранее, и выделить этот принцип?	а) нет б) да
29.	Допускает ли ученик при решении знакомых задач одни и те же ошибки?	а) да б) иногда в) нет
30.	Может ли ученик при решении знакомых задач самостоятельно найти и исправить допущенную ошибку?	а) нет б) в некоторых случаях в) да
31.	Умеет ли ученик правильно объяснить ошибку на изученное правило, на применение известного способа?	а) нет б) да
32.	Как поступает ученик, если ему показывают наличие ошибки (учитель, ученики или родители)?	а) не критически исправляет б) исправляет после того, как поймет основание критики
33.	Если ученик применяет для решения задачи способ, приводящий к ошибкам, может ли ученик обнаружить, что причиной ошибки является именно этот способ?	а) нет б) только с помощью в) может самостоятельно
34.	Может ли ученик дать объяснение причинам таких ошибок (соотнести способы действий, обосновать пригодность одного и непригодность другого)?	а) нет б) да
35.	Как ученик обосновывает правильность выполнения заданий, решения задач, если не допускает ошибок?	а) не обосновывает б) ссылается на свои отметки, слова учителя в) ссылается на образец, правило, схему г) выделяет содержательную связь между условиями (особенностями задачи и

		своими действиями)
36.	Как относится ученик к критике своих действий, решений, знаний со стороны учителя (учеников)?	а) безразлично б) эмоционально, но без попыток учета степени справедливости критики в) стремится разобраться в основании критики
37.	Может ли ученик оценить свои возможности решать новую (еще не разобранный с учителем) задачу?	а) нет (или учитывает лишь случайные признаки задачи) б) оценивает, ссылаясь на свои удачу (неудачи) в прошлом опыте в) ссылается на известное правило (сходных по типу задач) г) может, если с помощью учителя увидит возможность перестройки известного ему способа д) может самостоятельно (учитывая все условия задачи и своих действий)

Бланк ответов

№ вопроса	Фамилия ученика					
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						

22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						
33						
34						
35						
36						
37						

Обработка результатов. Для анализа ответов учителей предлагается в качестве основы обработки использовать приведенную ниже таблицу. В ней зафиксированы не все ответы, которые могут быть «приписаны» каждому из уровней, а только наиболее показательные. При сомнениях в оценке необходимо обратиться к основному тексту с описанием уровней сформированности того или иного компонента, чтобы сформулировать более основательную оценку относительно этого компонента у данного ученика.

Ключ для обработки результатов по оценке уровня сформированности компонентов учебной деятельности (с применением опросника)

Компоненты учебной деятельности	Уровни	Индексы ответов
Учебно-познавательный интерес	1 Отсутствие интереса	1а 2а 3а 4а 5а 6а 7а 8а 9а 10а 11а 12а 13а
	2 Реакция на новизну	1б 2б 3б 4б 5а 6б 7а 8а 9а 10а 11а, 12а 3а
	3 Любопытство	1б 2б 3а 4б 5а 6а 7б 8б 9б 10б 11а 12а 13а
	4 Ситуативный учебный интерес	1б 2б 3б 4б 5б 6б 7б, 8б 9б 10а 11а 12а 13а
	5 Устойчивый учебно-познавательный интерес	1б 2б 3б 4б 5б 6б 7б 8б 9б 10б 11а 12а 13а
	6 Обобщенный учебно-познавательный интерес	1б 2б 3б 4б 5б 6б 7б 8б 9б 10б 11б 12б 13б
Целеполагание	1 Отсутствие цели	14а 15а 16а 17а 18а 19а 20а
	2.Принятие практической задачи	14а 15а 16б 17а 18а 19а 20а

	3.Переопределение познавательной задачи в практическую	14б 15б 16б 17б 18а 19а 20а
	4.Принятие познавательной задачи	14б 15б 16б 17в 18б 19а 20а
	5.Переопределение практической задачи познавательную в	14б 15б 16б 17в 18б 19б 20а
	6.Самостоятельная постановка новых учебных целей	14б 15б 16б 17в 18б 19б 20б
Учебные действия	1. Отсутствие учебных действий как целостных единиц деятельности	21а 22а 23а 24а 25а 26а 27а 28а
	2. Выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем	21а, 22б 23а, 24а 25а 26б 27а 28а
	3.Неадекватный перенос учебных действий	21б 22б 23а 24б 25а 26б 27а 28а
	4. Адекватный перенос учебных действий	21б 22б 23б 24в 25а 26в 27б 28а
	5. Самостоятельное построение учебных действий	21б 22б 23б, 24в 25б 26г 27б 28а
	6. Обобщение учебных действий	21б 22б 23б 24в 25б 26г 27б 28б
Действие контроля	1. Отсутствие контроля	29а 30а 31а 32а 33а 34а
	2. Контроль на уровне произвольного внимания	29б 30б 31а 32а 33а 34а
	3.Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	29в 30б 31б 32б 33а 34а
	4. Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	29в 30в 31б 32б 33а 34а
	5.Потенциальный рефлексивный контроль	29в 30в 31б 32б 33б 34б

	6.Актуальный рефлексивный контроль	29в 30в 31б 32б 33в 34б
Действие оценки	1. Отсутствие оценки	35а 36а 37а
	2. Неадекватная ретроспективная оценка	35б 35в 36б 37а
	3. Адекватная ретроспективная оценка	35в 35г 36в 37б
	4. Неадекватная прогностическая оценка	35г 36в 37в
	5. Потенциально- адекватная прогностическая оценка	37г 36в 37г
	6. Актуально- адекватная прогностическая оценка	37г 36в 37д

Сводные таблицы полученных данных

Таблица 1.

Степень выраженности интереса подростков к различным сферам деятельности (в баллах)

К. испытуемого	Биология	География	Геология	Медицина	Промышленность	Физика	Химия	Техника	Электротехника	Обработка маг.	Информ. техн.	Психология	Строительство	Транспорт	Военные сп-ти	История	Литература	Журналистика	Социология	Педагогика	Право	Сфера обслуж.	Математика	Экономика	Ин. языки	Изо. искусство	Сцен. искусство	Музыка	Спорт
1.	5	6	5	4	3	5	4	5	2	5	4	6	5	5	6	5	5	5	6	4	6	2	3	3	2	6	3	6	5
2.	1	6	4	-1	5	9	9	5	9	7	10	-7	9	5	7	7	-4	0	3	-1	-5	6	4	2	-8	-4	-3	-7	-3
3.	5	6	8	0	4	7	5	6	4	6	5	5	7	5	6	10	2	4	6	2	4	2	2	5	0	9	3	6	8
4.	2	-1	3	6	7	6	5	-3	-5	-4	-3	9	0	-2	0	3	3	-3	1	5	-1	-2	0	-4	-3	9	5	4	9
5.	3	1	2	1	3	2	3	2	4	1	9	1	0	2	3	2	-1	1	0	1	2	-1	0	2	-1	0	0	-3	1
6.	8	5	6	6	1	-1	-2	0	-4	-5	0	6	2	-1	1	8	4	4	7	-7	6	2	2	0	7	4	9	7	8
7.	2	2	1	0	1	-3	-4	-2	-4	-8	-2	5	0	-6	2	5	1	3	7	-5	4	-1	1	-2	6	3	4	9	5
8.	6	1	5	1	3	1	3	5	6	8	2	2	7	5	4	5	0	3	0	3	5	2	0	3	-3	1	-3	-1	5
9.	-1	-2	-3	1	0	1	1	1	3	0	0	-5	-2	-2	2	-3	-3	-2	-4	-4	-4	-2	-6	-4	-4	-1	-3	-1	-1
10.	0	0	3	2	5	5	0	1	-1	-2	4	0	-2	0	4	7	1	3	0	1	5	-3	5	-2	-4	0	7	1	9
11.	-1	-1	-1	2	4	2	3	-2	-5	-8	1	1	-4	-5	1	7	4	2	1	3	0	0	3	2	2	5	6	4	7
12.	10	10	7	10	8	9	9	10	10	9	8	10	6	10	9	10	5	10	9	8	8	7	7	9	3	5	4	5	7
13.	0	-1	-3	-1	-2	1	-2	1	2	1	8	0	-2	-1	1	4	-2	-1	-1	-3	-1	-1	-6	-3	-3	-2	-1	-3	5
14.	-4	-2	-2	0	-2	0	2	2	4	7	6	4	-4	0	6	4	0	-1	4	0	-2	4	-6	0	0	0	2	2	-2
15.	-4	-1	-3	7	2	0	-3	1	1	0	6	3	2	-1	5	6	-4	2	-5	4	2	1	-4	7	2	-8	-8	-9	4
16.	-3	-4	-8	-4	-4	-6	-3	-5	-5	-7	-3	-2	-5	-3	-2	-3	-6	0	-5	-1	-3	-2	-6	-6	-9	9	-5	-10	-5
17.	5	5	5	7	6	5	5	3	2	1	4	6	0	0	1	5	4	7	6	4	6	6	5	7	4	4	6	6	7
18.	-4	-2	1	-2	-2	4	4	2	-3	-2	-2	-6	-4	0	1	7	-3	-3	-2	-4	-5	-1	2	-7	-6	-5	-3	-4	7
19.	5	-4	-4	4	3	6	4	7	2	1	3	1	4	3	6	4	2	2	2	1	-1	0	3	5	8	10	5	5	-1
20.	-6	2	-2	-4	1	3	2	0	2	2	1	-1	-2	3	1	2	-8	0	-2	0	0	-1	-3	0	-2	-1	-5	-6	4
21.	0	-1	0	2	2	1	-1	0	3	-1	7	-2	2	0	0	1	0	1	0	-4	1	0	0	2	4	-1	-2	-2	8

22.	2	6	7	8	5	5	4	1	6	0	6	2	1	3	1	3	1	0	3	-1	1	4	-1	5	0	2	3	7	2
23.	3	4	-1	1	5	-1	1	0	-1	3	4	-1	0	-3	0	2	1	2	9	-4	4	0	-3	3	-6	-1	0	-3	0
24.	-4	1	-2	0	7	3	-1	5	1	1	-2	5	4	-3	3	7	0	4	2	0	3	6	0	3	-8	6	9	-3	10
25.	5	3	4	5	3	5	6	3	2	3	7	5	5	3	4	4	3	3	6	3	5	5	4	5	4	3	1	0	5
26.	10	2	2	0	2	1	2	3	-1	-3	8	4	-7	3	10	6	3	1	2	7	1	2	1	0	-3	7	-1	3	8
27.	5	3	3	4	5	5	6	7	9	8	8	-1	3	6	8	7	-1	0	0	1	3	3	3	2	1	1	1	0	3
28.	1	2	0	2	2	3	4	6	5	6	9	3	7	6	10	7	0	3	5	4	6	4	-2	4	3	6	5	5	7
29.	-3	1	-2	0	-2	2	2	3	5	5	3	1	0	1	0	0	-2	-1	1	1	0	0	1	3	1	1	2	0	5
30.	0	-1	-1	-4	2	9	4	3	6	1	5	0	-2	-4	-3	3	1	6	-3	4	1	3	6	1	-6	0	-3	7	3
31.	1	1	3	0	3	1	3	5	2	3	3	1	1	2	1	3	-2	1	-1	0	0	3	1	2	-2	2	-3	6	2
32.	6	1	-4	7	2	3	-3	0	-8	-3	6	8	-6	-6	3	7	3	8	3	9	9	-1	5	1	7	-1	5	0	9
33.	4	3	2	2	4	3	1	0	0	0	0	0	-4	-2	1	-3	-2	1	-2	2	0	1	-2	-3	-3	-2	1	-4	4
34.	-4	-1	-4	-4	1	-3	-5	1	-3	-4	-4	-3	-4	0	7	2	-4	-3	-5	-2	-4	0	-4	0	-5	-4	-2	-8	3
35.	-2	6	1	0	-5	1	3	0	3	1	6	5	2	-5	2	1	-1	1	0	-2	-3	5	-2	5	-3	-2	3	-4	-2
36.	5	3	3	4	4	0	-2	1	-2	-1	4	3	4	-2	-1	4	0	4	2	3	-1	2	1	0	-3	3	2	1	4
37.	1	-1	-1	4	4	-2	-5	-3	-2	-3	-2	4	-2	-2	-3	-3	-3	0	0	0	0	2	0	-3	-4	2	4	0	5
38.	4	0	1	3	4	-1	-1	-1	0	-2	1	1	-2	-2	-2	-6	-2	1	-3	4	3	1	-5	-3	-3	1	4	-2	9
39.	9	8	7	4	2	4	3	3	3	4	4	-1	0	0	6	5	-2	0	-2	2	-3	0	-1	-1	1	5	2	-3	8
40.	6	4	4	6	8	4	3	7	7	4	9	8	4	3	6	7	3	5	3	8	9	3	7	2	6	6	6	5	9
41.	1	2	-4	0	2	1	-6	-5	-8	-8	6	5	-8	-7	10	-3	-5	3	-1	4	-2	3	-8	-5	10	2	-4	0	3
42.	1	0	0	4	1	1	0	-2	-1	-2	-4	7	1	-5	0	2	3	1	-1	5	1	2	-1	0	-5	-1	4	0	3
43.	-4	-2	2	1	-1	-1	-1	1	-1	1	-1	-2	1	2	7	7	-2	-2	-2	-1	0	-3	-4	-2	-6	0	1	-2	5
44.	2	2	-2	1	-4	3	-7	-6	-1	-2	2	-3	-7	1	4	-4	-6	-2	-6	-5	-2	-4	-5	1	-4	-5	-8	-8	-2
45.	3	-4	-6	5	0	2	5	-2	-2	-6	-1	2	-7	-1	-1	5	-2	2	1	-4	2	2	-3	-4	-7	0	-2	-3	4
46.	6	6	4	-4	1	4	3	1	1	3	-1	-1	1	-3	0	2	0	0	0	3	-5	-2	-1	-2	1	1	1	0	6
47.	4	9	2	3	1	6	3	3	8	5	4	0	0	-8	8	5	-4	-1	0	-1	0	4	-9	1	-7	0	-4	-4	-1
48.	2	6	4	4	5	0	1	0	1	-1	7	6	4	-3	-4	-3	-3	-2	-1	1	4	1	1	-1	10	10	9	8	1
49.	-2	3	5	-2	-1	5	2	1	-3	1	-3	0	-1	1	-4	0	-2	-3	2	1	-1	1	-3	-4	3	-4	0	-5	-2
50.	1	1	-1	-3	2	-3	-4	-3	-2	-4	1	1	-1	-4	-2	0	-1	-1	-4	-1	-3	-2	-6	-5	-4	4	-1	0	-4
51.	3	5	1	3	4	5	4	5	0	0	-1	5	0	-1	3	4	6	5	3	7	4	6	3	1	9	2	6	-1	10
52.	-5	-10	-	-6	-1	-9	-9	-9	-6	-7	-3	-10	-5	-9	-	-5	-9	-10	-6	-	-6	-6	-9	-9	-	-10	-9	-8	2

76.	3	-2	-1	7	5	-3	2	0	-6	-2	-2	5	0	-4	2	0	-1	5	1	6	2	3	6	2	5	2	4	1	9					
77.	8	3	3	3	2	2	3	1	0	0	3	1	2	0	1	1	3	0	0	3	1	4	0	1	3	3	1	2	2					
78.	8	-4	-5	-3	-4	-8	-3	-4	-6	-8	-3	-6	-6	-9	-1	-1	-5	-3	-5	-1	-2	-3	-	10	-9	-9	-5	-1	-5	3				
79.	3	1	0	4	3	2	3	3	1	1	0	2	4	0	1	1	0	2	0	2	3	1	0	0	2	2	0	1	6					
80.	-2	1	-3	4	3	-2	-2	-8	-10	-8	-3	4	-4	-8	1	1	1	6	1	5	2	1	-7	-2	4	1	8	0	2					
81.	-8	3	3	4	5	5	6	7	9	8	8	-1	3	6	8	7	-3	2	0	1	3	3	-	10	2	1	-3	1	0	2				
82.	-9	-9	0	2	2	-8	-1	0	3	-1	-2	-2	2	0	7	-1	0	1	-4	-4	1	0	-	10	2	-9	-1	-2	-2	8				
Cp	1,7	1,1	0,3	1,8	1,9	1,03	1,1	0,7	-	0,06	-0,5	1,9	1,8	-	0,5	-1	1,8	2,6	0,01	1,7	0,7	1,1	1,1	1,1	1,1	1,1	0,3	0,3	0,3	0,3	1,3	1,6	0,3	3,9

Уровни развития познавательного интереса у подростков (в баллах)

Испытуемый	Показатель	Уровень
1.	22	Средний
2.	21	Средний
3.	24	Высокий
4.	23	Средний
5.	25	Высокий
6.	25	Высокий
7.	25	Высокий
8.	23	Средний
9.	15	Средний
10.	24	Высокий
11.	21	Средний
12.	28	Высокий
13.	16	Средний
14.	13	Низкий
15.	20	Средний
16.	12	Низкий
17.	23	Высокий
18.	21	Средний
19.	18	Средний
20.	16	Средний
21.	18	Средний
22.	14	Низкий
23.	13	Низкий
24.	20	Средний
25.	22	Средний
26.	22	Средний
27.	22	Средний
28.	21	Средний
29.	19	Средний
30.	29	Высокий
31.	20	Средний
32.	25	Высокий
33.	28	Высокий
34.	24	Высокий
35.	14	Низкий
36.	22	Средний
37.	22	Средний
38.	24	Высокий
39.	20	Средний
40.	25	Высокий
41.	12	Низкий
42.	18	Средний
43.	18	Средний
44.	14	Низкий
45.	14	Низкий
46.	24	Высокий

47.	18	Средний
48.	20	Средний
49.	21	Средний
50.	19	Средний
51.	24	Высокий
52.	8	Низкий
53.	18	Средний
54.	24	Высокий
55.	22	Средний
56.	26	Высокий
57.	15	Низкий
58.	20	Средний
59.	27	Высокий
60.	24	Высокий
61.	26	Высокий
62.	22	Средний
63.	19	Средний
64.	22	Средний
65.	25	Высокий
66.	25	Высокий
67.	21	Средний
68.	16	Средний
69.	19	Средний
70.	20	Средний
71.	21	Средний
72.	14	Низкий
73.	25	Высокий
74.	20	Средний
75.	18	Средний
76.	22	Средний
77.	20	Средний
78.	18	Средний
79.	19	Средний
80.	20	Средний
81.	21	Средний
82.	13	Низкий
Среднее	20,4	Средний

Уровни сформированности учебной деятельности у подростков (в баллах)

Испытуемый	Учебно-познавательный интерес				Целеполагание				Учебные действия				Действие контроля				Действие оценки			
	Экс. 1	Экс. 2	Экс. 3	– х	Экс. 1	Экс. 2	Экс. 3	– х	Экс. 1	Экс. 2	Экс. 3	– х	Экс. 1	Экс. 2	Экс. 3	– х	Экс. 1	Экс. 2	Экс. 3	– х
1.	9	1	8	6	2	0	2	1,3	2	0	2	1,3	1	0	1	0,7	1,3	1,3	1,3	1,3
2.	2	7	7	5,3	0	3	3	2	2	2	2	2	1	0	0	0,3	0,9	0,9	0,9	0,9
3.	12	12	12	12	5	7	7	6,3	7	4	4	4	5	5	5	5	2	2	2	2
4.	2	2	4	2,7	0	0	0	0	2	0	2	1,3	0	0	0	0	0	0	0,4	0,13
5.	12	8	10	10	3	3	3	3	3	2	2	2,3	3	3	3	3	1,1	1,1	1,1	1,1
6.	13	13	13	13	7	7	7	7	8	6	6	6,7	6	5	5	5,3	3	3	3	3
7.	5	6	12	7,7	5	5	5	5	5	4	4	4,3	2	1	1	1,3	1,7	1,7	1,7	1,7
8.	12	11	11	11,3	5	5	5	5	7	4	4	5	5	5	5	5	2	2	2	2
9.	6	5	6	5,7	5	3	5	4,3	4	3	4	3,7	2	1	1	1,3	1,7	1,7	1,7	1,7
10.	10	7	7	8	5	3	3	3,7	4	3	3	3,3	4	3	3	3,3	1,2	1,2	1,2	1,2
11.	3	2	2	2,3	4	3	3	3,3	4	4	4	4	3	2	2	2,3	0,9	0,9	0,9	0,9
12.	13	13	13	13	7	7	7	7	8	5	5	6	6	6	6	6	3	3	3	3
13.	8	2	2	4	5	2	2	3	4	1	1	2	3	2	2	2,3	1,6	1,6	1,6	1,6
14.	1	1	5	2,3	0	1	1	0,7	0	0	2	0,7	0	0	0	0	0	0	0,6	0,2
15.	13	13	13	13	6	7	7	6,7	8	6	6	6,7	3	3	3	3	2,9	2,9	2,9	2,9
16.	2	4	10	5,3	2	3	3	2,7	3	4	4	3,7	1	0	0	0,3	1,1	1,15	1,15	1,13
17.	5	11	11	9	2	7	7	5,3	2	4	4	3,3	1	0	0	0,3	0,9	0,85	0,85	0,8
18.	5	13	6	8	3	6	6	5	3	6	6	5	2	0	0	0,7	1,1	1,1	1,1	1,1
19.	1	1	4	2	0	0	2	0,7	0	0	3	1	0	0	1	0,3	0	0	0	0
20.	7	3	9	6,3	5	3	3	3,7	4	3	3	3,3	3	2	2	2,3	1,1	1,1	1,1	1,1
21.	8	11	11	10	5	4	4	4,3	4	4	4	4	3	2	2	2,3	1,7	1,7	1,7	1,7
22.	9	11	10	10	7	7	6	6,7	8	6	6	6,7	5	5	3	4,3	1,75	1,75	1,5	1,7

23.	6	7	7	6,7	5	3	3	3,7	4	4	4	4	2	1	1	1,3	1,7	1,7	1,7	1,7
24.	11	12	12	11,7	5	5	5	5	4	4	4	4	3	2	2	2,3	1,1	1,1	1,1	1,1
25.	8	12	12	10,7	5	5	5	5	4	4	4	4	3	2	2	2,3	1,7	1,7	1,7	1,7
26.	3	5	5	4,3	3	3	3	3	3	4	4	3,7	1	0	0	0,3	0,9	0,9	0,9	0,9
27.	9	7	7	7,7	5	3	3	3,7	4	4	4	4	3	2	2	2,3	2	2	2	2
28.	7	9	10	8,7	1	3	3	2,3	2	2	2	2	1	0	1	0,7	1,1	1,1	1,1	1,1
29.	4	5	4	4,3	4	5	4	4,3	4	5	4	4,3	2	1	2	1,7	0,9	0,9	0,9	0,9
30.	12	12	12	12	7	6	7	6,7	8	8	8	8	6	6	6	6	3	3	3	3
31.	11	11	11	11	7	7	7	7	8	8	8	8	6	5	6	5,7	3	3	3	3
32.	12	12	12	12	7	6	7	6,6	8	8	8	8	6	6	6	6	3	3	3	3
33.	1	1	1	1	1	0	1	0,7	1	0	1	0,6	1	0	1	0,6	0,9	0,9	0,9	0,9
34.	7	5	7	6,3	6	6	6	6	6	6	6	6	4	4	4	4	1,7	1,7	1,7	1,7
35.	0	1	0	0,3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,6	0,8	0,8	0,8	0,8
36.	9	9	9	9	6	6	6	6	8	8	8	8	4	4	4	4	2	2	2	2
37.	12	12	12	12	7	3	7	5,7	8	8	8	8	6	6	6	6	3	3	3	3
38.	2	3	2	2,3	3	2	3	2,7	3	4	3	3,3	2	1	2	1,7	1,7	1,7	1,7	1,7
39.	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2,3	1,6	1,6	1,6	1,6
40.	8	8	8	8	6	6	6	6	7	7	7	7	4	4	4	4	2,2	2,2	2,2	2,2
41.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,7	0,8	0,8	0,8	0,8
42.	2	3	2	2,3	2	1	2	1,7	2	0	2	1,3	3	2	3	2,7	1,1	1,1	1,1	1,1
43.	8	8	9	8,3	6	6	6	6	8	7	8	7,7	4	3	4	3,7	2	1,5	2	1,8
44.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0,6	0,8	0,8	0,8	0,8
45.	2	3	2	2,3	1	0	1	0,6	1	0	1	0,6	2	0	2	1,3	1,1	1,1	1,1	1,1
46.	3	3	3	3	2	1	2	1,7	3	3	3	3	2	1	2	1,7	0,9	0,9	0,9	0,9
47.	9	9	9	9	5	4	4	4,3	8	8	8	8	6	6	6	6	2,2	2,2	2,2	2,2
48.	10	10	10	10	7	7	7	7	8	8	8	8	6	6	6	6	3	3	3	3
49.	6	6	5	5,7	5	4	5	4,7	4	3	4	3,7	3	1	1	1,7	1,9	2	2	2
50.	3	3	3	3	5	4	5	4,6	4	5	4	4,3	3	2	3	2,7	1,7	1,6	1,7	1,6
51.	4	4	4	4	5	4	5	4,6	5	4	5	4,6	3	2	3	2,6	1,1	1,1	1,1	1,1
52.	5	5	5	5	2	2	2	2	5	3	5	4,3	2	1	2	1,7	1,2	1,2	1,2	1,1
53.	12	12	12	12	6	6	6	6	8	8	8	8	6	6	6	6	1,3	1,3	1,3	1,2
54.	11	11	11	11	7	7	7	7	8	8	8	8	6	5	6	5,7	3	2,3	3	2,8

55.	6	6	6	6	6	6	6	6	8	8	8	8	6	6	6	6	2	2	2	2
56.	12	12	12	12	7	7	7	7	8	8	8	8	6	6	6	6	3	3	3	3
57.	3	0	0	1	1	5	0	2	3	5	1	3	3	3	0,5	2,7	2	1,9	0,8	1,5
58.	13	13	3	9,7	7	7	4	6	8	8	4	6,7	4	5	2	3,7	2	2,2	0,9	1,7
59.	6	13	8	9	6	7	5	6	6	8	4	6	3	5	2	3,3	2	2,2	1,2	1,8
60.	9	13	6	9,3	7	7	6	6,7	8	8	4	6,7	3	5	2	3,3	2	2,2	1,2	1,8
61.	13	13	11	12,3	7	7	7	7	8	8	4	6,7	4	5	4	4,3	2	2,3	1,2	1,9
62.	8	12	7	9	4	7	6	5,7	2	8	4	4,7	2	5	1	2,7	2	2,3	1,2	1,8
63.	10	13	5	9,3	7	7	5	6,3	8	8	4	6,6	3	5	1	3	2	2,2	0,9	1,7
64.	11	13	5	9,7	7	7	5	6,3	8	8	4	6,6	4	5	2	3,7	2	2,2	1,1	1,7
65.	6	13	3	7,3	1	7	4	4	2	8	4	4,6	2	5	2	3	2	2,2	0,9	1,7
66.	2	13	2	5,7	1	7	1	3	2	8	2	4	2	5	1	2,7	2	2,2	0,9	1,7
67.	7	10	2	6,3	1	7	2	3,3	2	8	4	4,6	2	5	2	3	2	2,2	0,9	1,7
68.	8	10	3	7	7	7	4	6	3	8	4	5	3	5	2	3,3	2	2,2	0,9	1,6
69.	13	13	10	12	7	7	7	7	8	8	5	7	4	4	4	4	2	2,2	1,2	1,8
70.	8	13	12	11	7	7	7	7	4	8	5	5,7	3	5	4	4	2	2,2	1,2	1,8
71.	6	10	3	6,3	1	7	2	3,3	3	8	4	5	3	3	1	2,3	2	2,2	0,9	1,6
72.	2	1	0	1	0	6	0	2	1	6	0	2,3	1	3	0,5	1,5	0	1,9	1,1	1
73.	6	12	4	7,3	1	7	2	3,3	3	8	4	5	3	5	1	3	2	2,2	0,9	1,7
74.	13	13	4	10	7	7	4	6	8	8	4	6,7	4	5	1	3,3	2	2,2	0,9	1,7
75.	6	0	1	2,3	1	5	0	2	2	4	1	2,3	1	3	0,2	1,4	2	1,9	1,1	1,6
76.	11	13	9	11	7	7	5	6,3	8	8	4	6,6	2	5	2	3	2	2,2	1,2	1,8
77.	5	0	0	1,7	2	5	0	2,3	1	6	2	3	1	4	0,5	1,8	1,5	2,1	1,1	1,55
78.	5	10	3	6	1	6	3	3,3	3	7	4	4,7	2	4	2	2,7	2	2,2	0,9	1,65
79.	9	10	3	7,3	6	7	4	5,7	7	8	4	6,3	4	5	2	3,7	2	2,2	0,9	1,7
80.	7	9	2	6	2	7	1	3,3	3	8	2	4,3	3	5	1	3	2	2,2	0,9	1,7
81.	13	12	12	12,3	6	6	6	6	6	5	5	5,3	4	3	3	3,3	1,4	1,4	1,4	1,4
82.	2	7	5	4,7	0	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
– x	7,03	7,9	6,5	7,1	4,07	4,7	4	4,3	4,6	5,07	4,07	4,6	3,01	3,03	2,43	2,8	1,65	1,7	1,4	1,6

Уровни сформированности учебной деятельности у подростков (уровень)

Компоненты уч. деятельности	Учебно-познавательный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
Испытуемый					
1	3	2	1	1	3
2	3	2	2	1	2
3	6	6	4	5	4
4	2	1	1	1	1
5	5	3	2	3	3
6	6	6	5	6	6
7	4	5	4	2	4
8	6	5	4	5	4
9	3	4	3	2	4
10	4	4	3	4	3
11	2	3	3	3	2
12	6	6	5	6	3
13	2	3	2	3	4
14	2	1	1	1	1
15	6	6	5	3	6
16	3	3	3	1	3
17	5	5	3	1	2
18	2	3	3	1	3
19	1	1	1	1	1
20	3	4	3	3	3
21	5	4	3	3	4
22	5	6	5	5	4
23	4	4	3	2	4
24	6	5	3	3	3
25	5	5	3	3	4
26	2	3	3	1	2
27	4	4	3	3	4
28	4	3	2	1	3
29	2	4	4	2	2
30	6	6	6	6	6
31	6	6	6	6	6
32	6	6	6	6	6
33	1	1	1	1	2
34	3	6	5	4	4
35	1	1	1	1	2
36	5	6	6	4	4
37	6	5	6	6	6
38	2	3	3	2	4
39	1	3	3	3	4
40	4	6	6	4	5
41	1	1	1	1	2
42	2	2	1	3	3

Компоненты уч. деятельности	Учебно-познавательный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действия контроля	Действия оценки
Испытуемый					
43	4	6	6	4	4
44	1	1	1	1	2
45	2	1	1	2	3
46	2	2	3	2	2
47	5	4	6	6	5
48	5	6	6	6	6
49	3	4	3	2	4
50	2	4	4	3	4
51	2	4	4	3	3
52	3	2	4	2	3
53	6	6	6	6	3
54	6	6	6	6	6
55	3	6	6	6	4
56	6	6	6	6	6
57	1	2	3	3	3
58	5	6	5	4	4
59	5	6	5	4	4
60	5	6	5	4	4
61	6	6	5	5	4
62	5	5	4	3	4
63	5	6	5	3	4
64	5	6	5	4	4
65	4	4	4	3	4
66	3	3	3	3	4
67	3	3	4	3	4
68	4	6	4	4	4
69	6	6	6	4	4
70	6	6	5	4	4
71	3	3	4	3	4
72	1	2	2	2	2
73	4	3	4	3	4
74	5	6	5	4	4
75	2	2	2	2	4
76	6	6	5	3	4
77	1	3	3	2	3
78	3	3	4	3	4
79	4	5	5	4	4
80	3	3	4	3	4
81	6	6	4	4	3
82	3	2	1	1	1

Таблица 5.

Степень выраженности интереса к различным сферам деятельности у подростков с высоким уровнем сформированности учебной деятельности (в баллах)

№ испытуемого	Биология	География	Геология	Медицина	Промышленность	Физика	Химия	Техника	Электротехника	Обработка мат.	Информ. техн.	Психология	Строительство	Транспорт	Военные сп-ти	История	Литература	Журналистика	Социология	Педагогика	Право	Сфера обслуж.	Математика	Экономика	Ин. языки	Изо. искусство	Сцен. искусство	Музыка	Спорт
3.	5	6	8	0	4	7	5	6	4	6	5	5	7	5	6	10	2	4	6	2	4	2	2	5	0	9	3	6	8
6.	8	5	6	6	1	-1	-2	0	-4	-5	0	6	2	-1	1	8	4	4	7	-7	6	2	2	0	7	4	9	7	8
8.	6	1	5	1	3	1	3	5	6	8	2	2	7	5	4	5	0	3	0	3	5	2	0	3	-3	1	-3	-1	5
12.	10	10	7	10	8	9	9	10	10	9	8	10	6	10	9	10	5	10	9	8	8	7	7	9	3	5	4	5	7
15.	-4	-1	-3	7	2	0	-3	1	1	0	6	3	2	-1	5	6	-4	2	-5	4	2	1	-4	7	2	-8	-8	-9	4
22.	2	6	7	8	5	5	4	1	6	0	6	2	1	3	1	3	1	0	3	-1	1	4	-1	5	0	2	3	7	2
30.	0	-1	-1	-4	2	9	4	3	6	1	5	0	-2	-4	-3	3	1	6	-3	4	1	3	6	1	-6	0	-3	7	3
31.	1	1	3	0	3	1	3	5	2	3	3	1	1	2	1	3	-2	1	-1	0	0	3	1	2	-2	2	-3	6	2
32.	6	1	-4	7	2	3	-3	0	-8	-3	6	8	-6	-6	3	7	3	8	3	9	9	-1	5	1	7	-1	5	0	9
36.	5	3	3	4	4	0	-2	1	-2	-1	4	3	4	-2	-1	4	0	4	2	3	-1	2	1	0	-3	3	2	1	4
37.	1	-1	-1	4	4	-2	-5	-3	-2	-3	-2	4	-2	-2	-3	-3	-3	0	0	0	0	2	0	-3	-4	2	4	0	5
40.	6	4	4	6	8	4	3	7	7	4	9	8	4	3	6	7	3	5	3	8	9	3	7	2	6	6	6	5	9
47.	4	9	2	3	1	6	3	3	8	5	4	0	0	-8	8	5	-4	-1	0	-1	0	4	-9	1	-7	0	-4	-4	-1
48.	2	6	4	4	5	0	1	0	1	-1	7	6	4	-3	-4	-3	-3	-2	-1	1	4	1	1	-1	10	10	9	8	1
53.	1	1	2	0	-3	1	-2	4	2	1	3	0	0	3	7	6	-2	0	-1	-4	2	-2	-3	-3	-3	-1	-4	-4	9
54.	8	2	5	8	0	-2	-3	-6	-7	-4	-6	1	-1	-4	4	9	8	4	5	5	3	0	-3	-5	8	10	10	9	5
55.	3	1	-1	0	-3	-2	0	2	4	0	5	1	-2	2	7	4	-3	-1	1	3	4	3	0	0	2	0	-4	-5	9
56.	2	4	0	5	8	8	2	10	9	3	7	4	2	7	8	6	-1	9	6	-2	9	5	8	9	-10	3	-7	-8	-6
58.	6	1	0	3	3	1	1	1	0	3	2	4	4	2	5	5	3	4	0	4	3	5	0	1	4	3	2	0	2
59.	9	5	9	7	8	5	7	3	6	7	3	4	4	3	5	9	10	7	6	8	6	5	6	6	8	9	6	9	8
60.	4	4	2	3	6	1	1	3	0	-1	1	6	1	-2	4	4	3	6	3	5	1	5	3	1	4	7	8	5	4
61.	-10	-9	10	-9	-10	9	3	1	-7	-6	-2	-10	10	-10	-7	-5	-5	-6	1	-6	10	10	10	10	7	-9	-4	-1	-8
64.	2	1	1	5	3	-3	1	-3	-9	-4	-1	6	2	-5	-2	1	2	5	3	4	-1	5	-1	1	2	0	5	4	5

74.	-4	-2	-4	4	-5	-1	3	-1	-4	-6	-4	4	-2	-1	-3	5	2	3	2	0	2	-4	-9	-2	10	-2	7	-1	-2
69.	5	0	1	-6	-2	2	1	-4	-7	-2	3	0	0	-5	1	3	2	4	0	-4	-3	2	1	-3	0	3	0	0	7
70.	-1	-2	-3	0	-1	-4	-6	-7	-10	-8	-8	10	-4	-7	0	3	7	6	9	4	5	1	10	-6	0	4	10	6	0

Таблица 6.

Степень выраженности интереса к различным сферам деятельности у подростков со средним уровнем сформированности учебной деятельности (в баллах)

№ испытуемого	Биология	География	Геология	Медицина	Промышленность	Физика	Химия	Техника	Электротехника	Обработка мат.	Информ. техн.	Психология	Строительство	Транспорт	Военные сп-ти	История	Литература	Журналистика	Социология	Педагогика	Право	Сфера обслуж.	Математика	Экономика	Ин. языки	Изо. искусство	Сцен. искусство	Музыка	Спорт
4.	2	-1	3	6	7	6	5	-3	-5	-4	-3	9	0	-2	0	3	3	-3	1	5	-1	-2	0	-4	-3	9	5	4	9
7.	2	2	1	0	1	-3	-4	-2	-4	-8	-2	5	0	-6	2	5	1	3	7	-5	4	-1	1	-2	6	3	4	9	5
9.	-1	-2	-3	1	0	1	1	1	3	0	0	-5	-2	-2	2	-3	-3	-2	-4	-4	-4	-2	-6	-4	-4	-1	-3	-1	-1
10.	0	0	3	2	5	5	0	1	-1	-2	4	0	-2	0	4	7	1	3	0	1	5	-3	5	-2	-4	0	7	1	9
13.	0	-1	-3	-1	-2	1	-2	1	2	1	8	0	-2	-1	1	4	-2	-1	-1	-3	-1	-1	-6	-3	-3	-2	-1	-3	5
17.	5	5	5	7	6	5	5	3	2	1	4	6	0	0	1	5	4	7	6	4	6	6	5	7	4	4	6	6	7
18.	-4	-2	1	-2	-2	4	4	2	-3	-2	-2	-6	-4	0	1	7	-3	-3	-2	-4	-5	-1	2	-7	-6	-5	-3	-4	7
20.	-6	2	-2	-4	1	3	2	0	2	2	1	-1	-2	3	1	2	-8	0	-2	0	0	-1	-3	0	-2	-1	-5	-6	4
21.	0	-1	0	2	2	1	-1	0	3	-1	7	-2	2	0	0	1	0	1	0	-4	1	0	0	2	4	-1	-2	-2	8
23.	3	4	-1	1	5	-1	1	0	-1	3	4	-1	0	-3	0	2	1	2	9	-4	4	0	-3	3	-6	-1	0	-3	0
24.	-4	1	-2	0	7	3	-1	5	1	1	-2	5	4	-3	3	7	0	4	2	0	3	6	0	3	-8	6	9	-3	10
25.	5	3	4	5	3	5	6	3	2	3	7	5	5	3	4	4	3	3	6	3	5	5	4	5	4	3	1	0	5
27.	5	3	3	4	5	5	6	7	9	8	8	-1	3	6	8	7	-1	0	0	1	3	3	3	2	1	1	1	0	3
34.	-4	-1	-4	-4	1	-3	-5	1	-3	-4	-4	-3	-4	0	7	2	-4	-3	-5	-2	-4	0	-4	0	-5	-4	-2	-8	3
38.	4	0	1	3	4	-1	-1	-1	0	-2	1	1	-2	-2	-2	-6	-2	1	-3	4	3	1	-5	-3	-3	1	4	-2	9
39.	9	8	7	4	2	4	3	3	3	4	4	-1	0	0	6	5	-2	0	-2	2	-3	0	-1	-1	1	5	2	-3	8
43.	-4	-2	2	1	-1	-1	-1	1	-1	1	-1	-2	1	2	7	7	-2	-2	-2	-1	0	-3	-4	-2	-6	0	1	-2	5
49.	-2	3	5	-2	-1	5	2	1	-3	1	-3	0	-1	1	-4	0	-2	-3	2	1	-1	1	-3	-4	3	-4	0	-5	-2
50.	1	1	-1	-3	2	-3	-4	-3	-2	-4	1	1	-1	-4	-2	0	-1	-1	-4	-1	-3	-2	-6	-5	-4	4	-1	0	-4
51.	3	5	1	3	4	5	4	5	0	0	-1	5	0	-1	3	4	6	5	3	7	4	6	3	1	9	2	6	-1	10

№ испытуемого	Биология	География	Геология	Медицина	Промышленность	Физика	Химия	Техника	Электротехника	Обработка мат.	Информ. техн.	Психология	Строительство	Транспорт	Военные сп-ти	История	Литература	Журналистика	Социология	Педагогика	Право	Сфера обслуж.	Математика	Экономика	Ин. языки	Изо. искусство	Сцен. искусство	Музыка	Спорт	
52.	-5	-10	-10	-6	-1	-9	-9	-9	-6	-7	-3	-10	-5	-9	-10	-5	-9	-10	-6	10	-6	-6	-9	-9	-10	-10	-9	-8	2	
62.	2	2	-5	8	1	-1	6	3	-5	-3	0	5	2	-1	3	2	0	5	6	9	4	4	2	4	1	2	7	-1	6	
63.	-4	-4	-10	-3	-4	-7	3	-8	-8	-6	-4	10	-10	-9	-8	-1	4	8	4	-2	-2	-8	10	-8	9	0	6	8	-9	
65.	7	0	3	10	2	-8	10	-3	-5	-3	-9	4	-7	-3	-2	-5	-2	1	0	5	4	4	10	-5	8	3	10	3	10	
66.	4	0	0	-3	3	-5	-6	-8	-10	-9	-5	3	-7	-10	-7	4	3	1	0	-3	-4	0	10	-8	8	8	6	7	-1	
67.	4	1	-1	-3	7	-7	4	-4	-5	-7	1	-4	-5	-4	-7	-4	-2	3	-5	1	-3	6	-8	-7	-2	6	7	-2	8	
68.	-1	0	0	0	0	-1	-2	-2	-2	-1	2	0	1	-1	0	0	0	0	1	0	-1	0	-3	0	0	0	0	0	0	1
71.	3	-1	-4	-2	5	-10	-6	-5	4	-5	2	-5	-7	4	10	-3	-6	-8	-9	-2	0	-4	10	10	-9	-9	-4	-7	10	
73.	2	-3	0	1	0	-1	3	0	2	6	2	-1	1	0	0	2	1	2	1	3	0	0	3	4	0	0	4	3	2	
76.	3	-2	-1	7	5	-3	2	0	-6	-2	-2	5	0	-4	2	0	-1	5	1	6	2	3	6	2	5	2	4	1	9	
78.	8	-4	-5	-3	-4	-8	-3	-4	-6	-8	-3	-6	-6	-9	-1	-1	-5	-3	-5	-1	-2	-3	10	-9	-9	-5	-1	-5	3	
79.	3	1	0	4	3	2	3	3	1	1	0	2	4	0	1	1	0	2	0	2	3	1	0	0	2	2	0	1	6	
80.	-2	1	-3	4	3	-2	-2	-8	-10	-8	-3	4	-4	-8	1	1	1	6	1	5	2	1	-7	-2	4	1	8	0	2	
81.	-8	3	3	4	5	5	6	7	9	8	8	-1	3	6	8	7	-3	2	0	1	3	3	10	2	1	-3	1	0	2	

Таблица 7.

Степень выраженности интереса к различным сферам деятельности у подростков с низким уровнем сформированности учебной деятельности (в баллах)

№ испытуемого	Биология	География	Геология	Медицина	Промышленность	Физика	Химия	Техника	Электротехника	Обработка мат.	Информ. техн.	Психология	Строительство	Транспорт	Военные сл-ги	История	Литература	Журналистика	Социология	Педагогика	Право	Сфера обслуж.	Математика	Экономика	Ин. языки	Изо. искусство	Сцен. искусство	Музыка	Спорт
1.	5	6	5	4	3	5	4	5	2	5	4	6	5	5	6	5	5	5	6	4	6	2	3	3	2	6	3	6	5
2.	1	6	4	-1	5	9	9	5	9	7	10	-7	9	5	7	7	-4	0	3	-1	-5	6	4	2	-8	-4	-3	-7	-3
5.	3	1	2	1	3	2	3	2	4	1	9	1	0	2	3	2	-1	1	0	1	2	-1	0	2	-1	0	0	-3	1
11.	-1	-1	-1	2	4	2	3	-2	-5	-8	1	1	-4	-5	1	7	4	2	1	3	0	0	3	2	2	5	6	4	7
14.	-4	-2	-2	0	-2	0	2	2	4	7	6	4	-4	0	6	4	0	-1	4	0	-2	4	-6	0	0	0	2	2	-2
16.	-3	-4	-8	-4	-4	-6	-3	-5	-5	-7	-3	-2	-5	-3	-2	-3	-6	0	-5	-1	-3	-2	-6	-6	-9	9	-5	-10	-5
19.	5	-4	-4	4	3	6	4	7	2	1	3	1	4	3	6	4	2	2	2	1	-1	0	3	5	8	10	5	5	-1
26.	10	2	2	0	2	1	2	3	-1	-3	8	4	-7	3	10	6	3	1	2	7	1	2	1	0	-3	7	-1	3	8
28.	1	2	0	2	2	3	4	6	5	6	9	3	7	6	10	7	0	3	5	4	6	4	-2	4	3	6	5	5	7
29.	-3	1	-2	0	-2	2	2	3	5	5	3	1	0	1	0	0	-2	-1	1	1	0	0	1	3	1	1	2	0	5
33.	4	3	2	2	4	3	1	0	0	0	0	0	-4	-2	1	-3	-2	1	-2	2	0	1	-2	-3	-3	-2	1	-4	4
35.	-2	6	1	0	-5	1	3	0	3	1	6	5	2	-5	2	1	-1	1	0	-2	-3	5	-2	5	-3	-2	3	-4	-2
41.	1	2	-4	0	2	1	-6	-5	-8	-8	6	5	-8	-7	-10	-3	-5	3	-1	4	-2	3	-8	-5	-10	2	-4	0	3
42.	1	0	0	4	1	1	0	-2	-1	-2	-4	7	1	-5	0	2	3	1	-1	5	1	2	-1	0	-5	-1	4	0	3
44.	2	2	-2	1	-4	3	-7	-6	-1	-2	2	-3	-7	1	4	-4	-6	-2	-6	-5	-2	-4	-5	1	-4	-5	-8	-8	-2
45.	3	-4	-6	5	0	2	5	-2	-2	-6	-1	2	-7	-1	-1	5	-2	2	1	-4	2	2	-3	-4	-7	0	-2	-3	4
46.	6	6	4	-4	1	4	3	1	1	3	-1	-1	1	-3	0	2	0	0	0	3	-5	-2	-1	-2	1	1	1	0	6
57.	-4	-4	-6	2	-5	3	-5	1	1	-3	6	0	-2	-1	2	-2	-1	2	-9	-3	0	-2	-1	-2	-4	-6	-2	-3	2
72.	2	2	0	1	0	1	3	7	9	4	6	1	3	2	7	2	2	0	2	3	6	1	0	3	0	4	3	5	6
75.	-2	1	-5	1	9	-2	0	1	-4	-3	2	6	-6	-9	-3	-2	0	-1	-1	6	6	10	-10	-4	-10	-6	-2	-1	10
77.	8	3	3	3	2	2	3	1	0	0	3	1	2	0	1	1	3	0	0	3	1	4	0	1	3	3	1	2	2
82.	-9	-9	0	2	2	-8	-1	0	3	-1	-2	-2	2	0	7	-1	0	1	-4	-4	1	0	-10	2	-9	-1	-2	-2	8

Уровень развития познавательного интереса у подростков с разным уровнем сформированности учебной деятельности (в баллах)

Высокий уровень сформированности учебной деятельности			Средний уровень сформированности учебной деятельности			Низкий уровень сформированности учебной деятельности		
Исп.	Показатель	Уровень	Исп.	Показатель	Уровень	Исп.	Показатель	Уровень
30.	29	Высокий	7.	25	Высокий	33.	28	Высокий
12.	28	Высокий	65.	25	Высокий	5.	25	Высокий
59.	27	Высокий	66.	25	Высокий	46.	24	Высокий
56.	26	Высокий	73.	25	Высокий	1.	22	Средний
61.	26	Высокий	10.	24	Высокий	26.	22	Средний
6.	25	Высокий	34.	24	Высокий	2.	21	Средний
32.	25	Высокий	38.	24	Высокий	11.	21	Средний
40.	25	Высокий	51.	24	Высокий	28.	21	Средний
3.	24	Высокий	4.	23	Средний	77.	20	Средний
54.	24	Высокий	17.	23	Высокий	29.	19	Средний
60.	24	Высокий	25.	22	Средний	19.	18	Средний
8.	23	Средний	27.	22	Средний	42.	18	Средний
36.	22	Средний	62.	22	Средний	75.	18	Средний
37.	22	Средний	76.	22	Средний	57.	15	Низкий
55.	22	Средний	18.	21	Средний	35.	14	Низкий
64.	22	Средний	49.	21	Средний	44.	14	Низкий
31.	20	Средний	67.	21	Средний	45.	14	Низкий
15.	20	Средний	71.	21	Средний	72.	14	Низкий
48.	20	Средний	81.	21	Средний	14.	13	Низкий
58.	20	Средний	24.	20	Средний	82.	13	Низкий
70.	20	Средний	39.	20	Средний	16.	12	Низкий
74.	20	Средний	80.	20	Средний	41.	12	Низкий
69.	19	Средний	50.	19	Средний			
47.	18	Средний	63.	19	Средний			
53.	18	Средний	79.	19	Средний			
22.	14	Низкий	21.	18	Средний			
			43.	18	Средний			
			78.	18	Средний			
			13.	16	Средний			
			20.	16	Средний			
			68.	16	Средний			
			9.	15	Средний			
			23.	13	Низкий			
			52.	8	Низкий			

Предпочитаемые интересы подростков (гендерный аспект)

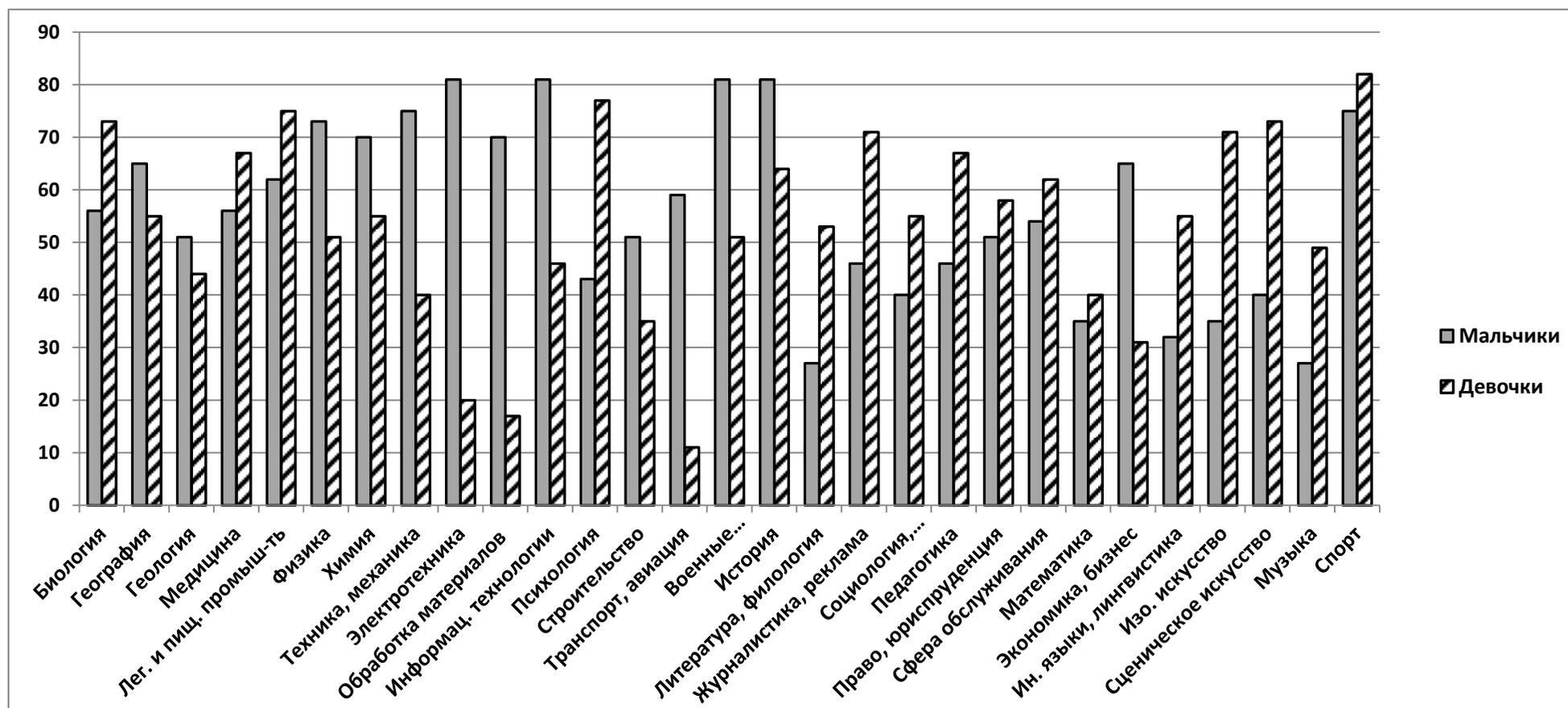


Рис. 2.2. Гендерные особенности распределения подростков в зависимости от доминирующих интересов к различным сферам деятельности, (%).

Математический анализ различий в выраженности интересов подростков к различным сферам деятельности

**Непараметрические Критерии
Критерий Краскела-Уоллеса**

	Ранги		
	VAR00002	N	Средний ранг
VAR00001	1	82	1318,10
	2	82	1206,10
	3	82	1082,13
	4	82	1324,43
	5	82	1358,67
	6	82	1217,84
	7	82	1226,28
	8	82	1146,65
	9	82	1046,95
	10	82	966,05
	11	82	1332,71
	12	82	1330,65
	13	82	971,78
	14	82	889,66
	15	82	1336,24
	16	82	1458,70
	17	82	1010,72
	18	82	1300,80
	19	82	1136,20
	20	82	1216,92
	21	82	1214,49
	22	82	1239,25
	23	82	902,75
	24	82	1001,96
	25	82	1027,59
	26	82	1239,72
	27	82	1281,32
	28	82	1069,35
	29	82	1641,49
Всего	2378		

Статистики критерия ^{a,b}	
	VAR00001
Хи-квадрат	147,811
ст.св.	28
Асимпт. знч.	,000

Математический анализ различий в выраженности интересов к различным сферам деятельности у мальчиков и девочек

**Мальчики нормальность распределения
Непараметрические Критерии**

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова											
		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	
N		37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	,7568	1,7027	1,1622	1,3514	1,6757	2,1351	1,7838	2,4595	3,4595	
	Стд. отклонение	4,63924	4,45885	4,05184	3,66072	3,48053	4,71500	4,23697	4,03178	4,01106	
Разности экстремумов	Модуль	,092	,122	,099	,187	,089	,135	,169	,190	,142	
	Положительные	,091	,088	,099	,187	,089	,083	,111	,122	,122	
	Отрицательные	-,092	-,122	-,074	-,113	-,078	-,135	-,169	-,190	-,142	
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,560	,743	,604	1,137	,539	,819	1,028	1,155	,862	
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,912	,640	,858	,151	,933	,514	,241	,139	,447	
		VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019
N		37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	2,4595	3,9459	,2703	,7027	1,4865	3,9459	3,4054	-1,1892	,6757	,4054
	Стд. отклонение	3,99023	3,77820	4,19423	3,82147	4,13402	4,30727	3,73020	3,60430	4,04182	4,37454
Разности экстремумов	Модуль	,129	,112	,134	,103	,143	,170	,110	,110	,155	,132
	Положительные	,129	,077	,134	,097	,087	,092	,087	,110	,155	,132
	Отрицательные	-,080	-,112	-,111	-,103	-,143	-,170	-,110	-,110	-,128	-,089
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,786	,682	,813	,625	,872	1,033	,669	,667	,945	,800
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,567	,741	,523	,830	,432	,237	,763	,765	,334	,544
а. Сравнение с нормальным распределением											

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова											
		VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029
N		37	37	37	37	37	37	37	37	37	37
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	-,1081	1,1081	1,2973	-1,2432	1,2973	-2,0000	-,2973	-,9730	-1,3514	3,4865
	Стд. отклонение	3,55734	3,90714	3,23062	5,07393	4,48990	4,47214	4,26787	3,91923	5,10020	4,06627
Разности экстремумов	Модуль	,083	,106	,115	,083	,143	,132	,137	,103	,125	,105
	Положительные	,079	,106	,115	,072	,109	,085	,121	,103	,125	,081
	Отрицательные	-,083	-,091	-,079	-,083	-,143	-,132	-,137	-,098	-,110	-,105
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,504	,643	,702	,507	,870	,804	,835	,626	,762	,636
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,961	,803	,707	,960	,435	,538	,488	,828	,607	,813
а. Сравнение с нормальным распределением.											

Девочки нормальность распределения

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова											
		VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	
N		45	45	45	45	45	45	45	45	45	
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	2,4889	,5778	-,4667	2,2222	2,1556	,1333	,5778	-,8000	-2,9556	
	Стд. отклонение	4,19752	3,15140	4,18113	4,11145	3,91939	4,00341	3,76279	3,76346	4,08409	
Разности экстремумов	Модуль	,098	,138	,116	,131	,140	,097	,118	,095	,104	
	Положительные	,050	,091	,068	,098	,075	,056	,087	,094	,092	
	Отрицательные	-,098	-,138	-,116	-,131	-,140	-,097	-,118	-,095	-,104	
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,658	,928	,778	,876	,937	,649	,791	,639	,695	
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,780	,355	,581	,427	,344	,793	,559	,809	,720	
		VAR00041	VAR00042	VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046	VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050
N		45	45	45	45	45	45	45	45	45	
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	-2,8889	,2444	3,0889	-1,5111	-3,0444	,1111	2,0000	1,0000	2,4889	1,0000
	Стд. отклонение	3,67561	4,02919	3,97619	4,12653	3,50296	3,99558	4,07877	3,43776	3,04229	3,51620
Разности экстремумов	Модуль	,090	,070	,146	,132	,106	,111	,110	,103	,090	,144
	Положительные	,090	,070	,099	,091	,081	,079	,090	,103	,065	,107
	Отрицательные	-,088	-,057	-,146	-,132	-,106	-,111	-,110	-,097	-,090	-,144
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,605	,470	,981	,884	,712	,745	,740	,688	,606	,963
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,857	,980	,291	,415	,692	,635	,644	,731	,857	,311

		VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054	VAR00055	VAR00056	VAR00057	VAR00058	VAR00059	VAR00060
N		45	45	45	45	45	45	45	45	45	45
Нормальные параметры ^{a,b}	Среднее	2,1556	1,2667	1,2222	-1,3111	-1,6444	1,1556	2,6444	3,7333	1,5778	4,2222
	Стд. отклонение	4,02241	3,76225	3,71048	5,34629	3,90312	5,96564	4,41153	4,14180	4,15325	4,75724
Разности экстремумов	Модуль	,121	,077	,104	,145	,108	,113	,097	,148	,159	,112
	Положительные	,062	,060	,084	,095	,071	,113	,090	,083	,159	,112
	Отрицательные	-,121	-,077	-,104	-,145	-,108	-,105	-,097	-,148	-,090	-,104
Статистика Z Колмогорова-Смирнова		,813	,520	,699	,976	,722	,755	,648	,992	1,067	,753
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,523	,950	,712	,297	,674	,619	,794	,279	,205	,622
а. Сравнение с нормальным распределением.											

T-критерий (мальчики-девочки, различия по интересам)

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00044 /CRITERIA=CI(.95).

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
физика	Предполагается равенство дисперсий	,276	,601	2,079	80	,041	2,00180	,96272	,08593	3,91767	

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
физика	1,00	37	2,1351	4,71500	,77514
	2,00	45	,1333	4,00341	,59679

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00046 /CRITERIA=CI(.95)

	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
техника	1,00	37	2,4595	4,03178	,66282
	2,00	45	-,8000	3,76346	,56102

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
техника	Предполагается равенство дисперсий	,042	,838	3,779	80	,000	3,25946	,86250	1,54303	4,97589	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00047 /CRITERIA=CI(.95).

	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
электро-, радиотехника	1,00	37	3,4595	4,01106	,65941
	2,00	45	-2,9556	4,08409	,60882

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
электро-, радиотехника	Предполагается равенство дисперсий	,409	,525	7,135	80	,000	6,41502	,89909	4,62577	8,20426	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00050 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
обработка материалов	1,00	37	2,4595	3,99023	,65599
	2,00	45	-2,8889	3,67561	,54793

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
обработка материалов	Предполагается равенство дисперсий	,486	,488	6,308	80	,000	5,34835	,84783	3,66112	7,03558	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00053 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
информационные технологии	1,00	37	3,9459	3,77820	,62113
	2,00	45	,2444	4,02919	,60064

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
информационные технологии	Предполагается равенство дисперсий	,093	,761	4,257	80	,000	3,70150	,86954	1,97106	5,43194	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00059 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
строител	1,00	37	,7027	3,82147	,62825
	2,00	45	-1,5111	4,12653	,61515

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
строител	Предполагается равенство дисперсий	1,096	,298	2,499	80	,015	2,21381	,88594	,45073	3,97690

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00062 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
транспорт	1,00	37	1,4865	4,13402	,67963
	2,00	45	-3,0444	3,50296	,52219

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
транспорт	Предполагается равенство дисперсий	,323	,571	5,373	80	,000	4,53093	,84329	2,85274	6,20912

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00065 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
военнаядея	1,00	37	3,9459	4,30727	,70811
	2,00	45	,1111	3,99558	,59563

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
военнаядея	Предполагается равенство дисперсий	,696	,407	4,175	80	,000	3,83483	,91848	2,00701	5,66266	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00092 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
экономика	1,00	37	1,2973	4,48990	,73813
	2,00	45	-1,6444	3,90312	,58184

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
экономика	Предполагается равенство дисперсий	,065	,799	3,173	80	,002	2,94174	,92705	1,09685	4,78663	

T-критерий (Девочки-мальчики: различия по интересам)

T-TEST GROUPS=VAR00007(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=девмалсценич /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00007	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
девмалсценич	1,00	45	3,7333	4,14180	,61742
	2,00	37	-,9730	3,91923	,64432

Критерий для независимых выборок								
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних				
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности
девмалсценич	Предполагается равенство дисперсий	,315	,576	5,245	80	,000	4,70631	,89727

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00056 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
психология	1,00	45	3,0889	3,97619	,59274
	2,00	37	,2703	4,19423	,68953

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
психология	Предполагается равенство дисперсий	,000	,991	3,116	80	,003	2,81862	,90450	4,61863	1,01861	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00071 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
литерат	1,00	45	1,0000	3,43776	,51247
	2,00	37	-1,1892	3,60430	,59254

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
литерат	Предполагается равенство дисперсий	,036	,850	2,808	80	,006	2,18919	,77976	3,74096	,63741	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00074 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
журналистика	1,00	45	2,4889	3,04229	,45352
	2,00	37	,6757	4,04182	,66447

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
журналистика	Предполагается равенство дисперсий	,453	,503	2,316	80	,023	1,81321	,78279	3,37101	,25542	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00080 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
педагог	1,00	45	2,1556	4,02241	,59963
	2,00	37	-,1081	3,55734	,58482

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
педагог	Предполагается равенство дисперсий	,982	,325	2,670	80	,009	2,26366	,84777	3,95078	,57654

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00095 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
инязыки	1,00	45	1,1556	5,96564	,88931
	2,00	37	-2,0000	4,47214	,73521

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
инязыки	Предполагается равенство дисперсий	5,188	,025	2,660	80	,009	3,15556	1,18627	5,51631	,79480

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00098 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
изоискусс	1,00	45	2,6444	4,41153	,65763
	2,00	37	-,2973	4,26787	,70163

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
изоискусс	Предполагается равенство дисперсий	,171	,681	3,049	80	,003	2,94174	,96480	4,86175	1,02173	

T-TEST GROUPS=VAR00029(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00104 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00029	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
музыка	1,00	45	1,5778	4,15325	,61913
	2,00	37	-1,3514	5,10020	,83847

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
музыка	Предполагается равенство дисперсий	1,796	,184	2,867	80	,005	2,92913	1,02163	4,96223	,89603	

Математический анализ различий в структуре интересов у подростков с разным уровнем сформированности учебной деятельности

Различия в группе с высокой и со средней сформированностью учебной деятельности

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднест /CRITERIA=CI(.95).

Т-критерий

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднест	1,00	26	4,4231	3,79656	,74457
	2,00	34	1,7941	3,80414	,65240

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высоксреднест	Предполагается равенство дисперсий	,207	,651	2,655	58	,010	2,62896	,99022	,64681	4,61111	

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднжурн /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднжурн	1,00	26	3,2692	3,66123	,71803
	2,00	34	,7353	3,87931	,66530

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высоксреднжурн	Предполагается равенство дисперсий	,026	,873	2,568	58	,013	2,53394	,98657	,55910	4,50877	

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднматем /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднматем	1,00	26	,7692	5,14826	1,00966
	2,00	34	-2,7647	5,14669	,88265

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высоксреднматем	Предполагается равенство дисперсий	,589	,446	2,635	58	,011	3,53394	1,34102	,84960	6,21828	

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднфиз /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднфиз	1,00	26	2,1923	3,94988	,77463
	2,00	34	-,4118	4,73618	,81225

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высоксреднфиз	Предполагается равенство дисперсий	,963	,331	2,264	58	,027	2,60407	1,15008	,30194	4,90620	

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднпсихол /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднпсихол	1,00	26	3,3846	4,04056	,79242
	2,00	34	,6176	4,47901	,76814

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
высоксреднпсихол	Предполагается равенство дисперсий	,942	,336	2,473	58	,016	2,76697	1,11909	,52687	5,00707

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднсоцио /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднсоцио	1,00	26	2,2308	3,50209	,68682
	2,00	34	,0000	3,99242	,68469

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						
				95% доверительный интервал разности средних						
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
высоксреднсоцио	Предполагается равенство дисперсий	,060	,807	2,260	58	,028	2,23077	,98709	,25489	4,20665

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднлит /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднлит	1,00	26	1,1154	3,84007	,75310
	2,00	34	-,8824	3,27307	,56133

Критерий для независимых выборок												
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних								
											95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница		
высоксреднит	Предполагается равенство дисперсий	,983	,325	2,173	58	,034	1,99774	,91930	,15755	3,83792		

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднправо /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднправо	1,00	26	2,6538	4,18514	,82077
	2,00	34	,4706	3,30505	,56681

Критерий для независимых выборок												
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних								
											95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница		
высоксреднправо	Предполагается равенство дисперсий	,221	,640	2,259	58	,028	2,18326	,96657	,24846	4,11806		

T-TEST GROUPS=VAR00003(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высоксреднмузыка /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00003	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высоксреднмузыка	1,00	26	2,0000	5,19230	1,01829
	2,00	34	-,6765	4,21196	,72235

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высоксреднм узыка	Предполагается равенство дисперсий	3,575	,064	2,205	58	,031	2,67647	1,21402	,24635	5,10659	

В группе с высокой и низкой сформированностью учебной деятельности
T-критерий

Групповые статистики					
	VAR000 16	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высокнизжурн	1,00	26	3,2692	3,66123	,71803
	2,00	22	,9091	1,60087	,34131

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних						95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высокнизжурн	Предполагается равенство дисперсий	10,078	,003	2,802	46	,007	2,36014	,84233	,66462	4,05566	

T-TEST GROUPS=VAR00016(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высокнизияяз /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00016	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высокнизияяз	1,00	26	1,6154	5,39687	1,05841
	2,00	22	-2,5455	4,92542	1,05010

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня			t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высокнизияяз	Предполагается равенство дисперсий	,205	,653	2,769	46	,008	4,16084	1,50257	1,13632	7,18536	

T-TEST GROUPS=VAR00016(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=высокнизист /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00016	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
высокнизист	1,00	26	4,4231	3,79656	,74457
	2,00	22	1,6818	3,60405	,76839

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня			t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
высокнизист	Предполагается равенство дисперсий	,100	,753	2,551	46	,014	2,74126	1,07470	,57800	4,90451	

В группе со средней и низкой сформированностью учебной деятельности

Групповые статистики					
	VAR00018	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
среднизспр	1,00	34	4,4931	3,79656	,74457
	2,00	22	3,018	3,60405	,76839

Критерий для независимых выборок												
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних								
											95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница		
среднизспрт	Предполагается равенство дисперсий	,661	,420	2,012	46	,048	2,24476	1,10655	,01739	4,47212		

В группе с низкой и средней сформированностью учебной деятельности

Групповые статистики					
	VAR00025	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
низсреднинформ	1,00	22	3,3182	4,06362	,86637
	2,00	34	,5000	4,12861	,70805

Критерий для независимых выборок												
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних								
											95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница		
низсреднинформ	Предполагается равенство дисперсий	,007	,934	2,510	54	,015	2,81818	1,12278	,56715	5,06921		

Приложение 7

Математический анализ различий между уровнем развития познавательных интересов у подростков с разной сформированностью учебной деятельности

T-критерий (познавательный интерес в группах с высокой и средней сформированностью учебной деятельности)

T-TEST GROUPS=VAR00018(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=VAR00017 /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00002	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Высоксредн позинт	1,00	26	22,4231	3,50055	,68651
	2,00	34	20,3529	3,87597	,66472

Критерий для независимых выборок											
		Критерий равенства дисперсий Ливиня			t-критерий равенства средних						
										95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница	
Высоксредн позинт	Предполагается равенство дисперсий	,041	,841	2,137	58	,037	2,07014	,96884	,13079	4,00948	

Познавательный интерес в группах с высокой и низкой сформированностью учебной деятельности

T-TEST GROUPS=VAR00021(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=средниз /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR00002	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Высокнизпо знинт	1,00	26	22,4231	3,50055	,68651
	2,00	22	18,0000	4,47214	,95346

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних					95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
Высокнизпо знит	Предполагается равенство дисперсий	2,044	,160	3,842	46	,000	4,42308	1,15111	2,1060 2	6,74013

Познавательный интерес в группах со средней и низкой сформированностью учебной деятельности

TEST GROUPS=VAR00033(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=средннизпознит /CRITERIA=CI(.95).

Групповые статистики					
	VAR0 0033	N	Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
средннизпознит	1,00	34	20,3529	3,87597	,66472
	2,00	22	18,0000	4,47214	,95346

Критерий для независимых выборок										
		Критерий равенства дисперсий Ливиня		t-критерий равенства средних					95% доверительный интервал разности средних	
		F	Знч.	t	ст.св.	Значимость (2-сторонняя)	Разность средних	Стд. ошибка разности	Нижняя граница	Верхняя граница
средннизпознит	Предполагается равенство дисперсий	1,364	,248	2,088	54	,042	2,35294	1,12678	,09389	4,61199

оценка	Коэффициент корреляции	,181	,107	,129	,197	,096	-0,087	-0,077	,063	-0,052	,028	,017	,158	,174	-,053	-0,029	,180	,068	,264*	,184	,097	,292*	,138	,193	,053	,256	,090	,080	,173	-,034	,315*	,441*	,798**
	Знч. (2-сторон)	,103	,337	,249	,076	,389	,436	,493	,573	,646	,801	,877	,156	,118	,636	,796	,106	,546	,017	,098	,385	,008	,218	,083	,639	,020	,421	,473	,120	,759	,004	,000	,000
	N	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторонняя).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторонняя).

Программа для педагогов по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте

Пояснительная записка.

В условиях реализации ФГОС нового поколения роль педагога претерпевает изменения: от роли ментора он должен перейти к роли тьютера. Такая роль требует от педагога одновременно инициировать учебный и воспитательный процесс, адекватно реагировать на потребности учащихся, применять информационно-коммуникативные технологии, организовывать проектную деятельность учащихся, выстраивать партнерские отношения. Важным является поддержка инициативы ученика в нужном направлении и обеспечение приоритета его деятельности, по отношению к собственной деятельности педагога. Для развития компонентов учебной деятельности подростков важно применять такие формы и методы работы, которые отвечают их возрастным особенностям. Данная программа предназначена для работы психолога с педагогами, работающими в сфере основного общего образования.

На основе разработок ряда авторов (Т. Гордеева, Е.М. Куликова М.И Лукьянова, Н.В. Калинина, А.А. Максимова, О. Муравьев, М. Ступницкая,) направленных на развитие у педагогов качественного нового умения организовать учебный процесс, нами был составлен цикл занятий для педагогов по созданию условий для развития компонентов учебной деятельности у подростков.

Цель программы – обучить педагогов приемам, способам и формам работы по созданию условий для развития компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

В связи с заявленной целью были определены следующие **задачи**:

1. Расширить представления педагогов о способах развития учебной мотивации и познавательных интересов подростков.
2. Повысить компетентность педагогов в области организации деятельности на уроке, способствующей формированию действий целеполагания у подростков.
3. Просвещение педагогов по вопросам развития учебных действий и обеспечивающих их операций.
4. Актуализировать знания педагогов о приемах и способах развития у подростков умений и навыков самоконтроля и самооценки учебной деятельности.
5. Качественно повысить знания педагогов об организации работы подростков над учебными проектами, способствующей развитию всех компонентов учебной деятельности.
6. Содействовать формированию мотивации к применению полученных теоретических и практических знаний в профессиональной деятельности.

Продолжительность работы.

Цикл рассчитан на 9 занятий. Продолжительность одного занятия 70-90 минут. Оптимальное число участников группы – 12-15 человек. Важным является соблюдение комфортности условий проведения занятий в силу напряженности и загруженности профессиональной деятельности педагогов.

Формы организации работы с педагогами:

- семинар;
- семинар-практикум;
- тренинг с использованием игровых методов.

Тематический план занятий для педагогов по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте

№ занятия	Содержание	Цель
Занятие №1. Вводное занятие.	Вводная беседа «Учебная деятельность подростков: структура, содержание, уровни развития». Упражнение 1. «Последствия несформированности учебной деятельности в подростковом возрасте». Упражнение 2. «Копилка методов развития учебной деятельности». Рефлексия занятия.	Мотивировать педагогов к повышению своей компетентности в области создания условий для развития компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.
Занятие №2 Учебная мотивация и познавательный интерес.	Вводная беседа: «Учебная мотивация подростков и особенности её развития». Упражнение «Приемы развития мотивации и познавательного интереса у подростков». Рефлексия занятия.	Создать условия способствующие расширению представлений педагогов о способах и приемах развития учебной мотивации и познавательного интереса подростков.
Занятие № 3. Как развивать действие целеполагания.	Вводная беседа «Цель и целеполагание, уровни развития целеполагания». Упражнение «Приемы развития целеполагания у подростков». Рефлексия занятия.	Повысить компетентность педагогов в области организации деятельности на уроке, способствующей развитию действий целеполагания у подростков.
Занятие № 4. Учебные действия и операции.	Вводная беседа «Составляющие операционального компонента учебной деятельности и их развитие в подростковом возрасте». Упражнение «Система работы с учащимися по формированию мыслительных операций». Рефлексия занятия.	Повысить компетентность педагогов в области отбора способов развития учебных действий и обеспечивающих их операций.
Занятие № 5. Самоконтроль и самооценка учебной деятельности – как научить подростка?	Вводная беседа «Виды самоконтроля и самооценка деятельности подростка». Упражнение «Приемы организации самоконтроля и самооценки учащихся на уроке». Рефлексия занятия.	Способствовать осознанию и практическому освоению педагогами приемов и способов развития у подростков навыков самоконтроля и самооценки учебной деятельности.
Занятие 6. Использование учебных проектов на уроках: Особенности и	Вступительное слово. Упражнение 1. «Строим башню». Беседа «Этапы работы над проектом». Упражнение 2. «Термины». Беседа «Проектная деятельность и	Актуализировать знания педагогов о проектной деятельности в учебном процессе; показать, как при помощи работы над проектом можно развивать метапредметные умения

возможности.	развитие метапредметных навыков». Упражнение 3. «Проектная деятельность и успешная учеба». Рефлексия занятия.	учащихся.
Занятие 7. Учебный проект: Взаимодействие с учеником и выбор типа проекта.	Вводная беседа «Совместная деятельность учителя и ученика в рамках проекта». Упражнение 1. «Степень участия учителя». Беседа «Типы проектов». Упражнение 2. «Возможности различных типов проектов». Рефлексия занятия.	Научить педагогов способам эффективного взаимодействия с учеником в ходе работы над проектом; познакомить с преимуществами выбора определенного типа проектов.
Занятие 8. Учебный проект: Критериальное оценивание.	Вводная беседа «Проблема оценивания проектов. Как пользоваться критериями оценивания». Деловая игра для учителей «Критериальное оценивание». Рефлексия занятия.	Обучить педагогов критериальному оцениванию учебных проектов.
Занятие 9. Завершающее занятие.	Упражнение 1. «Бинарный урок». Упражнение 2. «Проект». Рефлексия занятия. Подведение итогов программы.	Дать педагогам возможность практического закрепления полученного опыта.

Программа для педагогов по развитию компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте

Занятие №1. Вводное занятие.

Незнающие пусть научатся, а знающие вспомнят еще раз
(античный афоризм)

Цель: мотивировать педагогов к повышению своей компетентности в области создания условий для развития компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

Оборудование: презентация, листы формата А4.

Ход занятия:

Вводная беседа «Учебная деятельность подростков: структура, содержание, уровни развития». Здравствуйте, уважаемые педагоги! Цель предстоящих занятий – расширить ваши представления о приемах, способах и формах работы по созданию условий для развития компонентов учебной деятельности в подростковом возрасте.

Являясь одним из основных видов деятельности, учебная деятельность сопровождает развитие человека на достаточно длительном промежутке времени – с момента окончания дошкольного возраста до начала трудовой деятельности. Что же такое учебная деятельность? (Педагоги предлагают свои варианты определений). Основываясь на ваших ответах подведем итог: Учебная деятельность – это деятельность субъекта, направленная на овладение обобщенными способами учебных действий и саморазвитие в

процессе решения специально поставленных учебных задач, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку (Слайд 1).

Учебная деятельность имеет свою структуру, включающую следующие компоненты (слайд 2):

- Мотивация (совокупность побудителей учебной активности, потребности и смысл учения для учащегося, его ведущие мотивы, цели, эмоции и интересы).

- Учебная задача (выступает как основная единица учебной деятельности, предлагается учащемуся в виде определенного учебного задания в определенной учебной ситуации).

- Учебные действия (совокупность способов действий ученика, навыков учебной работы, которые обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний и формирование умений).

- Контроль преподавателя, который переходит в самоконтроль (сличение способа действия и полученного результата с эталоном с целью обнаружения возможных отличий и отклонений).

- Оценка преподавателя, переходящая в самооценку (осознание учеником качества и уровня усвоения знаний).

В ходе деятельности учеников на уроке Вы можете оценить уровень сформированности у них следующих компонентов учебной деятельности (Слайд 3):

1. Учебно - познавательный интерес (как проявление мотивации).

2. Целеполагание (как способность самостоятельно формулировать познавательную цель, и в соответствии с ней строить действия).

3. Особенности выполнения учебных действий.

4. Действия контроля (способность самостоятельно контролировать выполнение действий).

5. Действия оценки (способность самостоятельно оценить выполнение действий и конечный результат).

Помочь в оценке уровней сформированности компонентов учебной деятельности может методика может «Методика оценки уровня сформированности учебной деятельности» (Г.В. Репкина, Е.В. Заика).

В условиях реализации ФГОС нового поколения важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий» (УУД), в основе которых лежит «умение учиться», предполагающее полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности. Несмотря на то, что самостоятельная, осознанная учебная деятельность должна сформироваться к окончанию ребенком младшей школы, результаты исследований показывают, что развитие отдельных её компонентов продолжается и в подростковом возрасте. (Далее знакомим педагогов с результатами исследования уровня сформированности компонентов учебной деятельности в определенном классе). Давайте определим, к каким негативным последствиям может привести несформированность компонентов учебной деятельности у подростков.

Упражнение 1. «Последствия несформированности учебной деятельности в подростковом возрасте».

Цель: предоставить педагогам возможность осознать к каким негативным последствиям может привести несформированность компонентов учебной деятельности у подростков; мотивировать на посещение занятий.

Психолог делит педагогов на две группы. Каждой группе выдается несколько листов формата А4. Первая группа должна написать, к каким негативным последствиям для самого подростка может привести несформированность компонентов учебной деятельности. Вторая группа определяет, как несформированность компонентов учебной деятельности у подростков может негативно повлиять на работу педагогов. Работа в группах длится 15 минут. Затем представитель от каждой группы (лучше выбрать не самого активного участника группы – это мотивирует его на более активную работу в

дальнейшем) представляет полученные результаты группы и происходит совместное их обсуждение (соответствуют ли выдвинутые предложения действительности? Какие последствия Вы бы ещё добавили? К какому выводу приводят Вас полученные результаты?).

Рефлексивное обсуждение (5 минут):

- Какие возникли трудности при выполнении этого задания?
- Чему научило данное упражнение

Итак, как мы выяснили, проблема развития компонентов учебной деятельности остается актуальной и в подростковом возрасте. Какие же приемы, способы и формы работы следует применять, чтобы создать условия для развития компонентов учебной деятельности подростков? При ответе на этот вопрос очень важно учитывать возрастные особенности этого периода развития (Слайд 4).

Подростковый возраст соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 до 14-15 лет. В этот период происходят существенные психологические изменения, влияющие, в том числе и на учебную деятельность. По мере перехода ребенка в подростковый период, учебная деятельность теряет ведущее значение – ей на смену приходит интимно-личное общение со сверстниками. Тем не менее, учебная деятельность остается основным видом деятельности в данном возрасте – она занимает достаточно большой объем времени подростка, серьезно влияет на большинство сторон его жизнедеятельности.

В подростковом возрасте происходит существенная перестройка в характере учебной деятельности. Она не только усложняется, главным, является то, что формы и методы обучения, к которым привык младший школьник, становятся неприемлемыми для подростка, что связано с формированием у них чувства взрослости, представляющего собой особую форму самосознания подростка, его отношение к себе как к взрослому.

У подростков появляется желание и возможность заниматься познанием собственной личности, выявлять качества, которые отличают ее от всех других людей. Это порождает тягу к самоутверждению – стремлению завоевывать весомый статус и уважение в глазах других людей, проявлять себя именно в тех качествах, которые представляются наиболее ценными.

Учебная деятельность приобретает для учащихся смысл деятельности, направленной на самообразование и самосовершенствование. Изменяется отношение подростков к учению: появляется стремление овладеть настоящими, глубокими знаниями. Подростковый возраст является сензитивным для развития глубоких познавательных интересов. Именно в подростковом возрасте возникают предпосылки для участия школьника в регуляции собственной учебной деятельности – подростки проявляют стремление к постановке целей и планированию своей учебной деятельности; желание осуществлять самостоятельную деятельность и оценивать её.

Именно на данном возрастном этапе развитие познавательных процессов достигает высшего уровня, развивается теоретическое мышление. Для подростка характерна избирательная готовность, повышенная восприимчивость к тем или иным сторонам обучения. **Большим достоинством подростка является его готовность ко всем видам учебной деятельности, которые делают его взрослым в собственных глазах. Его привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, сложный учебный материал, возможность самому строить свою познавательную деятельность.**

Учебная мотивация, объединяющая мотивацию достижения и познавательную мотивацию, у подростка преломляется через призму узких личностнозначимых и реально действующих мотивов социального, группового бытия. Социальная активность подростка направляется на усвоение ценностей, норм и способов поведения, что, в случае представленности в содержании учебной деятельности и условиях ее организации, обеспечивает удовлетворение этих мотивов.

На формирование у подростков положительного отношения к учебной деятельности оказывают следующие условия: учебный материал имеет идейно-научную содержательность, связан с жизнью и практикой; характер изложения материала проблемный и эмоциональный; организована поисковая познавательная деятельность, благодаря которой подростки могут переживать радость самостоятельных открытий; вооружение их рациональными способами учебной работы, выступающими как предпосылки для достижения успеха.

Таким образом, в учебной деятельности подростка имеются определенные преимущества, на которые может опереться педагог.

В соответствии с основными положениями педагогической психологии учение становится учебной деятельностью только в том случае, если школьник в ходе добывания знаний овладевает новыми способами учебных действий, вытекающими из самостоятельно поставленных учебных задач, усваивает приемы самоконтроля и самооценки своей учебной деятельности. Таким образом, учебной деятельностью становится лишь такое учение, при котором школьник активен и овладевает не только знаниями, но и способами их приобретения. Задача учителя – формировать учебную деятельность, каждый из ее компонентов.

Очевидно, что у Вас уже имеется копилка приёмов и методов, которые Вы используете при организации деятельности учащихся на уроке. Давайте выясним, какие из них, по Вашему мнению, можно применить для развития компонентов учебной деятельности подростков.

Упражнение 2. «Копилка методов развития учебной деятельности».

Цель – выявить текущий объем приемов и методов по созданию условий для развития компонентов учебной деятельности подростков, мотивировать на посещение занятий.

Психолог делит педагогов на пять групп. Каждой группе раздается один бланк, в котором указано название компонента учебной деятельности. В течении пяти минут педагоги каждой группы пишут, какие приемы, способы и формы работы они бы использовали для развития этого компонента у подростков. По прошествии обозначенного времени бланки передаются по кругу другой группе, задание остается тем же. Желательно не повторять уже написанное. После того, как бланки вернутся к своим первым обладателям, начинается обсуждение (В чём суть этого приема, метода? Почему его можно использовать в подростковом возрасте?).

Рефлексивное обсуждение (5 минут):

- Какие возникли трудности при выполнении этого задания?
- Что было легко?
- Чему научило данное упражнение?

Посещение всех занятий цикла позволит Вам увеличить копилку наиболее эффективные в подростковом возрасте приемов, способов и форм работы по созданию условий для развития компонентов учебной деятельности.

В план работы входит 9 занятий (слайд 5):

1. Вводное занятие.
2. Учебная мотивация и познавательный интерес.
3. Как развивать действия целеполагания.
4. Учебные действия и операции.
5. Самоконтроль и самооценка учебной деятельности – как научить подростка?
6. Учебный проект: Особенности и возможности.
7. Учебный проект: Взаимодействие с учеником и выбор типа проекта.
8. Учебный проект: Критериальное оценивание.
9. Завершающее занятие.

Рефлексия занятия

В завершении хотелось бы узнать Ваше мнение о нашем первом занятии (Педагоги высказываются). Всем спасибо за внимание! До встречи на следующем занятии.

Занятие №2. Учебная мотивация и познавательный интерес.

Цель: создать условия способствующие расширению представлений педагогов о способах и приемах развития учебной мотивации и познавательного интереса подростков.

Оборудование: презентация, раздаточный материал.

Ход занятия:

Вводная беседа: «Учебная мотивация подростков и особенности её развития».

Здравствуйте, уважаемые педагоги! Сегодняшнее занятие посвящено одной из центральных проблем современного урока – развитию учебной мотивации у подростков.

Учебная мотивация подростков и её развитие.

Мотивация является исходным компонентом учебной деятельности. Именно поэтому при её организации необходимо уделить внимание, прежде всего, формированию учебных потребностей и мотивов. Что же такое мотивация учения?

Мотивацию учения следует рассматривать как систему потребностей, мотивов и целей, которые отражают побуждения к учению, позволяют активно стремиться к пониманию общих знаний, к овладению учебно-познавательными (а в будущем – профессиональными) умениями (Слайд 1). Анализ различных теорий мотивации в отечественной и зарубежной психологии показал, что возможно целенаправленное формирование и изменение мотивов.

Формирование мотивов учения – это создание в школе условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы (Слайд 2). Стимулировать ее развитие возможно и необходимо системой психологически продуманных приемов, которые мы рассмотрим позднее.

Анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения. Это обусловлено не только чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, но и возрастными особенностями учащегося. Успешное формирование учебной мотивации невозможно без учета онтогенетических факторов развития мотивационной системы личности, закономерной смены доминирующих мотивов, их реструктурирования на различных возрастных этапах.

По мере вхождения ребенка в подростковый период происходят существенные преобразования в характере мотивации его учебно-познавательной деятельности. Мотивы, доминировавшие на прежнем этапе онтогенеза, оказываются вытесненными другими, которые ранее не занимали столь значимого места. Как Вы думаете, с чем это связано? (Ответы педагогов). Вы правы – прежде всего, это связано с тем, что учеба перестает быть ведущей деятельностью и активность подростка в большей степени направляется на общение со сверстниками, на внеклассные виды деятельности.

Данные исследований довольно убедительно демонстрируют низкую значимость учения и познавательной деятельности в системе ценностных координат современных подростков, при этом критической точкой становится переходный период от подросткового к юношескому возрасту.

Также возрастные особенности подростков определяют и содержательный состав мотивов учебной деятельности. Так, **ведущим мотивом учения в средних классах является стремление подростка завоевать определенное положение в классе, выделиться, добиться признания сверстников.** С другой стороны, школа для них – это в первую очередь место общения со **сверстниками**, и тем самым она приобретает ценность.

Другим внешним и достаточно действенным мотиватором учения является отметка, как показатель знаний. Кроме того, подростки часто считают, что получаемые ими отметки нужны в первую очередь родителям и их одобрение или наказание зачастую является прямым следствием полученных отметок. Школьникам не хочется огорчать своей учебой

родителей, и поэтому этот мотив достаточно действенен. Познавательные мотивы учения обнаруживают низкую побудительную силу в подростковом возрасте.

Три кита учебной мотивации.

Учебная мотивация – это процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности. Это сложная, комплексная система, образуемая мотивами, целями, реакциями на неудачу, настойчивостью и установками ученика. При этом по природе своей мотивация – хрупкое образование, требующее внимания и бережного отношения.

Три кита учебной мотивации это – Ощущение самостоятельности процесса поиска знаний + Ощущение свободы выбора + Ощущение успешности (компетентности), что соответствует ФГОС нового поколения.

КИТ 1. Ощущение самостоятельности поиска:

«Мы это поняли, узнали, придумали сами!»

(Слайд 3, раздаточный материал)

Пожалуй, главным источником учебной мотивации является ощущение себя активным субъектом учебного процесса, от которого в первую очередь зависит результат. Этому способствуют проблемное изложение материала, коллективный мозговой штурм и проектная исследовательская деятельность учеников. Они дают подростку замечательную возможность принять активное участие в процессе «добывания» знаний, а не быть их пассивным («активным») потребителем (приемником). Зачастую учителям кажется, что проблематизировать изложение нужно только для старшеклассников, а младшие школьники и подростки же к этому ещё не готовы. Кроме того, самим учителям эта деятельность кажется сложной, требующей больших усилий и временных затрат. Тем не менее, игра стоит свеч. Главное здесь – помнить, что задача не в том, чтобы сделать изложение сложным, а в том, чтобы стимулировать познавательную мотивацию детей, уйти от выдачи им готового знания, в котором у них нет реальной потребности.

Техника «Проблемные вопросы».

Начать можно с того, чтобы при знакомстве с новым материалом (и при опросе) задавать не те вопросы, которые требуют при ответе лишь некоторого напряжения памяти (например, «в каком году...», «кто изобрел...»), а вопросы, которые потребуют анализа, сравнения, сопоставления, объяснения разнородной информации и соответственно – более глубокого понимания материала и интереса к нему. Умение задавать такие вопросы – это навык, которому можно и нужно научиться.

Американский психолог А. Кинг придумала серию общих вопросов, которые можно применять в самых разных учебных ситуациях: Что случится, если...? Приведите пример... В чем сильные и слабые стороны...? На что похоже...? Что мы уже знаем о...? Каким образом... можно использовать для...? Чем похожи ... и...? Каким образом ... влияет на ...? Какой ... является лучшим и почему?

Когда такого рода вопросы ложатся в основу учебного процесса, к учащемуся приходит понимание истинного назначения учения – научиться думать, применять знания на практике, ориентироваться в жизненных ситуациях.

Практический вопрос хорошо начать словами «Как мы можем...» Например: «В следующую субботу мы пойдем в поход. И вдруг кто-то потеряется. Как он может сориентироваться на местности без компаса?»

При этом следует отказаться от различного рода возмущений по поводу неверных версий учеников: «Не тем местом думаем (думаете), не тем!» Критика ставит под сомнение компетентность подростка и заставляет его прекращать усилия в данном направлении. Такого рода комментарии наносят реальный вред и мотивации, и развитию мышления.

Нужно также повторять, что у каждого есть право на ошибку. Полезно рассказать о собственных ошибках в школьном возрасте – ученики увидят, что они с учителем не по

разные стороны баррикад, у них есть много общего. Важно поощрять школьников, задающих вопросы. Особенно следует хвалить за хорошие вопросы, отражающие желание думать, больше узнавать. Можно рассказать, как возникло это знание, чтобы у учеников появилось ощущение, что они являются соучастниками рождения нового знания.

Переход от вопросов на простое знание фактов (информации) и умение действовать строго по алгоритму к вопросам на понимание не может произойти в одночасье. Он является логичным продолжением проблемно-ориентированной активности самого учителя. Важный критерий того, что конкретные варианты проблемных вопросов «работают» и не являются слишком сложными для текущего уровня развития школьников – активность учеников, их интерес и инициатива.

Техника «Знаю – не знаю – хочу узнать».

Эффективным приемом повышения внутренней учебной мотивации является обучение подростка приему рефлексии того, что он знает, чего не знает, что хочет узнать. Это также способствует пониманию, откуда и куда он движется в учебном процессе, учит целеполаганию и планированию. При объяснении новой темы можно предложить ученикам использовать следующую таблицу, делая пометки в зависимости от отношения к данной информации:

	+	–	?
Я это знал(а)	Это для меня абсолютно новое	Это противоречит тому, что я знал(а)	Я хочу об этом узнать побольше

От постановки перед учащимся проблемных вопросов и совместного поиска ответов на них можно перейти к обучению самостоятельно ставить вопросы к тексту – и естественно-научному, и историческому, и художественному. Сначала пусть это будут простые вопросы, структурирующие текст, а затем уже проблемные и хорошо продуманные. Таким образом Вы также поддерживаете познавательную мотивацию подростка, и он понимает: важно не само по себе знание, но и умение его добывать, всевозможные ПОЧЕМУ.

КИТ 2. Ощущение свободы выбора: «Мы можем выбирать»

(«Мы не пешки, у нас есть выбор!»)

(Слайд 4, раздаточный материал)

– Почему ты ходишь в школу?

Вопрос скорее риторический (почти бессмысленный), так как большинство современных подростков быстро понимают, что у них нет выбора, ходить или не ходить, в школе они быть обязаны. И это ощущение «я должен, у меня теперь нет выбора» само по себе способно убить любое желание. (Трудно желать того, что ты обязан делать.) Ведь потребность чувствовать себя свободным, самостоятельно определяющим ход своей жизни – базовая психологическая потребность, и никому не нравятся отсутствие выбора и навязанные решения. (Подросткам – особенно). Его инициатива быстро гаснет, если он чувствует «заданность», а не «выбранность» своей жизни.

Однако необходимое ощущение свободы может быть достигнуто. Учитель, стремящийся к повышению учебной мотивации класса, должен хорошо понимать, что чем меньше будет с его стороны фраз: «Вы должны, вам следует, вы обязаны...» и больше «Вы можете, у вас есть такие-то варианты, да, вы это верно подметили», – тем больше будет интерес детей к учебному процессу и тем выше их собственная инициатива и активность. То есть чем меньше контроля, принуждения и больше свободы и самостоятельности – тем лучше. Решайте сами, на каком материале, в чем предоставлять

ученику право выбора — темы для сочинения, презентации, доклада, стихотворения для заучивания, а можно дать возможность самим придумать тему сочинения по изучаемому произведению, способ сдачи пройденных тем, наконец, на какой парте и с кем сидеть...

Можно вместе с учениками обсудить, как они хотят проходить данное литературное произведение — читать и писать сочинение или изложение, или поставить спектакль, или подготовиться к дебатам (учитель литературы знает варианты). Можно дать много задач, чтобы ученики сами выбирали для решения любые из них.

В старших классах можно выбрать профиль обучения (в средних — второй язык). Можно практиковать выбор одного-трех дней в четверти, которые ученик может по собственному выбору пропустить, при этом неся ответственность за самостоятельное изучение пропущенного материала. Наконец, к счастью, теперь в большинстве случаев родители и дети могут выбрать школу, в которой подросток будет учиться. Важно ощущение — «я управляю своей жизнью».

КИТ 3. Ощущение компетентности: «У меня это получается, я понял, я умею!» (Слайд 5, раздаточный материал)

Третий важный источник желания учиться — ощущение себя компетентным. Подросток хочет что-то делать, если верит, что он может это делать. Для того чтобы учиться, подросток должен верить, что он может учиться. Именно поэтому учителю надо дать почувствовать себя успешным каждому ученику. Успех — понятие индивидуальное, у каждого он свой и на своем материале. Обучая детей планировать свою деятельность и отслеживая трудность решаемых ими задач, можно способствовать тому, чтобы они успешно справлялись с ними и ощущали себя по-настоящему компетентными.

Учебная мотивация (желание учиться) запускается не столько объективным успехом, сколько ощущением своей успешности. Такого рода информация регулярно поступает от учителя, комментирующего процесс и результат деятельности учащегося, а также его способности. Важно, что именно слышит подросток в таких ситуациях. И здесь необходимо учитывать следующие правила (позитивной обратной связи = ПОС).

- ПОС должна быть *ясной, конкретной и содержательной*, имеющей прямое отношение к данной работе (ответу). Ученик должен понимать, за что его хвалят, чем именно учитель обрадован и восхищен. Сравните: «Молодец, умница» и «Вера, ты просто великолепно проанализировала это стихотворение Тютчева!». (Второе предпочтительнее, так как ученик знает, что именно ему удалось, он понимает, что стараться стоит).

- ПОС дается за *проявленные усилия, настойчивость*, а также за достижение конкретных целей. Поддерживайте продвижение в понимании, а не простое запоминание материала.

- ПОС должна быть *индивидуально ориентированной*, без оценок и сравнений с другими учениками, то есть оценивается динамика развития: сравниваются умения сегодняшние со вчерашними. Дух конкуренции в долговременной перспективе — неэффективный (плохой) мотиватор.

- Похвала должна быть *искренней, честной и спонтанной*, чтобы в похвалу верилось. Интонации, энтузиазм в голосе, мимике и жестах тут очень важны.

- Нужно стараться находить слова поддержки, жесты одобрения *для всех детей*. Если есть те, кто устаиваются похвалы и внимания гораздо чаще остальных (а к тому же и не по заслугам), то создается ощущение несправедливости учителя, что однозначно демотивирует.

Хвалить предпочтительнее, чем критиковать, потому что похвала, признающая компетентность подростка, вдохновляет его на новые свершения.

Мощным, реально действующим источником мотивации является характер объяснений учителем успехов и неудач. Если объяснять **успехи** ученика его *способностями и усилиями*, то у него сложится уверенность, что он сможет снова

добиться успеха («Прекрасный ответ, замечательная работа, видишь, как ты можешь!»). Важно стараться не давать ученикам повода думать, что успех может быть обусловлен везением, дополнительной помощью или легкостью материала.

С другой стороны, **объяснение неудач** недостатком старательности или другими временными факторами, например плохим настроением или неважным самочувствием, также способно поддержать самооценку подростка и его будущую настойчивость. Например, «Ты просто недостаточно подготовилась для того, чтобы хорошо написать эту контрольную», «Мне кажется, что ты очень быстро сдался», «К сожалению, ты работала над заданием слишком небрежно».

Каждый из Вас для формирования мотивации учения школьников использует различные методические приемы. Своеобразная целевая направленность позволяет условно объединить их в группы (раздаточный материал):

1. Приемы деятельности учителя, способствующие формированию мотивации в целом.

Они направлены на создание благоприятной психологической атмосферы, поддерживающей познавательную активность учащихся, а именно:

- включение учеников в коллективные формы деятельности;
- привлечение учеников к оценочной деятельности и формирование адекватной самооценки;
- поощрение познавательной активности учащихся, создание творческой атмосферы;
- занимательность изложения учебного материала (необычная форма преподнесения материала, эмоциональность речи учителя, познавательные игры, занимательные примеры и опыты)

2. Специальные задания на упрочение отдельных сторон мотивации.

Учителю необходимо предусмотреть систему мер (ситуаций, заданий, упражнений), направленных на формирование отдельных аспектов внутренней позиции ученика по отношению к учению. Предлагаемые школьникам задания в соответствии с их направленностью можно сгруппировать следующим образом:

- а) укрепление и развитие обучаемости учеников (поощрение готовности к сотрудничеству, открытости педагогическим воздействиям, укрепление собственной позиции и стремления к осуществлению собственного выбора);
- б) создание ситуаций выбора для укрепления и осознания мотивов, собственной субъективной позиции;
- в) обучение целеполаганию в учении (укрепление самооценки и адекватного уровня притязаний, способности реально оценивать поставленные цели, активизировать свои возможности);
- г) устойчивость целей и упорство в их реализации (преодоление помех и препятствий в процессе учебной деятельности, решение сверхтрудных задач, постановка и реализация близких и дальних целей, поведение в необязательных ситуациях).

3. Формирование мотивации на отдельных этапах урока.

Деятельность учеников обязательно должна иметь психологически полную структуру – понимание и постановка учениками целей и задач; выполнение действий, приемов, способов; осуществление самоконтроля и самооценки.

Соответственно выделяются следующие этапы формирования мотивации:

- этап вызывания исходной мотивации (побуждение к новой деятельности, подчеркивание предыдущих достижений, вызвать относительную неудовлетворенность чем-то из предыдущей деятельности, усилить акцент на предстоящей работе, удивить, заинтересовать);
- этап усиления и подкрепления возникшей мотивации (интерес к нескольким способам решения задачи, к формам сотрудничества, разным видам деятельности,

поддержание разного уровня трудности заданий, подключение учащихся к самоконтролю);

- этап завершения урока (подчеркнуть положительный личный опыт каждого ученика, подкрепление ситуации успеха, дифференцированная оценка труда, определение трудностей и выбор путей их преодоления).

4. Группа заданий, обеспечивающих индивидуальный подход к формированию мотивации «отставших детей».

Эта работа включает следующие направления:

- восстановление положительного отношения к учению и отдельным предметам (решение доступных задач, создание ситуаций успеха, создание условий для переживания успеха, поддержание уверенности в ученике);

- преодоление «выученной беспомощности» как следствия длительных неудач;

- ориентация на процесс, а не на результат учебной деятельности (составление планов своей работы, связывание отдельных действий в систему, усиление адекватных критических суждений ученика, ориентация на предыдущие успехи ученика);

- укрепление собственно умения учиться (расширение запаса знаний, устранение пробелов в знаниях).

Следует особо подчеркнуть, что развитию мотивационно-познавательной сферы учащихся способствует умелое сочетание различных методов, средств и организационных форм, используемых учителем при обучении. Педагогу необходимо уметь оптимально соотносить между собой функции, выполняемые той или иной группой методов, характер содержания изучаемой темы, возможности учащихся в усвоении материала с тем, чтобы отобрать те методы и средства обучения, которые позволят в данных условиях формировать учебно-познавательную мотивацию и достигать поставленных целей.

Познавательный интерес.

Один из главных мотивов учебной деятельности - познавательный интерес, формирование которого есть не только средство, обеспечивающее успешное усвоение программного материала, но и цель обучения.

Известный психолог А.К. Маркова определяет интерес, как «сложное личностное образование, представляющее собой многообразие процессов мотивационной сферы». Это означает, что проявление или не проявление учащимися интереса к учению зависит от многих переменных в его мотивации - от того, что является для него смыслом учения, каковы его мотивы и направленность, от того, умеет ли он ставить и реализовывать цели, от того какие эмоции он испытывает в учении и какова их роль.

Познавательный интерес - избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению.

Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Они содействуют проникновению личности в существенные связи между изучаемыми явлениями.

Процесс формирования познавательного интереса происходит под влиянием многих факторов: содержание предмета, методы обучения, деятельность учащихся и личность учителя. Решающее значение оказывает именно сочетание всех видов деятельности с учетом равномерно усложняющегося уровня познавательной самостоятельности.

Познавательный интерес

(Слайд 6)



Проявление познавательных интересов у подростков имеет большую вариативность. У одних они характеризуются неопределенностью, изменчивостью и ситуативностью. У других проявляются применительно к узкому кругу учебных предметов, у третьих – к большинству из них. Однако в целом исследователи отмечают достаточно низкий уровень сформированности познавательного интереса.

Наибольшее значение для пробуждения познавательного интереса к предмету в подростковом возрасте имеет качество преподавания, причем для старшеклассников это самый значимый фактор. Этот факт, в общем, не вызывает удивления. Многочисленные исследования обнаруживают зависимость удовлетворенностью учебной и положительного отношения к школе с личностью учителя и качеством преподавания им предмета.. Роль учителя, наставника велика в интеллектуальном пробуждении, в приобретении определенных навыков познавательной деятельности, и нередко именно учитель становится тем самым человеком, который закладывает, а потом возвращает семя интереса к знанию.

В развитии познавательного интереса используются **проблемный и игровой метод**:

- применяется при сформированности устойчивой любознательности при помощи проблемных вопросов, заданий, ситуаций и т.д.;
- вовлечение ученика в процесс самостоятельного поиска и "открытия" знаний стимулирует активную умственную деятельность;
- реализуется через частично поисковую и исследовательскую деятельность, что развивает познавательную самостоятельность.

Рассмотрим несколько приёмов, способствующих развитию познавательного учебной мотивации и познавательного интереса, которые могут быть применены на уроке:

Упражнение «Приемы развития мотивации и познавательного интереса».

Раздаточный материал:

- Прием **«Практичность теории».**

Введение в теорию учитель осуществляет через практическую задачу, полезность решения которой очевидна ученикам.

Биология 7 класс, тема «Шляпочные грибы».

Задание: необходимо разработать памятку сборщика грибов.

Задание: изготовить книжку-малышку «Ядовитые грибы Белгородской области».

География 7 класс, тема «Центры происхождения».

Задание: составить меню на один день из продуктов, полученных на основе растений одного центра происхождения (например, Абиссинский центр происхождения), оформить на странице формата А4.

- **«А знаете ли вы что...».**

Учащимся предлагается подобрать интересную информацию по определенной теме урока, либо одного из предстоящих уроков. Подобранный занимательный материал по желанию учащегося можно оформить в виде презентации, буклета, книжки-раскладушки, иллюстрируя картинками, фотографиями.

- Прием **«Отсроченная отгадка».**

В начале урока учитель дает загадку (удивительный факт), отгадка к которой (ключик для понимания) будет на уроке при работе над новым материалом. Или загадка (удивительный факт) дается в конце урока, чтобы начать с нее следующее занятие.

Химия 8 класс, тема «Химические свойства воды».

В книге Ж. Верна «Таинственный остров» написан этот удивительный диалог, послушайте:

«-Какое топливо заменит уголь?

- Вода, - отвечает инженер.

- Вода? – переспросил Пенкроф...

- Да, но вода, разложенная на составные части, - пояснил Сайерс Смит. - Без сомнения, это будет делаться при помощи электричества, которое в руках человека станет могучей силой. Да, я уверен, что наступит день и вода заменит топливо; водород и кислород, из которых она состоит, будут применяться и отдельно; они окажутся неисчерпаемым и таким мощным источником тепла и света, что углю до них далеко! Наступит день, друзья мои, и в трюмы пароходов станут грузить не уголь, а баллоны с двумя этими сжатыми газами, и они будут сгорать с огромнейшей тепловой отдачей... Вода – это уголь грядущих веков». О каком процессе идет речь в рассказе? Какой газ будут использовать как топливо и какими преимуществами он обладает перед другими видами топлива?

Химия 8 класс, тема «Горение веществ и управление его интенсивностью»

- «Я расскажу вам правдивую и удивительную историю!» – такими словами начинается изучение новой темы. – «В 1896 году в Екатеринбурге один крестьянин построил бревенчатый дом. Потом обставил его деревянной мебелью, обложил со всех сторон поленьями, облил керосином и поджег при большом стечении народа. В результате этой акции он значительно разбогател... К концу сегодняшнего занятия попробуете догадаться – что же все-таки произошло?» (Крестьянин изобрел противопожарный раствор. Пропитанное им дерево становилось негорючим. Построил и поджег дом он на торгово-промышленной выставке, сделав тем самым прекрасную рекламу своему изобретению. Попутно еще и выиграл несколько денежных пари у скептиков).

Биология 7, 9 класс, тема «Биогеоценозы».

- «На следующем уроке речь пойдет об очень опасном животном», - говорит учитель,- «как вы думаете – о каком?» (Дети отвечают: тигр, акула, волк...) «Нет», - продолжает учитель, - «это животное не хищник. Но поставило под угрозу уничтожение многих животных целого континента. Оно повергло в тревогу и растерянность большое число людей. Это животное -... Впрочем, не будем торопиться – продолжение следует»...

На следующем уроке учитель открываю секрет, «Это животное – кролик. Да-да, вы не ослышались – кролик!» (Далее идет речь об экологической катастрофе в Австралии, грызунах, их роли в биогеоценозе).

- Прием **«Удивляй!».**

Учитель находит такой угол зрения, при котором даже обыденное становится удивительным.

Можно заставить сразу в начале урока ребят удивиться.

Природоведение 5 класс, тема «Гидросфера».

- «Однажды, в одной африканской школе ребятам читали рассказ об удивительной стране, в которой люди ходят по воде! И самое интересное, что это был правдивый

рассказ! А теперь посмотрите в окно! Разве мы с вами не ходим по воде? (Дело происходит зимой, за окном снег). Мы так привыкли к воде, что не замечаем, а часто не знаем ее удивительных свойств».

Биология 7 класс, тема «Отряд Грызуны».

- «Вам известно, что сова-неясыть питается мышами-зерноедками. Весит сова около 250 г. Как вы думаете, сколько зерна она способна сохранить за свою жизнь? (ученики высказывают свои догадки: обычно от 10 до 100 кг). Так вот, одна сова за жизнь сохраняет 50 тонн зерна! Сова в среднем живет 50 лет, съедает в год тысячу мышей, каждая из которых истребляет в год 1 кг зерна».

Биология 6 класс, тема «Хищники».

На столах учащихся разложен раздаточный материал – изображения хищников, среди которых находится маленькое зеркало. Рассматривая изображения, подросток вдруг обнаруживает среди них собственное отражение. Сначала возникает недоумение, затем вопросы, ответы на которые учащиеся находят при изучении темы.

• **Трансформация формулировки домашнего задания.**

Если задание формальное или непонятное, отчужденное от личного опыта подростка, то вероятность возникновения познавательного интереса ничтожно мала. В задании должен присутствовать «живой» проблемный элемент или поиск нахождения неизвестного должен быть сопряжен с решением насущной проблемы школьников на основе имеющегося личного опыта. Например,

Изученная тема – «Биологическое значение и применение галогенов и их соединений»

Задание «Подготовьте сообщение о положительном и отрицательном значении галогенов и их соединений в жизни человека».

Подобным образом сформулированное задание ориентирует на конкретную деятельность: работу с дополнительной литературой, освещение двух сторон применения галогенов и их соединений. Однако эффективность этого задания с точки зрения значимости для конкретного ученика не велика, так как данная формулировка не «использует» личный опыт учащихся и, кроме того, задание достаточно «размытое», что в условиях современного объема информации позволяет учащимся, «наткнувшись» на первый попавшийся материал, предъявить его в качестве выполненного задания.

Следует трансформировать содержание задания с учетом возможных интересов обучающихся, и предъявить им право выбора любого задания из предложенного набора.

В набор из примера включили задания:

а) «Помогая отцу в ремонте автомобиля, Иван увидел в гараже этикетку с надписью: содержит галогенпроизводные. Какие соединения галогенов используются при обслуживании автомобиля и какова техника безопасности при работе с этими соединениями?»

б) «Мама купила в магазине новое моющее средство, в составе которого отмечено хлорсодержащее соединение. Составьте маме рекомендацию по использованию этого средства, положения рекомендации аргументируйте»

в) «Что означает надпись на упаковке продукта «йодсодержащее»? Это хорошо или плохо? Почему?»

г) «На упаковке лекарства указан состав: гидрохлорид хлоропирамина. Как действует это вещество в составе лекарства на организм человека?»

Используя подобные наборы заданий, в некоторой степени ограничиваются альтернативы выбора (устраняется «размытость»), но важнее то, что удалось предложить элемент активного включения в деятельность на основе мотива, наполненного личностной значимостью. Подобные наборы заданий позволяют мотивировать учащихся на выполнение домашней работы.

Обсуждаем с педагогами: Знакомы ли Вы с этими приемами? Применяли ли на практике? Какой из них наиболее эффективен?

Итак, давайте подведем итог занятия. Мотивация является особо важным и специфическим компонентом учебной деятельности, через реализацию и посредством которого возможно формирование учебной деятельности в целом. Одним из главных мотивов учебной деятельности является познавательный интерес – избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению. Именно поэтому так важно проводить работу по формирования учебной мотивации и развитию познавательных интересов.

Мотив реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. На следующем занятии мы познакомимся с таким компонентом учебной деятельности, как целеполагание, и изучим приёмы, которые можно применять на уроке с целью развития действия целеполагания у подростков.

Рефлексия занятия

- «Что нового вы узнали сегодня?»
- Что понравилось и что не понравилось на сегодняшнем занятии?
- «Считаете ли Вы полезным для себя сегодняшнее занятие?».

На этом занятие окончено. Благодарю за внимание. До свидания.

Занятие № 3. Как развивать действие целеполагания.

Цель: повысить компетентность педагогов в области организации деятельности на уроке, способствующей развитию действий целеполагания у подростков.

Оборудование: презентация, раздаточный материал.

Ход занятия:

Вводная беседа «Цель и целеполагание, уровни развития целеполагания».

Здравствуйте, уважаемые педагоги! Перед началом работы позвольте мне зачитать два эпиграфа сегодняшнего занятия (Слайд 1):

Когда человек не знает, к какой пристани он держит путь, для него ни один ветер не будет попутным
Сенека

Плох тот корабль, который в бурю плывет без компаса

В соответствии с эпиграфами постарайтесь сформулировать тему и цель сегодняшнего занятия (*ответы преподавателей*).

Итак, цель нашего сегодняшнего занятия – познакомиться с приёмами развития действия целеполагания у подростков и научиться применять их на практике. Для начала давайте выясним, что собой представляет целеполагание, как компонент учебной деятельности.

Цель и целеполагание

Как мы выяснили на прошлом занятии, мотив реализуется путем постановки и достижения некоторой цели. **Цель** – это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Целеполагание – важнейший компонент учебной деятельности, который непосредственно влияет на формирование у школьников умения учиться, на развитие его самостоятельности. Если в процессе обучения отсутствует самое главное – цель деятельности самого ученика, то, следовательно, процесс учения не может быть полноценным.

Целеполагание – это процесс возникновения целей, их выделение, определение и осознание (относится к регулятивным универсальным учебным действиям). Отвлекаясь от всего многообразия вариантов целеполагания, можно выделить два основных типа.

1. Целеполагание первого типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образцов действий, «готовых» знаний, когда главными промежуточными задачами становятся – понять, запомнить, воспроизвести.

2. Целеполагание второго типа обеспечивает принятие и затем самостоятельную постановку новых учебных задач, в котором основным становится анализ условия, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его применения и т.д. (Слайд 2).

Внутри каждого типа выделяются разные уровни сформированности, которые определяют возможность принять кем-то поставленную или сформулировать её самостоятельно.

Выделяют 6 уровней сформированности целеполагания (Слайд 3). Основываясь на результатах систематического наблюдения за поведением ученика на уроках, Вы можете определить, какой у него уровень сформированности целеполагания.

Уровни сформированности целеполагания (раздаточный материал)

1. Отсутствие цели

Поведенческие индикаторы сформированности – предъявляемое требование осознаётся лишь частично. Включаясь в работу, быстро отвлекается или ведет себя хаотично, не знает, что именно надо делать. Может принимать лишь простейшие (не предполагающие промежуточных целей) требования.

Плохо различает учебные задачи разного типа; отсутствует реакция на новизну задачи, не может выделить промежуточные цели, нуждается в пооперационном контроле со стороны учителя, не может ответить на вопросы о том, что он собирается делать или что сделал.

2. Принятие практической цели

Поведенческие индикаторы сформированности – принимает и выполняет только практические задачи (но не теоретические), в теоретических задачах не ориентируется.

Осознает, что надо делать в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий.

3. Переопределение познавательной задачи в практическую.

Поведенческие индикаторы сформированности – принимает и выполняет только практические задачи, в теоретических задачах не ориентируется.

Осознает, что надо делать и что сделал в процессе решения практической задачи; в отношении теоретических задач не может осуществлять целенаправленных действий.

4. Принятие познавательной цели.

Поведенческие индикаторы сформированности – принятая познавательная цель сохраняется при выполнении учебных действий и регулирует весь процесс их выполнения; четко выполняется требование познавательной задачи.

Охотно осуществляется решение познавательной задачи, не изменяя ее (не подменяя практической задачей и не выходя за ее требования), может дать отчет о своих действиях после принятого решения.

5. Переопределение практической задачи в теоретическую.

Поведенческие индикаторы сформированности – столкнувшись с новой практической задачей, самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие в соответствии с ней.

Невозможность решить новую практическую задачу объясняет отсутствием адекватных способов; четко осознает свою цель и структуру найденного способа решения.

6. Самостоятельная постановка учебной цели.

Поведенческие индикаторы сформированности – самостоятельно формулирует познавательные цели, выходя за пределы требований программы.

Выдвигает содержательные гипотезы, учебная деятельность приобретает форму активного исследования способов действия.

Цели возникают не стихийно. Целеполагание – это достаточно сложная, наиболее ответственная часть работы учителя.

Учитель идет на урок. Уже в начале урока ему предстоит организовать сложный момент – этап постановки цели. Надо ли об этом говорить? Ведь цели урока – это дело учителя. А должен ли подросток знать цель учебного занятия? (Ответы педагогов).

Важно знать, что педагогическая цель, оглашаемая всему классу перед выполнением задания, нередко становится непривлекательной для учащихся (особенно в подростковом возрасте). Известно даже, что иногда школьники заранее склонны отказываться от учительской, «чужой» цели, которую при других обстоятельствах они, возможно, с удовольствием бы приняли. Дело в том, что, вкусив ощущение субъектности, ученики начинают хорошо понимать субъектность любой цели. Услышав из уст учителя цель предстоящей деятельности, т. е. чужую цель, они тут же вспоминают о собственной субъектности, не позволяя ее низводить к тривиальной объектности. Поэтому отказ от предлагаемой учителем цели или выполнение задания с демонстрируемой неохотой (либо формально, либо даже с агрессией) является способом возвращения или обретения своей субъектной позиции. Подросток таким образом пытается сберечься и укрепиться в ощущении своей субъектности, исключительности.

Трансформация целей в процессе обучения – исключительно сложный момент как для педагога, так и для ученика. Сотрудничество в этом случае необходимо и вполне возможно для того, чтобы ученик быстрее и глубже осознал и присвоил цель деятельности. Работая с учебным материалом, ученик должен знать, для чего он его изучает, какие действия необходимо выполнять, чтобы его усвоить, в каких условиях их надо использовать, каков общий способ работы с данным материалом. Необходимо прояснять, делать для учащихся осознаваемыми все структурные элементы решения отдельных образовательных задач, предварительно обсуждая их с учащимися. Если перед учеником такая задача как специальная не ставится, он нередко не осознает цели и средств ее достижения. Словом, задачи учителя должны воплотиться, «переплавиться» в задачи этого ученика. Учитель должен так «приблизить» свою цель к учащимся, чтобы ребенок принял ее, чтобы она стала его личной целью. Для этого необходимо, чтобы цель им была осмыслена, понята. При этом нужно учитывать, что цели для учащихся должны находиться в сфере интересов ребенка, его возрастных особенностей (в подростковом возрасте существенно развиваются *процессы целеполагания* в учении – подростки могут принять поставленную извне задачу, могут самостоятельно поставить задачу, формируются элементы адекватной оценки трудности учебного задания). Только тогда она трансформируется во внутренний план личности, вызовет мотивы деятельности.

Таким образом, задача педагога – обеспечить перевод внешней цели во внутреннюю, лично значимую для ученика – обеспечить «встречу со своей целью»; создавать условия для того, чтобы учащиеся формулировали цели самостоятельно с учетом своих учебных запросов и возможностей. Поставленные и осмысленные в этом случае цели представляют собой ориентир для дальнейших действий учащегося. Правильная формулировка цели (конкретность, привлекательность, достижимость) облегчает понимание содержания и помогает ученику самому планировать и организовать свою деятельность.

Потребность в осуществлении самостоятельного целеполагания формируется при организации *ситуации заинтересованности* с использованием приемов, являющихся составляющими *методов эмпатии и смыслового видения*.

Обязательными условиями использования приемов является:

- учет уровня знаний и опыта обучающихся,
- доступность, то есть разрешимая степень трудности,
- толерантность, необходимость выслушивания всех мнений, правильных и неправильных, но обязательно обоснованных,
- вся работа должна быть направлена на активную мыслительную деятельность.

Перейдём к рассмотрению конкретных приемов развития навыков целеполагания.

Упражнение «Приемы развития целеполагания».

Раздаточный материал:

I. Осознание целей деятельности

- Учащимся, начинающим изучать учебную дисциплину, можно сказать следующее: *«Это упражнение до вас уже выполняли сотни тысяч учащихся. Сегодня вместе с Вами его выполняют еще десятки тысяч Ваших сверстников. Если Вы его правильно выполните, то получите тот же самый вариант текста, который был создан другими. Какой же смысл выполнять Вам упражнение, которое уже выполнено? С какой целью решать задачу, которая уже решена?»*.

- В подобной же форме учащимся предлагаются упражнения по развитию умений. Вы можете сообщить учащимся, что сами Вы, конечно, знаете, каким образом должно быть правильно выполнено задание, и побуждаете учащихся определить смысл учебно-познавательной задачи, ставя вопрос *«Зачем же тогда, по Вашему мнению, я предлагаю Вам такие упражнения?»*. При каждом выполнении подобных упражнений важно напоминать учащимся, к какой цели они стремятся.

- Если домашняя работа учащихся включает задание выучить наизусть длинное стихотворение, то можно помочь им определить цель этой деятельности: *«Как Вы думаете, какую я преследую цель, предлагая Вам задание выучить наизусть такое длинное стихотворение?»*. Учащиеся смогут прийти к выводу, что надо найти наилучший способ запоминания и овладеть им.

Можете ли Вы предложить аналогичные формулировки подведения подростков к определению цели деятельности (Ответы преподавателей).

II. Постановка целей и задач урока.

- **Формирование цели при помощи опорных глаголов.**

Преподаватель может назвать тему урока и предложить учащимся сформулировать цель с помощью опорных глаголов. Можно предложить учащимся готовый набор глаголов, при помощи которых осуществляется запись цели (изучить, знать, уметь, выяснить, обобщить, закрепить, доказать, сравнить, проанализировать, сделать вывод, разобраться, систематизировать).

- **Ключевые слова текста.**

Предлагаем учащимся в ходе парной или групповой работы выделить самим ключевые слова из предложенного любого текста и попробовать сформулировать учебную цель и задачи (узнать, научиться).

- **Сравнение микроцели (подзадачи):**

а) сравнение одного задания (упражнения; этапа урока) с другим, например:

- Чему учились, выполняя это задание?
- Познакомьтесь со следующим заданием, чем оно отличается от предыдущего?
- Какие условия потребуются для того, чтобы выполнить это задание?
- Какое умение Вы приобретете, выполняя это упражнение?
- Сформулируйте цель предстоящей работы?

б) сравнение домашнего задания с заданием похожим, но усложненным, на следующем уроке, например:

Вначале анализируется выполнение домашнего задания. Затем:

- Обратите внимание на домашнюю работу и на следующую работу в учебнике.
- Чем они отличаются и чем они схожи, сравните?
- Которая работа сложнее? Чем?
- Как вы думаете, какова цель сегодняшнего урока?

- **Работа над понятием.**

Учащимся предлагается для зрительного восприятия название темы урока. Например, тема урока в 7 классе " Энергия. Потенциальная и кинетическая энергия".

Необходимо объяснить значение каждого слова отыскать в «Толковом словаре» или Интернете. Далее, от значения слова определяем цель урока.

- **Тема-вопрос.**

Преподаватель формулирует тему урока в виде вопроса, например: Внешняя политика Екатерины II: продолжение курса или крутой поворот? Обучающимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Они выдвигают множество мнений, чем больше мнений, чем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа. Руководить процессом отбора может сам преподаватель или выбранный обучающийся, а педагог в этом случае может лишь высказывать свое мнение и направлять деятельность.

- **«Эпиграф».**

Обучающимся предлагается осмыслить текст, записанный на доске, и придумать, как он может быть связан с новой темой урока. Например, на уроке в 5 классе по теме «Многозначные слова» эпиграф из былины об Илье Муромце: «Слово, оно что яблочко: с одного-то боку зеленое, так с другого румяное, ты умей его, девица, повертывать». Этот прием был использован в начале нашего занятия.

- **Трансформация темы урока в учебные задачи.**

Информационная: Что и чему будем учиться?

Операционная: Как и каким образом будем учиться?

Мотивационная: Зачем нам это надо?

Коммуникативная: С кем и где?

- **Ситуация «Яркою пятна».**

Среди множества однотипных предметов, слов, цифр, фигур одно выделено цветом или размером. Через зрительное восприятие внимание концентрируется на выделенном предмете. Совместно определяется причина обособленности и общности всего предложенного. Например, по теме «Формирование древнерусского государства» в 6 классе выделено ярким пятном «князь Олег, 982 год». Обучающиеся должны назвать, почему акцент дан на это имя и дату, и сформулировать тему и цель урока.

- **Подводящий диалог.**

На этапе актуализации учебного материала ведется беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог подводится к тому, о чем дети не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Тем самым возникает ситуация, для которой необходимы дополнительные исследования или действия. Ставится цель. Так, например, в курсе биологии девятого класса при изучении темы «Костно - мышечная система» урок начинается с вопроса о спортивных предпочтениях: «Ребята, а вы любите заниматься физической культурой? А какой вид спорта предпочитаете? Вот я, например, занимаюсь..., потому что ... А вы?» На основе обмена мнениями происходит включение в непринужденный разговор, от которого осуществляется плавный переход к изучению вопроса о функциях костно-мышечной системы в организме человека, зависимости развития мышц от физической нагрузки, правильности ее распределения.

- **Метафорическая аналогия.**

При изучении незнакомых вопросов, когда собственные знания или опыт у детей практически отсутствуют, уместно предложить учащимся для анализа и осмысления жизненную ситуацию, которая имеет некоторое сходство с изучаемой, но аналогия между ними, неявная, метафорическая. Например, восьмой класс курс химии тема «Катализаторы». Подросткам предлагается ситуация: ваши два близких друга поссорились. Что вы предпримите в данной ситуации? Школьники, как правило, предлагают два варианта развития событий: попытаться их помирить (сгладить, сдержать конфликт) или поссориться с ними самому. Затем предлагается новая ситуация — «два вещества, находящиеся в одной пробирке достаточно неохотно взаимодействуют друг с

другом. Можно ли воспользоваться предложенными вами вариантами для того, чтобы изменить скорость химической реакции в пробирке?»).

- Если материал аналогичен изученному ранее или проводится его повторение, обобщение, то полезно привлекать учащихся к **определению цели последующей работы**.

Учащиеся изучали на предыдущем уроке «Гранит».

а) Напомните, на какие вопросы вы отвечали на прошлом уроке? Почему необходимо было их изучение?

- Тема сегодняшнего урока «Известняк». По какому плану можно будет изучить данную тему? Почему? Как вы думаете, можно ли воспользоваться планом предыдущего урока? Почему?

б) Напомните, какую работу выполняли вчера?

- Можно ли сказать, что тема вчерашнего урока рассмотрена нами до конца? Почему?

- Какие вопросы остались еще не раскрытыми? Какая задача перед нами стоит сегодня?

в) Вчера мы с вами познакомились с новым (решением, видом задач, способом действий и т.д.).

- Как вы считаете, можно ли знания, полученные вчера, применить на практике?

- Какую задачу можно поставить для всех?

- Какую задачу ставите лично для себя? Почему?

г) Кто может сегодня смело заявить, что он уже научился решать ... (выполнять, анализировать, т.е. в зависимости от задачи урока)?

- Какую задачу каждый готов поставить для себя? Какая задача будет общей?

- **Проверка фактов из литературы.**

Урок по теме «Конус». Можно начать урок с отрывка из трагедии А.

Пушкина «Скупой рыцарь».

Читал я где-то,

Что царь однажды воинам своим

Велел снести земли по горсти в кучу,

И гордый холм возвысился,

И царь мог с высоты с весельем озирать

И дол, покрытый белыми шатрами,

И море, где бежали корабли.

Устное рисование. Чему бы вы отвели центральное место в своем рисунке? Верите ли вы в реальность этой легенды? Что необходимо оценить, чтобы подтвердить или опровергнуть реальность легенды? (Предлагается проверить реальность легенды методами геометрии. С каким геометрическим телом ассоциируется холм? Продолжите предложение: «Чтобы проверить реальность легенды, нужно...» Ответы обучающихся фиксируются (нужно найти способ измерения размеров холма (элементов конуса – радиуса основания); рассчитать возможный объем холма; вывести формулу объема конуса; понять, как меняется панорама наблюдения на вершине холма.). Таким образом формулируются тема и цель урока: вывод формулы объема конуса, установление связи между элементами конуса в процессе решения задач, примеры связей темы урока с жизненной практикой.

- **Создание проблемных ситуаций.**

Чтобы ученик сформулировал и присвоил себе цель, его необходимо столкнуть с ситуацией, в которой он обнаружит дефицит своих знаний и способностей. В этом случае цель им воспримется как проблема, которая, будучи реально объективной, для него выступит как субъективная. Приемы создания проблемных ситуаций могут быть самыми разными. Выбор того или иного приема определяется содержанием учебного материала, целью данного урока.

Например, **проблемная ситуация** создается:

1. На основе демонстрационного или фронтального эксперимента (7 класс – смешивание спирта и воды равного объема, колокол воздушного насоса)

2. При решении задач. Например, в 10-м классе при изучении темы «Движение тела под действием силы тяжести», учащимся предлагается решить задачу: «Определить время полета, максимальную высоту подъема и дальность полета снаряда, выпущенного с определенной скоростью под углом к горизонту». До этого учащиеся решали задачу на указанную тему, только рассматривая движение тела по вертикали. Возникает необходимость рассмотреть особенности решения задач на движение тела, брошенного под углом к горизонту. Учащиеся формулируют цель и определяют способы достижения этой цели.

3. При постановке проблемных вопросов. Например, в 8 классе при изучении темы «Испарение»: «Если подуть на руку, то чувствуется холод, а если подышать, то тепло? Почему?». Учащимся необходимо построить план действий, чтобы ответить на поставленный вопрос. Дети выдвигают множество мнений, чем больше мнений, чем лучше развито умение слушать друг друга и поддерживать идеи других, тем интереснее и быстрее проходит работа.

4. Нерешенная домашняя задача. В качестве одной из домашних задач, учитель преднамеренно указывает такую, в ходе решения которой у учащихся должны возникнуть трудности с ее выполнением, из-за недостаточности знаний.

Например, в 10-м классе при закреплении навыков решения задач на тему «Движение тела под действием нескольких сил», наряду с задачами на движение тела по горизонтали и вертикали предложить задачу на движение тела по наклонной плоскости. Таким образом, проблемную ситуацию можно создать заранее, а на следующем уроке необходимо подвести учащихся к формулированию цели урока.

Приемы создания проблемной ситуации

Прием создания проблемной ситуации	Вопросы и предложения для противоречия	Вопросы и предложения для формулирования проблемы
1.Предъявить противоречивые факты.	Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие факты видите?	Какой вопрос возникает?
2.Столкнуть разные мнения учеников вопросом или практическим заданием.	Сколько мнений?	Какова будет задача урока?
3.Обнажить представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку».	Что вы предполагали сначала? Что получилось?	Сформулируйте проблему.
4.Дать практическое задание, не выполнимое вообще.	Можете ли вы выполнить задание? В чем затруднение?	Почему нельзя выполнить задание? Что неизвестно?
5.Дать практическое задание, не сходное с предыдущим.	Вы смогли выполнить задание? Почему не получается? Чем это задание не похоже на предыдущее?	Почему задание не выполнено? Что неизвестно? Какова цель урока?

6. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущим. Показать неприменимость старых знаний.	Что хотели сделать? Что сделали? Какие знания применили? Задание выполнено?	Какова будет тема урока?
--	---	--------------------------

- На этапе рефлексии (по итогу урока) прогнозируем следующую задачу (цель).
 - Какую тему мы изучали сегодня?
 - Что нового узнали? Чему научились на уроке?
 - В чем испытывали затруднения?
 - Выполнили ли мы с вами задачу (цель), которую намечали?
 - Какая задача (цель) может быть следующей? Почему?

Легко заметить, что практически все приемы целеполагания строятся на диалоге, поэтому очень важно грамотно сформулировать вопросы, учить детей не только отвечать на них, но и придумывать свои. В ходе обсуждения учащиеся выдвигают различные цели.

Разнообразие целей учеников позволяет учителю вместе с ними выстроить линию поставленных целей, Наиболее содержательные с точки зрения учебного предмета цели учитель должен записать на доске, что привлечет к ним внимание остальных учеников, в том числе и тех, кто не сумел поставить свои цели. Фиксация целей позволяет учителю обращаться к ним в течение урока и в его конце для анализа их достижения. Теперь необходимо поставить задачи (это можно сделать через действия которые будут выполняться).

Задачи также записываются на доске. Осознание учащимися задач создает почву для ведения оценочной деятельности. Школьник легко объективирует ее и действительный результат как предмет оценивания. Важно, чтобы содержание учебной деятельности не только включало практическую часть, но и задания *доказать, аргументировать, опровергнуть мнение, развить идею* и т. д.

В конце урока необходимо вернуться к этой записи и предложить учащимся не только проанализировать, что им удалось сделать на уроке, но и увидеть, достигли ли они цели, а в зависимости от этого – формулируется домашнее задание (Слайд 4).



Бесспорно – все изложенное выше не является полным описанием тех приемов, которые способствуют развитию навыков целеполагания. Вы наверняка можете предложить и другие (педагоги высказываются). Использование приемов способствует созданию эмоционального климата, особенностями которого являются ровные взаимоотношения между участниками образовательного процесса, осознание возможностей в достижении успеха и преодолении трудностей, положительные эмоции от столкновения с эмоциогенным материалом, способствующим активному включению в деятельность целеполагания.

Подведём итог нашего занятия. Целеполагание – это исходный компонент учебной деятельности, который непосредственно влияет на формирование у школьника умения учиться, на развитие его самостоятельности.

Цели не «рождаются» по звонку на урок – процесс целеполагания трудоёмкий и времяёмкий. Поэтому цель изучения конкретной темы (раздела, учебной дисциплины) обязательно должна быть определена и осознана учеником с помощью учителя. Если учащиеся осознанно участвуют в определении целей обучения, то, несомненно, возрастает продуктивность учебной деятельности, качество обучения и эффективность образовательного процесса.

Мы рассмотрели основные аспекты целеполагания, определили, какие приемы могут быть использованы на уроке, способствующие развитию целеполагания у подростков.

Рефлексия занятия

Педагогам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Было ли для Вас полезно это занятие?
- Что вы уже знали? Что узнали нового?
- Чему научились?

Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется в процессе выполнения учеником системы учебных действий. Приёмам развития этого компонента учебной деятельности будет посвящено следующее занятие.

Благодарю за внимание, до свидания.

Занятие № 4. Учебные действия и операции.

Цель: повысить компетентность педагогов в области отбора способов развития учебных действий и обеспечивающих их операций.

Оборудование: раздаточный материал.

Ход занятия

Вводная беседа «Составляющие операционального компонента учебной деятельности и их развитие в подростковом возрасте».

Здравствуйте, уважаемые педагоги! Прежде чем мы перейдём к рассмотрению способов развития учебных действий и операций, их обеспечивающих, давайте вспомним, о чём мы говорили на прошлых занятиях. (Происходит обсуждение). Хотелось бы подчеркнуть, что становление учебной деятельности возможно лишь при условии направления Ваших усилий в единстве на все три ее составляющие: мотивационный (которую мы рассмотрели на прошлом занятии), операциональный – который мы рассмотрим сегодня, и контрольно-оценочный компоненты.

Полноценное формирование учебной деятельности предполагает формирование мотивации учения как побудительной силы, развитие познавательных интересов как основы учебной активности; повышение уровня произвольности психических познавательных процессов как фундамента учебной деятельности; формирование основных свойств субъекта учебной деятельности, без которых немислимо овладение

последней. Выделение же отдельных учебных действий и операций достаточно условно и осуществляется лишь с целью выбора оснований для систематизации способов воздействия на учащихся и взаимодействия с ними.

Составляющие общенационального компонента учебной деятельности.

Незнание приёмов умственной деятельности является основной причиной некачественного выполнения многих заданий, а в итоге низкого качества знаний по многим предметам. Такую недостаточную работу по формированию приёмов мыслительной деятельности подтверждают многие учителя (а Вы согласны с этим?).

Если умственные действия не сделать предметом специального усвоения, то они оказываются не усвоенными большинством учащихся.

Схематизация операционального компонента учебной деятельности позволяет нам определить три его составляющие: интеллектуальную, эмоциональную и волевою.

1. Интеллектуальная составляющая операционального компонента учебной деятельности

Для развития интеллектуальной составляющей необходимо давать учащимся знания о различных знаковых системах существования и передачи информации, учить подростков способам перевода информации из одной системы в другую, то есть учить кодированию и декодированию, учить установлению соответствия между причиной и следствием, прогнозированию, построению гипотез, поиску вариантов решения на основе анализа, сравнения, установления закономерностей; формировать умения работать с понятиями, искать общее и отличное, выделять существенные признаки объектов и явлений.

Чтобы умение рационально работать с учебным материалом развивалось успешно необходимо научить школьников **выделять главное** в любом информационном материале которым пользуются учащиеся. К информационному материалу относятся и объяснения учителя и тексты учебника.

При объяснении нового материала учитель нацеливает учеников на главное в изучаемой теме. Поэтому на уроке учащиеся с этой проблемой не сталкиваются. Трудности начинаются тогда, когда им самим приходится выделять главное в тексте учебника, т.е. выявлять «основной смысловой остов» материала.

Умение выделять главное включаем в данный раздел, т.к. он считается важнейшим способом логической обработки информации. Выделение главного способствует не только прочному и долговременному запоминанию, но и развитию логического мышления учащихся т.к. включает многие мыслительные операции: анализ и синтез, абстрагирование и обобщение сравнение и конкретизацию. Значит, обучая умению выделять главное, обучаем и другим логическим приемам.

Чтобы овладеть методикой выделения главного в учебном тексте, учителю надо знать всю структуру этого процесса и владеть необходимыми умениями, к которым он планирует приобщить школьников.

Умение выделять главное особенно актуально при «уплотнении» материала, что и является его основной функцией. «Сжатый» материал, который уже обработан, надолго сберегается в памяти подростков и может быть при необходимости вновь «развернут» с деталями и аргументами.

Способы выделения главного.

(раздаточный материал)

• План - ориентир выделения главного:

1. Определи предмет мысли (о чем говорится? что об этом говорится)
2. Найди ключевые слова и понятия (новые слова, словосочетания, опорные слова в зависимости от цели)
3. Отдели главное от второстепенного (методом вычленения несущественного – «сортировки»)

4. Зафиксируй смысловые опорные пункты (в виде заголовка, плана, тезиса, схемы, рисунка и т.д.)

5. Перескажи (запомни)

6. Сконструируй выводы.

Умение выделять главное - это один из основных способов свертывания информации.

● **«Реклама-двигатель торговли».**

Оборудование: рекламные объявления.

- Как вы думаете, нужно ли человеку уметь выделять главное? Пригодится ли это в жизни? В какой области? (в медицине, в корреспонденции и т.д.)

Дискуссия. Учитель раздает учащимся рекламные объявления. Работа в паре.

- Как вы считаете, в чем суть объявленной рекламы? Что она в себе несет?

- Что вы считаете основным в вашей рекламе? Попробуйте выделить суть каждой рекламы.

Учащиеся раскрывают суть рекламы.

- Сравните ваш устный рассказ при раскрытии основной мысли и основную мысль в рекламе. В чем она выразилась? Каким способом это выразили? (в ключевых словах, словосочетаниях, в названии, в виде сжатого текста, иллюстраций, условных обозначений)

- Может ли она заинтересовать покупателя?

- Какой вывод можно сделать?

● **«Слова по теме».**

Учитель предлагает ученикам подобрать слова, относящиеся к теме занятия, например, по Биологии: «Работа сердца», «Пищеварение» и т.д. Тот, кто начинает игру, называет все слова, которые он смог припомнить. Затем учитель предлагает другим ученикам дополнить этот перечень. Когда все дополнения сделаны, учитель предлагает кому-нибудь назвать еще хотя бы одно слово. Победителем считается тот, кто назвал слово последним.

Можно выделить в игре следующие критерии:

- слово должно относиться к теме;

- количество слов от группы.

● **Выделение существенных (важных) признаков.**

Простой пример:

1) Выделим все свойства карандаша (по цвету, величине и др. части). А теперь попробуем изменить эти свойства и установить, какие из них несущественные, а какие - существенные. Если изменим цвет, то он остается этим предметом? А если изменить размер карандаша? А что будет, если заменить грифель на стержень с пастой?

Учащиеся видят, что предмет изменится. Если заменить грифель – карандаша не будет.

Изменено существенное свойство, предмет уже перестает быть тем, чем был.

2. Для развития **эмоциональной составляющей** необходимо формировать осознанное отношение к прогнозированию, кодированию, переносу информации для достижения интересующей ученика цели; поддерживать положительный эмоциональный опыт использования интеллектуальных действий, учить прогнозированию результата деятельности при использовании различных вариантов ее исполнения.

3. Для развития **волевого компонента** важно обучить постановке цели (этим мы занимались на прошлом занятии), осознанному ее принятию, сформировать навык построения алгоритма действий, выстроить систему запросов о помощи, а также меру и способы оказания помощи.

В процессе формирования учебных действий и операций особое внимание необходимо уделить индивидуальным особенностям познавательных процессов и

осуществлять дифференцированный подход к учащимся с различными когнитивными стилями.

Для реализации всех поставленных задач требуется специальный набор способов. Эти способы, безусловно, специфичны для каждого учебного предмета, и каждый из Вас может их подбирать и варьировать самостоятельно. Однако описание этих способов можно представить и в виде общих характеристик.

Рассмотрим некоторые общие рекомендации по формированию учебных действий и операций, конкретные способы, классифицированные по направленности на выполнение задач и иллюстрированные примерами использования на учебном материале отдельных предметов.

Структурные действия по принятию информации.

Наиболее общими действиями, востребованными для решения учебной задачи, являются структурные действия по **принятию информации: перекодирование, перенос и прогнозирование.**

- **Перекодирование** представляет собой перевод информации из одного кода предъявления в другой, например, из зрительного кода в слуховой и наоборот. Для формирования этого действия учителю следует варьировать форму предъявления информации и давать специальные задания, направленные на изменение кода ее передачи. **Например**, на уроках русского языка ученику можно предъявить схему предложения и дать задание составить по ней предложение. После выполнения этого задания предложить по придуманным предложениям составить схемы. На уроках математики специальные задания могут быть посвящены построению схем чертежей к задачам и составлению собственных условий задачи по схемам-чертежам. Формируя действия перекодирования, важно помнить, что в процессе обучения в получении информации чаще всего задействованы две модальности – зрительная и слуховая.

В рамках этих модальностей и можно найти оптимальные способы кодирования информации: слова, картины, чертежи, схемы, таблицы.

А какие приемы используете Вы на своих уроках? (Обсуждение с педагогами).

- **Действия переноса** подразумевают использование усвоенного правила, способа решения, приема на сходном по структуре и содержанию материале. Особое значение в усвоении этого действия имеет круг объектов переноса.

Надо, чтобы ученик научился использовать внешнее сходство предметов и объектов, применять правила и пользоваться способами действия. Так, **например**, на уроках математики, после изучения особенностей решения задач, где прослеживается зависимость цены, количества и стоимости, детям предлагается без всяких пояснений решить задачу с использованием данных о скорости, времени, расстоянии. На уроках русского языка могут быть даны задания типа: выполни по аналогии лесной - лес, веселый - ... А какую аналогичную задачу Вы бы могли поставить на своем уроке? (Ответы педагогов).

Следующее структурное действие – прогнозирование.

- **Прогнозирование** включает в себя построение гипотез о вариантах решения и поиск средств решения задачи. Целесообразно варьировать знакомое и незнакомое в материале, полноту и достаточность содержащейся в задании информации, возможности для выявления и установления причинно-следственных связей. Например, на уроках литературы предлагается неоконченный рассказ и ставится задача продумать варианты его окончания, отражающие свою позицию в этом вопросе (Что бы ты сделал в данной ситуации?). На уроках математики учитель предлагает решение задачи с ошибками. Ученику необходимо исправить ошибки, объяснить причину исправления и причину допущения ошибки, а также ответить на вопрос о том, что необходимо, чтобы предупредить появление ошибок. Становление структурных действий невозможно без действий содержательных. К содержательным действиям, востребованным в решении учебной задачи, относится действие переработки информации: анализ, синтез, сравнение,

обобщение, абстрагирование и конкретизация, установление закономерностей, приемы запоминания. Обратите внимание, на то, что успешность их применения в учебной деятельности зависит не только от уровня сформированности указанных действий, но и от их произвольности, управляемости со стороны субъекта учебной деятельности.

Произвольные действия переработки информации формируются как умственные операции. Решение каждой задачи (будь то задача математическая или задача по биологии, литературе) требует выполнения определенной «цепочки» умственных операций. Прежде чем выделить причастный оборот запятыми, надо найти причастие, определить, какие слова к нему относятся и образуют оборот, найти определяемое слово, определить его место по отношению к причастию. И все это нужно уметь делать. Каждый шаг есть операция. Она должна быть отточена, отрепетирована на предмете, тогда и успех придет к ученику.

Упражнение «Система работы над понятиями, суждениями и умозаключениями по формированию мыслительных операций».

Однако наибольшего эффекта позволит добиться система работы над понятиями, суждениями и умозаключениями по формированию мыслительных операций в единстве их операциональной стороны. Работа в рамках такой системы начинается с развития навыка инвариантного изложения информации.

1. Сначала школьники должны учиться узнавать одно и то же, предьявленное в разной форме, а затем предьявлять один и тот же материал в разных формах. Например: на вопрос, поставленный в учебнике, дети должны дать развернутый ответ своими словами, а потом сравнить свой ответ с ответом, помещенным в учебнике.

Раскрыв и апробировав возможности инвариантного изложения, учащиеся под руководством педагога учатся обобщению материала, формированию общих понятий.

2. Следующий шаг в представленной системе работы по формированию мыслительных операций является обучение школьников узнаванию ненужного. Здесь, прежде всего, необходимо специально поставить задачу школьнику - осознать второстепенное. Для того, чтобы школьники осознали различие между главным и второстепенным, необходимо, чтобы они умели выразить в словесной формулировке и то главное, что нужно в первую очередь учитывать, и то второстепенное, что не следует принимать во внимание. Если ученик может объяснить, что трапеция - это геометрическая фигура, у которой две стороны параллельны, а две другие - нет, и при этом не важно, каковы размеры углов и сторон, и каково ее положение на плоскости, то он получил правильное представление о главном и второстепенном.

Работу по обучению «отбрасыванию» второстепенного можно вести, используя следующие приемы: распределить материал в порядке по степени важности; сравнить явления, отличающиеся в частностях; сократить текст для изложения; исключить «лишнее» (то есть отличающееся от других) задание.

3. Кульминационным моментом в системе является работа над развитием абстрагирования как основной мыслительной операции в освоении знаний по учебным предметам. Большинство учебных знаний, усваиваемых учениками, являются обобщенными, абстрактными. Педагог учит решать тип задач, применять правило в различных ситуациях.

Для этого необходимо уметь выделить во всем многообразии конкретных условий те компоненты, которые нужны для решения задачи и «отмести» те, которые в задаче не востребованы. Для этого недостаточно начинить учащегося теоретическими положениями, а потом дать ему тренировочный материал. Для этого важно, чтобы подросток эти положения сам «открыл», вывел из анализа своего опыта или наглядного материала. Для «открытия» же необходимо умение наблюдать, видеть предмет с различных сторон, выявлять его инвариантность, выделять существенное и «отсеивать» несущественное. Последний шаг в системе работы приводит нас опять к началу пути.

Кроме структурных и содержательных действий учебной деятельности, при ее формировании важно учесть и действия организационные - это действия, обеспечивающие взаимодействие участников образовательного процесса. Благодаря этим действиям осуществляется распределение «обязанностей» при получении, переработке и применении информации между учителем и учеником, между самими учащимися. В этих действиях реализуется принцип активности. Активность ученику может быть обеспечена, если целенаправленно и максимально использовать на уроке задания: сформулируй понятие, докажи, объясни, выработай альтернативную точку зрения и т.п. Кроме того, можно использовать приемы исправления «намеренно сделанных» ошибок, формулирования и разработки заданий для одноклассников.

Таким образом, мы можем сделать вывод что работа по формированию учебных действий подразумевает целенаправленное развитие трех основных групп действий: структурных, содержательных и организационных.

А что, по Вашему мнению, является условием правильного выполнения учебных действий? (Ответы педагогов). Итак – это действия контроля и оценки. Именно эти действия обеспечивают способность к организации и регуляции деятельности; поэтому они рассматриваются как необходимое условие успешности обучения. В подростковом возрасте контроль и оценка своих действий должны выполняться учеником самостоятельно, то есть перейти в самоконтроль и самооценку. Однако, как показывают результаты исследований, это происходит не всегда. На следующем занятии будут рассмотрены приемы формирования самоконтроля и самооценки, которые Вы можете

Рефлексия занятия

Каждый педагог высказывается по очереди, делится своими эмоциями, отмечает плюсы и минусы проведенного занятия использовать на уроке.

Спасибо за внимание, до свидания!

Занятие № 5. Самоконтроль и самооценка учебной деятельности – как научить подростка?

Цель: способствовать осознанию и практическому освоению педагогами приемов и способов развития у подростков навыков самоконтроля и самооценки учебной деятельности.

Оборудование: презентация, раздаточный материал.

Ход занятия:

Вводная беседа «Самоконтроля и самооценка как компоненты учебной деятельности».

Здравствуйте, уважаемые педагоги! Тема сегодняшнего занятия звучит следующим образом: Самоконтроль и самооценка деятельности – как научить подростка? (Слайд 1). Исходя из темы, постарайтесь, пожалуйста, сформулировать цель занятия. (Педагоги высказывают свои предположения). Итак, цель занятия - познакомиться с приемами и способами развития у подростков навыков самоконтроля и самооценки учебной деятельности.

Контроль и оценка как компоненты учебной деятельности.

В общей структуре учебной деятельности действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки) отводится значительное место. Это обуславливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности.

Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, своевременном обнаружении различных больших и

малых погрешностей в их выполнении, а также внесении необходимых корректив в них. Без такого прослеживания и таких корректив деятельность может существенно отклониться от своего русла, что, в конечном счете, станет препятствием для решения учебной задачи (Слайд 2).

Особенности действия контроля у разных учеников могут быть различными, и эти различия могут проявляться в степени автоматизированности его протекания (представляет ли он собой развёрнутое самостоятельное действие или включен в процесс выполнения учебных действий), в его направленности (контролируется процесс выполнения действий или лишь их результаты), в критериях, на основе которых строится контроль (материализованная или идеально представленная схема-образец), во времени его осуществления (после действия, в процессе действия и до его начала) и т.п.

Оценка выполняет функцию подведения итогов выполненной системы действий и определению того, правильно или неправильно они совершены, а также функцию определения перед решением задачи возможности или невозможности её решить. Итоговая оценка как бы санкционирует факт завершения действий (если она положительная) или побуждает ученика к углубленному анализу условий задачи и оснований своих действий (если она отрицательная). Оценка, выносимая учеником перед решением задачи, позволяет ему адекватно определить свои возможности в её решении и в соответствии с этим спланировать свою деятельность (Слайд 3).

Особенности действия оценки у разных учеников также различны. Различия состоят в том, испытывает ученик или не испытывает потребность в оценке своих действий, опирается при этом на свою собственную оценку или на отметки учителя, учитывает при этом содержание выполненных им действий или лишь сопутствующие случайные признаки, может или не может заранее оценить свои возможности относительно решения предстоящей задачи и др.

А.Н. Леонтьев отмечал, что самоконтроль и самооценка представляют часть целостной учебной деятельности, значит их надо формировать (и рассматривать) в комплексе.

Слабое развитие контрольно-оценочных действий у подростков надо относить не к их возрастным особенностям, а к бессистемной работе по формированию самоконтроля и самооценки. Результаты исследований показывают, что часто из целостной структуры учебной работы выпадают именно контроль и оценка со стороны ученика, они изымаются и присваиваются учителем, а ученик самоосвобождается от необходимости контролировать и оценивать. В связи с этим учебная работа ребёнка постепенно лишается собственно контролирующего и оценивающего компонентов и, следовательно, внутренней мотивирующей и направляющей основы. И как результат – пробелы в знаниях. Именно поэтому все усилия учителя должны быть направлены на организацию собственных контрольно-оценочных действий обучающихся.

Виды самоконтроля и приемы его развития.

Самоконтроль необходим на разных этапах учебного процесса, и соответственно на разных этапах урока учащихся следует ему обучать.

I. Прежде всего, учащихся надо обучать **предварительному (подготовительному) самоконтролю**, который проводится до начала выполнения задания, то есть на ориентировочном этапе. Он направлен на оценку уровня готовности к выполнению заданий, к решению задач (Слайд 4). В процессе поиска адекватных способов решения учебной задачи учащимся необходимо приучиться во внутреннем плане, как бы проигрывать различные предполагаемые способы действия и сопоставлять их с ожидаемыми результатами. Начинает действовать технологическая цепочка: представил результат – выбрал путь решения – выполнил – сопоставил с предполагаемым результатом. Но на первом этапе, прежде чем «проиграть» во внутреннем плане, нужно

научиться этому «проигрыванию» внешне – через специальные побуждения (сначала с участием учителя и его вопросами, затем в группе совместно).

Назначение данного вида самоконтроля: обеспечить понимание, т.е. сделать задачу более осознаваемой в последовательном выполнении действий; проверить исходное состояние (уровень готовности) к выполнению задания, к решению задач; обеспечить целенаправленность выполнения предстоящей работы, предстоящих действий; стимулировать деятельность; фиксировать и корректировать ошибочные действия. Рассмотрим приемы организации предварительного самоконтроля.

Приемы организации предварительного самоконтроля: (раздаточный материал)

- **Самоинструктаж и взаимоинструктаж.**

- Подумайте, как лучше выполнить (упражнение, задание, решить задачу).

- Попробуйте приготовить инструкцию для соседа (в письменной или устной форме; можно приготовить только к наиболее сложной части работы);

- **Анализ материала**, предложенного для работы (полного, с недостающими данными, элементами);

- **Погружение в задание с помощью работы над заголовком** (вопросы, версии о возможном содержании, определение возможного результата и формы его представления).

- **Фиксирование ошибкоопасного действия** (подчеркнуть, выделить любым способом место в работе, представляющего сложности, моменты, которые требуют особого внимания).

Как Вы думаете, эффективны ли эти приемы для организации предварительного самоконтроля? Какие приемы Вы можете предложить?

II. На исполнительском этапе самостоятельной деятельности, в процессе решения учебной задачи педагогу следует поощрять и «провоцировать» **текущий (коррективный) самоконтроль** учащихся. Специфическими действиями этого вида самоконтроля являются слежение, сравнение промежуточных результатов с заданным эталоном, фиксация расходуемого времени, выбор адекватных средств достижения цели и способов решения учебной задачи и др. (слайд 6).

Для коррективного самоконтроля необходимо знать алгоритм действия, приемы работы при выполнении задания. Без такого контроля невозможно выяснить причины многих трудностей и пробелов учащихся в школе. Коррективный самоконтроль обеспечивает «думанье» по ходу действий.

Основной формой текущего самоконтроля является пооперационный и рефлексивный контроль, выполняющие диагностирующую и корректирующую функции. Следовательно, для решения поставленной задачи учащиеся используют процессуальный (пооперационный) контроль, который позволяет «точно» (диагностично) определить дефект в действиях и провести немедленную коррекцию выявленных недостатков. Кроме того, назначение данного вида самоконтроля: не потерять цель (не «скатываться» на формальное выполнение задания); обеспечить произвольность внимания; оперативное видение ошибки или своевременное обнаружение ошибки; обеспечить качество выполнения; обеспечить оперативную обратную связь. Существуют следующие приемы **организации текущего (коррективного) самоконтроля**

Приемы организации текущего (коррективного) самоконтроля (раздаточный материал)

- Побуждение учащихся к мысленной постановке вопросов по ходу работы: над чем сейчас работаю?, так ли, как требуется? почему необходимо действовать именно так?

- Ведение кратких записей (пометок) по ходу чтения при работе с текстом и другими источниками информации. Пометки на полях (например: не знаю – (-), не понимаю – (?), узнал новое – (!), здесь главная мысль – (Г) и т.д.

- Работа с текстом: на **рабочей закладке** по ходу работы с текстом отмечать на ней условными значками наиболее сложные моменты; главную мысль; важные слова; границы частей; составление плана; озаглавливание каждой части, отметить ответы на вопросы в тексте, порядок вопросов по тексту и т.д., после чего можно сравнить с работой соседа. Несовпадения обсудить.

- Составление модели, плана-рисунка, схемы, таблицы в ходе выполнения работы. При этом можно дать недоработанную схему (модель, таблицу) и предложить в ходе выполнения задания доработать, подкорректировать, убрать лишнее. Можно дать «пустую» структуру (каркас) схемы, модели, пустое количество столбцов таблицы и предложить в ходе выполнения задания заполнить содержание. Далее следует сравнение и обсуждение правильности и вариантов выполненных действий в форме общеклассной рефлексии.

- Работа по алгоритму, памятке (Раздаточный материал «Памятка для учащихся»).

Памятка для учащихся

по формированию способов самоконтроля и самооценки

(действия контроля и оценки выделены жирным шрифтом)

(целесообразней предложить учащимся составить самим такую карточку - помощницу: группой, в паре или индивидуально дома)

Как работать над параграфом учебника

1. Внимательно прочитай название параграфа; уясни, о чем в нем говорится.
2. Прочитай весь параграф. Найди и **выдели** в нем главное. **Отметь** непонятные места, выражения, слова. Попытайся разобраться в них самостоятельно. **В случае необходимости обратись к предыдущим параграфам, к своим товарищам, а если нужно, к учителю.**
3. **Проследи**, из каких частей состоит правило, какие признаки изучаемого материала в нем отмечаются. Найди эти признаки в примерах.
4. **Сопоставь изучаемый параграф с параграфом, в котором излагается похожий материал, изученный ранее. Найди в них сходное и различное.**
5. **Установи, что нового ты узнал из параграфа.**
6. **Перескажи содержание параграфа.**
7. Попытайся запомнить вывод из параграфа, а правило выучи наизусть.

- Выполняя задание «**Исправь ошибки**» спровоцировать: «Мне кажется, что в тексте 3 орфографические ошибки и 1 пунктуационная, или 5 орфограмм.... Ученики по ходу проверяют и отмечают ошибки (грамматические, орфографические, речевые) или орфограммы.

Какие из этих приемов Вам уже знакомы? Какие ещё Вы можете предложить?

III. На заключительный (констатирующий) самоконтроль учащихся следует нацеливать после выполнения определенного задания, вида деятельности, по завершению по изучению темы.

Главное в нем – вновь вернуться к цели, к задаче, которую для себя определили.

- Над чем я работал?
- Что надо было сделать?
- Как я решал эту задачу?
- Доволен ли тем, как решена задача? (Слайд 7)

Рассмотрим, при помощи каких приемов можно организовать констатирующий самоконтроль.

**Приемы организации заключительного (констатирующего) самоконтроля:
(раздаточный материал)**

- **Анализ** после работы; экспертиза;
- **Вернуться к вопросам**, которые были поставлены вначале (урока; перед выполнением и т.д.).

- **Дать задание ученикам придумать вопросы продуктивного характера.** Для этого предлагается при чтении внимательно следить, есть ли в тексте объяснение причины явления, значения факта. Если же в тексте объяснения отсутствуют или недостаточны для понимания изучаемого явления, то следует поставить к тексту свой вопрос. Собственные вопросы помогают выявить смысловые затруднения в отрывке текста или в отдельной фразе.

- **Восстановить часть или весь текст** (редактирование);
- **Сравнить или сопоставить схему** (таблицу, правило или образец рассуждения, которые ученики выработали самостоятельно или в группах); **дополнение схемы** (таблицы, правила, образца рассуждения; элементом в предложении, части текста и т.д.); сравнение с предложенной схемой учителя с изученной темой.

- **Выполняя задание «Исправь ошибки» (в тексте) вместо отметки указать количество найденных ошибок (можно их дифференцировать:** количество орфографических и количество пунктуационных); количество орфограмм; сравнить с результатом работы соседа и обсудить.

Применяли ли Вы какие-то из предложенных приемов? Если да, то насколько они были эффективны?

Важно запомнить: приобретенные умения и навыки самоконтроля совершенствуются в ходе взаимоконтроля в различных видах деятельности

На становление контроля влияет частота применения контроля. Необходимо нацеливать учащихся применять коррективный и предварительный контроль, обеспечивающий качественную работу, систематически.

Самооценка деятельности.

Обучая школьников самостоятельному оцениванию, необходимо познакомить их с многообразием **функций оценки**:

- определение актуального уровня знаний и его соответствия требованиям;
- непосредственная и опосредованная информация об успехе или неуспехе в данной ситуации;
- выражение отношения к чему-либо.

Содержательная оценка – это процесс соотнесения хода или результата деятельности с намеченным эталоном для установления уровня и качества собственного продвижения в учении и определения задач для дальнейшего продвижения.

Содержательная оценка будет **внешней**, если ее осуществляет учитель (или другой ученик), и именно она, к сожалению, преобладает в современной школе. Приоритетное внимание надо уделить формированию внутренней содержательной оценки (самооценки, то есть когда ее дает себе сам ученик), поскольку при этом для ученика раскрывается личностный смысл учения, по иному (с внутренних позиций) воспринимается цель и содержание деятельности.

Готовность ученика к внутренней содержательной оценке своей деятельности свидетельствует о развитии рефлексивных способностей, об умении осуществлять так называемую обратную связь, которая позволяет ему самому увидеть причины своего учебного успеха или неудачи, оценить степень достижения запланированного результата, соотнести ее с собственными действиями.

Формируя самооценку подростка в процессе учебной деятельности, ее следует адресовать к разным этапам этой деятельности.

У учащихся формируется **«прогностическая»** самооценка, если учитель поощряет их перед началом работы и принятием решения сориентироваться в своих возможностях,

проанализировать сложившиеся условия, ситуацию (Что это за задача? В чём её особенности? Сможете ли вы решить эту задачу? Что нужно будет сделать для её решения?).

«Процессуальная» или «корректирующая» самооценка связана с реализацией контрольных действий. Учителю следует ставить ученика в оценочную по отношению к самому себе позицию по ходу деятельности, по ходу выполнения того или иного задания (Правильно ли вы выполняете задачу? Все ли действия соответствуют содержанию задачи?).

Самооценка на завершающем этапе деятельности, содержание которой составляет оценка результатов проделанной работы, называется «ретроспективной» (**Все ли действия выполнены правильно? Достигли ли вы намеченной цели?**). Основная цель учителя – развивать у ученика объективную сторону самооценки. Если целенаправленно формировать действие оценки и самооценки, то он научится не только фиксировать трудность, анализировать её причину, но и научиться эту трудность преодолевать.

Перейдём к рассмотрению конкретных приемов и способов, способствующих формированию действий **самоконтроля и самооценки**

Упражнение «Приемы организации самоконтроля и самооценки подростков на уроке».

Раздаточный материал:

- Прием «**Докажите, что мое утверждение верно или неверно**» поможет учителю побудить детей к самостоятельным выводам и умозаключениям.

- Необходимо предлагать учащимся задания, требующие не только действий «по правилу», по алгоритму, но и самостоятельности суждений, выводов, гибкости мышления, способности уйти от стереотипов.

- Ученики побуждаются к поиску вариантов решения учебной задачи и включаются тем самым в поисковый и творческий уровень деятельности:

- Предложи свои способы решения задачи...

- Дается самостоятельное **творческое задание**, при выполнении которого деятельность учащегося строго не регламентируется. Однако ученику предлагаются некоторые **ориентиры** в осуществлении этого задания. Например, на уроке литературы может быть проведено взаимное рецензирование сочинений (подготовить рецензию). Учащимся предлагаются ориентировочные вопросы, которыми можно руководствоваться при выполнении задания:

- 1) Соответствует ли содержание сочинения теме?

- 2) Какова последовательность изложения материала?

- 3) Раскрывает ли эпиграф основную мысль сочинения?

- 4) Правильно ли составлен план? На все ли пункты плана дан ответ?

- 5) Количество орфографических, синтаксических и стилистических ошибок.

- 6) Понравилось ли сочинение? Какие наиболее удачные места в нем вы могли бы отметить?

- 7) Общая оценка сочинения.

- **Побуждать** учащихся задавать вопросы одноклассникам, учителю – это полезный прием **сотрудничества** педагога и школьника, активизирующий весь класс. Следует поощрять разные вопросы:

- вопросы по пройденному материалу;

- вопросы по конкретной теме;

- вопросы, которые помогли бы отвечающему ученику расширить свой ответ;

- вопросы, которые помогают в материале выявить главное, сравнить факты и т.д.

Этот прием взаимоконтроля помогает формировать адекватную самооценку.

- **Делегирование ролей учащимся** означает следование принципу личностно-ролевого участия школьников в учебном процессе. В деятельности учителя много различных ролей (действий), которые он обычно выполняет единолично. Многие роли

вполне могут выполнить сами учащиеся (ассистент, консультант, докладчик, оппонент и др.). Следует чаще менять роли учащихся, давая их на определенный срок.

- **«Составь задачу для одноклассника».**

Обучающимся дается задание составить задачи для одноклассников, используя пройденный материал. При составлении задачи ученику приходится побывать и в позиции учителя, который составляет задачу, и в позиции ученика, который решает задачу. Он старается составить задачу таким образом, чтобы задача и решалась, и в то же время она в себе содержала некоторую трудность, т. е. требовала обдумывания, применения своих знаний, в том числе и знаний полученных по другим предметам. При этом ему необходимо оценивать свои силы, знания, заранее запланировать свои действия. Чтобы не ошибиться, он будет, пересматривать каждое свое действие, контролировать их выполнение. Ему придется решать задачу, анализировать и обобщать её по нескольку раз, вновь возвращаясь к условию задачи.

- **«Разноцветные поправки».**

Прием «разноцветные поправки» состоит в том, что учащимся после выполнения работы предлагается сдать тетради для проверки. Тетради собираются, просматриваются. Но не оцениваются. Через некоторое время учитель предлагает взять тетради и внести исправления карандашом (пастой) другого цвета. Затем работы вновь собираются и анализируются: удалось ли заметить пропущенную ошибку, неточность, внести поправки.

- **Обсуждение правила проверки.**

После проведения самостоятельной (любой проверочной) работы учитель раздает учащимся их работы (без исправления). Ребята в группе обсуждают ошибки, которые могли бы встретиться в данной работе, выводят алгоритмические предписания к «Правилам проверки», а затем проверяют свою работу. После этого учащиеся сдают работу на проверку. Желательно перед тем, как сдать работу на проверку, обсудить все критерии оценивания, оценить себя по выработанным критериям. Затем оценивает учитель.

- **«Составление алгоритма в виде схемы» (составление модели – схемы).**

Учащиеся при поддержке учителя составляют алгоритм (в виде схемы) какого-либо действия. Затем сверяют свою составленную схему с правилом в учебнике. Далее, пользуясь алгоритмом-схемой, ученики выполняют письменную самостоятельную работу (индивидуально или в группе), контролируя себя и оценивая составленную схему-алгоритм, а значит и свои действия.

- **«Работа над ошибками 1».**

Данный прием проводится не способом обсуждения того, как нужно было правильно выполнить предложенные задания, а обсуждением в группах того, какие ошибки могли быть допущены при выполнении каждого задания. Это значит, что, проверяя контрольную работу, учитель не делает в работах детей никаких пометок. Работа выглядит так, как если бы ее не проверяли, что дает возможность после обсуждения характерных для данного задания ошибок, выявленных учителем, спрогнозируемых и зафиксированных детьми с помощью условных символов во время совместного обсуждения, предложить каждому ребенку посмотреть, нет ли в его работе тех ошибок, о которых говорили дети. При этом обосновывается причина каждой ошибки, которую прогнозируют дети. Работая в группе, нужно предложить тому ребенку, который именно такую ошибку сделал (о чем естественно он не догадывается, поскольку в его работе учитель никаких пометок не делал). Составляется справочник ошибок, опираясь на который ребенок приступает к самостоятельной проверке. Теперь, вооружившись ручкой другим цветом, ребенок исправляет найденную ошибку. Предметом беспокойства должны стать те дети, которые не смогли обнаружить в своей работе допущенные ошибки. Учитель, выяснив причину такой ситуации, планирует индивидуальную коррекционную работу.

● **«Работа над ошибками 2».**

Работа над ошибками строится через обнаружение подростком причин своих ошибок с помощью системы последовательных операций:
- осознание (воспроизведение) собственных действий, которые привели к ошибочному решению;

- построение (восстановление) эталонного варианта общего способа действия (его операциональный состав) по решению подобных задач;

- сравнение собственных действий с эталоном (общим способом) и выявление дефектов в них (ошибочных операций);

- вывод о причинах ошибки.

Для удобства работы используется таблица-матрица, которая вклеивается в тетрадь для контрольных работ.

План действий по устранению моих ошибок.

Задача, в которой была сделана ошибка	Причины ошибки			Как избежать ошибки?	Решение похожей задачи
	Как действовал я?	Как надо было действовать	Почему я ошибся?		

Взаимопроверка устных ответов. Эта форма взаимоконтроля реализуется в нескольких вариантах:

● **«Сигнальные карточки».**

Во время устного ответа школьника никто не перебивает, не исправляет, не задает вопросов. Все внимательно слушают и знаками «+» и «-» на листке отмечают правильность ответа по каждому пункту плана. В случае необходимости делают пометки для последующего комментирования ответа (рецензия на ответ).

После того, как ученик закончит свое объяснение, учитель предлагает поднять сигнальные карточки тем учащимся, кто хочет прокомментировать и оценить ответ товарища по первому вопросу, по второму и так до конца. Желательно оценивать ответы в соответствии с теми критериями, которые были выдвинуты ранее. Такой подход дает возможность сконцентрировать внимание всех учащихся на ответе товарища, вместе рассуждать, следить за правильностью ответа и одновременно оценивать и совершенствовать свои умения по данному вопросу.

● **Рецензирование ответов одноклассников.**

Данное умение неразрывно связано с умением оценивать ответ товарища. Цель приема – научить учащихся слушать и одновременно анализировать ответ, кратко излагать и обосновывать свое мнение. Использование этого приема приучает ребят различать ошибку, недочеты, оговорку, а кроме того подготавливает их к объективной самооценке.

Целесообразно из урока в урок постепенно усложнять вопросы, адресуемые учащимся. На первом этапе после ответа ученика учитель может обратиться к классу с такими вопросами:

«Что вам понравилось в ответе? Какие есть замечания, дополнения?» Затем целесообразно расширять спектр вопросов, вовлекая в обсуждение как можно больше учащихся. При этом нужно предложить записывать замечания по ходу ответа. С накоплением опыта рецензирования учитель может трансформировать вопросы в задания: «Проанализируйте ответ товарища по содержанию, полноте, глубине, укажите ошибки и недочеты. Обратите внимание на форму ответа». В процессе анализа ответа важно выделить тех учащихся, которые участвовали в обсуждении; при этом надо подчеркнуть, что давать рецензию значительно сложнее, чем просто демонстрировать знание учебного материала. Ученику необходимо одновременно запомнить ответ, сравнить его со своими

знаниями, выделить сходное и различное, запомнить свои замечания на основе произведенного сравнения, высказать положительные и критические замечания по содержанию, полноте, глубине и форме ответа, по анализу эксперимента, проводимого отвечающим.

● **Проверка знаний одноклассников.**

За один-два дня до взаимопроверки по какой-то пройденной теме или разделу программы учащиеся, которые были наиболее активными и обнаружили хорошие знания, получают карточку с вопросами, заданиями, по которым они будут спрашивать, например, своего соседа по парте (этот вариант просто более удобный в плане организации). Эти день-два позволят данному ученику самому проверить свои знания по предложенным вопросам: ведь он будет выступать в роли учителя. Готовятся и учащиеся, которых будут спрашивать. В намеченный день за 10 – 15 минут до конца урока ученик, опрашивая своего подопечного, ставит карандашом против каждого заданного вопроса "+" или "-". Учащиеся, которые получили все "+", имеют право на следующий день опрашивать того, кто еще недостаточно был подготовлен.

Такая работа позволяет:

-проверить знания у половины класса учащихся, другая половина, собственно, уже проверенна, так как заранее готовились к проведению опроса, в ком были сомнения, я выборочно опросила сама;

-по количеству знаков "+" и "-" я ориентируюсь, какой материал усвоен хорошо, а над чем надо еще поработать;

-такой прием взаимопроверки в полной мере активизирует учащихся – ведь каждый хочет выступить в роли учителя;

-в ходе взаимной проверки раскрываются индивидуальные особенности детей, их взаимоотношения с товарищами. Так, одни ученики, спрашивая своего соседа, не торопят его с ответом, предлагают подумать, по выражению их лица видно, что им хочется, чтобы он сообразил и ответил правильно, другие же возьмут да и подскажут ответ.

Отдельные ученики очень хотят подсказать ответ и часто делают это, но не из желания научить товарища

Обратите внимание на то, что не столько важна **контрольная** функция взаимопроверки, сколько побуждение школьников к активности, развитие и умение сотрудничать друг с другом, контролировать свои действия, оценивать достигнутый в деятельности результат. Именно **развивающая** функция взаимопроверки имеет огромное значение в формировании у школьников учебной деятельности в целом и контрольно-оценочных способностей в частности.

Итак, мы можем прийти к выводу, что работа по формирования навыков самоконтроля и самооценки нелегкая и требует много времени. Но если эту работу правильно организовать, проводить систематически и целенаправленно, то она даёт хорошие результаты. Установка на постоянную самопроверку, отыскивание ошибок и исправление их самим учеником повышает активность и самостоятельность школьников. Постепенно растёт уверенность подростков в преодолении трудностей, повышается ответственность за решение каждой задачи, вырабатывается привычка, а затем потребность в самоконтроле, то есть формируются качества человека, необходимые ему во всех сферах деятельности.

Рефлексия занятия.

Каждый педагог высказывается по очереди, делится своими эмоциями, отмечает плюсы и минусы проведенного занятия.

На этом мы закончили рассмотрение особенностей конкретных компонентов учебной деятельности, а также способов и приемов, способствующих их развитию у подростков. На следующих занятиях мы будем повышать Ваши умения в области организации и оценки работы подростков над учебными проектами, способствующей

развитию всех компонентов учебной деятельности. Благодарю за совместную работу! До встречи на следующем занятии.

Занятие 6. Учебный проект: Особенности и возможности.

Цель: актуализировать знания педагогов о проектной деятельности в учебном процессе; показать, как при помощи работы над проектом можно развивать метапредметные умения учащихся.

Оборудование: листы бумаги А4 – по два на каждую группу участников, клей, ножницы по количеству групп участников. Раздаточный материал: «Оценочные листы», «Алгоритм работы над проектом», «Метапредметные умения и навыки»,

Ход работы

Вступительное слово

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) общего образования возрастает важность использования методов, технологий, педагогических средств, которые обеспечивают формирование метапредметных и личностных результатов учащихся. Учебная деятельность школьника должна быть освоена им в полной мере, со стороны всех своих компонентов: ученик должен быть ориентирован на нахождение общего способа решения задач (выделение учебной задачи), хорошо владеть системой действий, позволяющих решать эти задачи (учебные действия); уметь самостоятельно контролировать процесс своей учебной работы (контроль) и адекватно оценивать качество его выполнения (оценка), только тогда ученик становится субъектом учебной деятельности. В ФГОС подчеркивается необходимость использования проблемных, исследовательских методов, проектной деятельности учащихся.

В течении трех следующих занятий Вы научитесь организовывать и оценивать работу подростков над проектами.

Упражнение 1 «Строим башню».

Педагогам необходимо разбиться на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает по два листа бумаги А4, ножницы и клей. Задание группам формулируется так: из имеющихся у вас материалов необходимо построить башню. Здесь психолог должен сделать небольшую паузу, чтобы участники могли осмыслить задание и выразить свое недоумение, если оно появится, задать вопросы, высказать предположения. Обобщая высказанные участниками соображения, психолог поясняет, что башня должна быть высокая, устойчивая и красивая, затем уточняет, что на работу отводится не более 20 минут, рабочее место по окончании работы должно быть убрано. Затем группы знакомятся с тем, как будет оцениваться их работа. Для этого помещается на доске или раздается группам оценочный лист.

Оценочный лист

(раздаточный материал)

Критерии	группа 1	группа 2	группа 3	группа 4
Высота (максимально 3 балла)				
Устойчивость (максимально 3 балла)				
Эстетичность (максимально 3 балла)				
Быстрота работы (бонус 1 балл)				
Опрятность рабочего места (бонус 1 балл)				

Для усиления интриги в ходе работы групп психолог обращает внимание на то, что дополнительный бонус получит группа, которая закончит работу раньше других, что

соперники могут воспользоваться вашей идеей, если группа слишком громко обсуждает свою работу, и т.п.

Для оценки результатов работы в состав жюри приглашаются по одному представителю от каждой группы (лучше выбрать не самых активных участников «строительства башни»). Ведущий обращает внимание участников, что критерии оценивания касаются тех требований к проекту, которые были объявлены в начале работы.

Для оценки высоты башни жюри может воспользоваться линейкой; башня считается устойчивой, если сохраняет вертикальное положение без поддержки руками. Относительно эстетических качеств оценщики должны договориться между собой, сохраняя максимальную объективность; бонус за быстроту получает группа, которая закончила работу раньше других; то же касается критерия «опрятность». Группа, набравшая максимальное количество баллов, становится победителем и поощряется символическим призом.

Рефлексивное обсуждение:

- как шла работа, какие возникали идеи, что удалось реализовать и от чего пришлось отказаться, почему, как можно было выполнить проект еще лучше;
- как проявили себя отдельные участники группы, как удалось преодолеть разногласия;
- какие эмоции возникли в ходе работы, по ее окончании, в процессе оценивания и по его завершении, справедливо ли присужден приз.

Таким образом, обсуждаются деятельностьная, коммуникативная и эмоциональная составляющие работы.

Беседа «Этапы работы над проектом».

Психолог обращает внимание педагогов, что предложенное задание поначалу выглядело не слишком понятно, им пришлось высказывать сомнения, задавать вопросы, проявлять инициативу, чтобы понять смысл предстоящей работы. В этом заключается одна из важнейших характеристик проекта – его цель вначале носит неявно сформулированный характер, что порождает проблему.

I. Проблематизация является первым этапом работы над проектом – необходимо оценить имеющиеся обстоятельства и сформулировать проблему. На этом этапе возникает первичный мотив к деятельности, так как наличие проблемы порождает ощущение дисгармонии и вызывает стремление ее преодолеть. Возникает своеобразное «присвоение» проблемы. Психолог еще раз напоминает педагогам об их недоумении, возникшем в самом начале работы, что заставило их задавать вопросы, вносить уточнения, высказывать свои соображения.

Так появляется необходимость определить и сформулировать цель деятельности. Соответственно, следующий этап работы – **II. целеполагание**. На этом этапе проблема преобразуется в лично значимую цель, что еще больше укрепляет мотив к деятельности. (Психолог предлагает педагогам вспомнить чувства, которые возникли у них, когда стало ясно, какую можно сделать башню, — чаще всего это энтузиазм и увлеченность.)

Наличие исходной проблемы и понимание конечной цели работы заставляет приступить к деятельности. В нашем случае педагоги были очень ограничены во времени, поэтому они практически сразу начали работать методом проб и ошибок. В тех случаях, когда время позволяет, человек чаще всего начинает планировать. **III. Планирование** – важнейший этап работы над проектом, в результате которого ясные очертания приобретает не только отдаленная цель, но и ближайшие шаги. (Психолог предлагает педагогам описать, в каком порядке они выполняли работу, как можно было сделать ее более рациональной, каким мог быть план их работы.) В этот период энтузиазм и ощущение новизны и значимости предстоящей работы притупляется, что может несколько снизить мотив к деятельности.

Когда имеется план работы, в наличии ресурсы (материалы, рабочие руки, время) и понятна цель, можно приступать непосредственно к работе. **IV. Реализация** имеющегося плана – следующий этап проектного цикла. (Психолог обращает внимание педагогов, что в нашем случае в связи с дефицитом времени этапы планирования и реализации практически совпали, что, несомненно, сказалось на качестве продукта.) Это период максимального колебания мотива. У некоторых людей ясность предстоящих шагов, наличие четкого плана повышает мотив к деятельности, а у других возникает ощущение легкости и доступности всей работы, желание расслабиться, не напрягаться — это в значительной степени касается подростков.

По завершении работы автор, как правило, сравнивает полученный результат со своим замыслом, если есть возможность, вносит исправления. Это этап осмысления, анализа допущенных ошибок, попыток увидеть перспективу работы, оценки своих достижений, чувств, эмоций и личностных изменений, возникших в ходе и по окончании работы. Все это и является содержанием **V. рефлексии** – завершающего этапа работы. (В нашем случае рефлексия осуществлялась в ходе оценивания и последующего обсуждения.)

Итак, основные этапы работы над проектом: **проблематизация, целеполагание, планирование, реализации, рефлексия**. Однако внутри каждого этапа есть более мелкие, но очень важные шаги, которые необходимо выполнять в ходе работы. Так, формулируя цель работы, автор проекта создает мысленный образ желаемого результата работы — проектного продукта, который является неременным условием проектной работы. В ходе планирования необходимо определить задачи, которые предстоит решить на отдельных этапах работы, и способы, которыми эти задачи будут решаться. На этапе реализации плана может возникнуть необходимость внести определенные изменения в задачи отдельных этапов и в способы работы, а иногда может измениться представление автора о конечном результате, проектном продукте. Завершается проект обычно **VI. презентацией** найденного автором способа решения исходной проблемы, созданного им проектного продукта и самопрезентацией компетентности автора проекта.

Таким образом, развернутый алгоритм нашего проекта «Строим башню» выглядит так (см. табл.).

Алгоритм работы над проектом
(раздаточный материал, слайд 1)

Этап работы над проектом		Деятельность в группе
1. Неявно сформулированная цель.		Есть два листа бумаги А4, клей и ножницы; необходимо построить башню.
2. Проблематизация: выделение, формулировка и «присвоение» участниками проблемы.		У нас есть проблема: необходима башня, созданная из предложенных материалов, — возможно ли это; сможем ли мы сделать ее высокой, устойчивой и красивой.
3. Целеполагание и ожидаемый результат (достижение цели должно способствовать решению проблемы проекта).		Наша цель — высокая, устойчивая, красивая башня, сделанная при помощи бумаги, клея и ножниц. Это позволит решить имеющуюся проблему.
4. Планирование.	а) постановка задач, исходящих из цели;	Что делать: какие шаги необходимо осуществить на пути к конечной цели
	б) определение последовательности предстоящих шагов;	Когда делать: в какой последовательности будут осуществляться эти шаги.
	в) выбор способов	Как делать: какие потребуются детали, как

	работы (технологии).	они будут соединяться между собой.
5. Реализация плана.		Осуществление намеченных шагов в установленном порядке с применением необходимых деталей и способов их соединения между собой. Внесение по ходу работы обоснованных изменений в первоначальный замысел.
6. Рефлексия.		Оценивание, удалось ли решить имевшуюся проблему, достичь поставленной цели (построить башню из предложенных материалов); сравнение полученного продукта с ожидаемым результатом (получилась ли высокая, устойчивая и красивая башня — опора на предложенные критерии оценивания); анализ хода работы (какие возникали идеи, почему от них пришлось отказаться, что не удалось и почему, какие имеются перспективы работы); самооценка (как проявили свои личностные качества участники проекта, какие испытали эмоции, какие приобрели новые знания и умения).
7. Презентация.		Демонстрация проектного продукта и доказательство того, что цель проекта достигнута, проблема решена. Самопрезентация приобретенного участниками нового опыта.

Упражнение 2 «Термины».

Цель: дать педагогам возможность осознать значение и значимость учебного проекта.

Психолог предлагает педагогам разделиться на две группы. Одна группа, опираясь на полученный опыт, должна сформулировать, что такое проект с точки зрения ученика. Другая группа рассматривает сделанную работу с точки зрения учителя и дает определение проекта как учебного метода. После происходит обсуждение полученных определений. Предлагаются следующие формулировки:

«Учебный проект — совместная учебно-познавательная, творческая или игровая *деятельность* учащихся-партнеров, имеющая общую *цель*, согласованные методы, *способы* деятельности, направленная на *достижение* общего результата по решению какой-либо *проблемы*, значимой для участников проекта».

«Для ученика проект — это возможность максимального раскрытия своего творческого потенциала. Это деятельность, которая позволяет проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной самими учащимися. Результат этой деятельности — найденный способ решения проблемы — носит практический характер, имеет прикладное значение и значим для самих открывателей».

«Для учителя учебный проект — это интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования: проблематизация, целеполагание,

планирование деятельности, рефлексия и самоанализ, презентация и самопрезентация, а также поиск информации, практическое применение академических знаний, самообучение, исследовательская и творческая деятельность».

Рефлексивное обсуждение:

- как шла работа, какие возникали идеи;
- как проявили себя отдельные участники группы, как удалось преодолеть разногласия;
- какие эмоции возникли в ходе работы.

Беседа «Проектная деятельность и развитие метапредметных навыков».

Психолог обращает внимание педагогов на то, что при работе над проектом они опирались на имеющиеся у них исходные знания, умения, навыки и житейский опыт. Однако, возможно, ранее им не приходилось решать подобную проблему – то есть все-таки был дефицит знаний и опыта, который в ходе реализации проекта удалось преодолеть. Это очень важное обстоятельство, которое необходимо учитывать при применении проектного метода обучения – ребенку не может быть предложена в качестве проекта работа, для выполнения которой у него нет необходимого уровня сформированности учебной деятельности, никаких знаний и умений и эти знания и умения ему негде найти и приобрести. Иными словами, для работы над проектом школьник должен иметь определенный исходный уровень готовности иметь возможность действовать максимально самостоятельно, прибегая к помощи педагога лишь в отдельных случаях (например, не имея предметных знаний по теме проекта, он должен иметь доступ к источнику этих знаний; не имея навыка работы в библиотеке он должен не только получить помощь в этой части своей работы, но и научиться делать это самостоятельно, и так далее) В этом заключается смысл работы над проектом: метапредметные знания, умения и навыки, приобретаемые осознанно в ходе работы над лично значимой проблемой, быстро присваиваются и закрепляются ребенком, превращаются в его активный запас академических знаний и практического опыта и в дальнейшем легко переносятся на другие виды школьной работы и частной жизни.

Итак, можно выделить следующие признаки проекта как метода обучения:

- самостоятельность, которая возникает из-за неявно сформулированной цели, которую необходимо додумать. Это придает личностный компонент, мотивирует;
- свобода применения всех имеющихся академических знаний и житейского опыта. Это дает возможность использовать свои сильные стороны и показать себя с лучшей стороны;
- разнообразие видов самостоятельной деятельности: мыслительной, практической, коммуникативной, презентационной;
- практическое значение проектного продукта, в котором воплощена компетентность его создателя.

Психолог еще раз подчеркивает, что работа над проектом формирует активную субъектную позицию ученика в процессе обучения – это важнейший психологический результат применения данного метода обучения.

Чтобы понять, каким образом проектная деятельность развивает не только предметные, но и метапредметные умения и навыки, обратимся к таблице (раздаточный материал):

Метапредметные умения и навыки и учебная деятельность

(раздаточный материал)

Виды навыков	Метапредметные умения и навыки	Виды учебной деятельности
Организационные	Планирование учебной	Осознание учебной задачи, постановка целей, выбор рационального и

	деятельности.	оптимального пути их достижения, определение последовательности и продолжительности этапов деятельности, построение модели (алгоритма) деятельности.
	Организация учебной деятельности.	Организация рабочего места (наличие и состояние учебных средств, их рациональное размещение), организация режима работы, организация самостоятельной работы, определение порядка и способов умственной деятельности.
Общеинтеллектуальные	Восприятие информации.	Библиографический поиск, чтение и конспектирование, работа со справочниками, словарями, слушание речи, запись прослушанного, осознанное восприятие информации, управление вниманием, наблюдение, избирательное запоминание.
	Мыслительная деятельность.	Осмысление учебного материала, выделение главного, анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, индукция – дедукция, классификация, обобщение, систематизация доказательств, построение рассказа, ответа, речи, аргументирование.
	Оценка и осмысление результатов своей деятельности.	Самоконтроль и взаимоконтроль результатов учебной деятельности, оценка достоверности изложения, верности решения, умение проверить правильность и прочность своих теоретических знаний и практических навыков, рефлексивный анализ учебной деятельности.
Коммуникативные	Общение в ходе учебной деятельности.	Умение понятно, точно, корректно излагать свои мысли, умение кратко излагать свои мысли, умение полно и развернуто излагать свои мысли, умение задавать вопросы, умение отвечать на вопросы, умение корректно возражать, умение слышать собеседника и встать на его точку зрения, умение отстаивать свою позицию, умение адаптироваться к меняющимся обстоятельствам.

Упражнение 3 «Проектная деятельность и успешная учеба».

Цель: закрепление знаний педагогов о том, какие возможности даёт проектная деятельность.

Педагогам предлагаетсяделиться на группы по 4-5 человек (желательно, чтобы состав групп отличался от групп на первом этапе). Используя информацию из раздаточного материала «Алгоритм работы над проектом» и «Метапредметные

умения и навыки и учебная деятельность» педагогам необходимо подумать, какие компоненты учебной деятельности и метапредметные навыки развиваются на каждом этапе работы над проектом. Далее группы представляют результаты своей работы.

Рефлексивное обсуждение (5 минут):

- Получилось ли в полной мере выполнить задание?
- Какие возникли трудности при выполнении этого задания?
- Чему научило данное упражнение?

Обобщая высказывания педагогов, психолог подчеркивает, что проектная деятельность дает значительные возможности для развития компонентов учебной деятельности и метапредметных навыков. Наряду со специфическими проектными навыками, такими как проблематизация, целеполагание, планирование, умение точно реализовать план или внести в него обоснованные изменения, рефлексия и презентация, проектная деятельность создает предпосылки для успешной учебы не только в школе, но и в вузе.

Рефлексия занятия

Педагогам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Понравилось ли вам занятие?
- Какие чувства вы испытывали, проходя упражнения?
- Что нового узнали о себе, о коллегах?
- Чему научились?
- Как это пригодится в будущем?

Спасибо всем за проделанную работу! На следующем занятии мы продолжим изучение особенностей проектной деятельности – познакомимся с различными типами проектов и их преимуществами, а также изучим способы эффективного взаимодействия учителя и ученика в работе над проектом. До встречи на следующем занятии.

Занятие 7. Учебный проект: Взаимодействие с учеником и выбор типа проекта.

Цель: научить педагогов способам эффективного взаимодействия с учеником в ходе работы над проектом; познакомить с преимуществами выбора определенного типа проектов.

Оборудование: раздаточный материал «Взаимодействие учителя и ученика в работе над проектом: учет возрастных возможностей», «Типы учебных проектов и ведущая деятельность учащихся».

Ход работы

Вводная беседа «Совместная деятельность учителя и ученика в рамках проекта».

На прошлом занятии Вы определили, что собой представляет метод учебных проектов, выделили его основные признаки и этапы работы над проектом, а также выяснили, как при помощи работы над проектом можно развивать метапредметные умения учащихся. Немаловажным условием качественной организации работы ученика над проектом является и умение правильно построить Ваше с ним взаимодействие.

1. Совместная деятельность учителя и ученика в рамках проекта.

Работа над проектом предполагает очень тесное взаимодействие ученика и учителя. В этой связи возникают две крайности: полностью предоставить учащегося самому себе или, наоборот, значительно ограничить его самостоятельность, постоянно вмешиваясь, направляя, советуя – лишая, таким образом, ребенка инициативы в работе. Педагогическая тонкость здесь заключается в том, что ребенок должен чувствовать, что проект – это его работа, его создание, его изобретение, реализация его собственных идей и

замыслов. Он должен видеть, что учитель с уважением относится к его точке зрения, даже если она не совпадает с точкой зрения учителя.

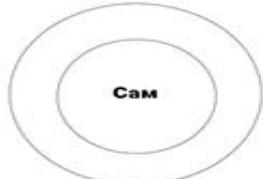
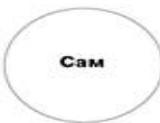
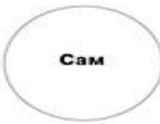
Психолог напоминает педагогам идею Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития: только то, что сегодня ребенок делает вместе с взрослым, завтра он сможет делать самостоятельно. Иными словами:

- если сегодня часть работы ребенок выполняет сам, а другую (трудную, недоступную) часть работы он выполняет вместе с взрослым (с его помощью, под его руководством), то завтра весь объем подобной работы он уже сможет выполнять полностью самостоятельно;

- если сегодня ребенок всю работу, даже ту ее часть, которая пока ему недоступна, пытается выполнить сам, совершая при этом ошибки, не добиваясь результата, теряя мотив к деятельности, то и завтра он не сможет выполнять подобную работу;

- если сегодня ребенок самостоятельно выполняет лишь то, что он уже умеет делать, а трудную, недоступную работу делает взрослый, то и завтра ребенок так и не научится выполнять эту работу.

Можно предложить такую схему (поместить на доске):

Сегодня	Завтра
	
	
	

Вывод: только совместная с учителем деятельность в ходе работы над проектом даст ученику возможность освоить новые знания (предметные и метапредметные) и усовершенствовать уже имеющиеся. Итак, что же необходимо учитывать, чтобы взаимодействие с учеником в ходе работы над проектом было наиболее эффективно?

- **Учет возрастных возможностей учащихся при организации проектной деятельности.**

Согласно ФГОС нового поколения проектную деятельность рекомендовано с определенными ограничениями начинать с начальной школы. Таким образом, предполагается, что к 5-му классу учащиеся обладают определенными приемами проектирования и исследования как метапредметными умениями.

Тем не менее *пяти- и шестиклассники* нуждаются в значительной обучающей, организационной и стимулирующей помощи педагога почти на всех этапах работы над проектами. Особенно трудно дается им выделение проблемы, формулирование цели работы, планирование деятельности. У детей этого возраста еще не окончательно

сформировалось субъективное ощущение времени, поэтому они не могут распределить его рационально, не всегда объективно оценивают собственные силы.

Младшие подростки часто не в состоянии гибко реагировать на новые обстоятельства и вносить необходимые изменения в работу. Им трудно на протяжении долгого времени сохранять интерес к работе, не выпускать из виду отдаленную цель. Не всегда в потоке информации удается отделить главное от второстепенного, достоверные сведения от сомнительных. Кроме того, многие пяти- и шестиклассники медленно читают, плохо понимают прочитанное, не умеют анализировать, обобщать, классифицировать, не обладают другими общеинтеллектуальными навыками, необходимыми для работы над проектом. Все это – следствие пока еще ограниченного школьного опыта, недостаточно сформированных проектных навыков.

Дети этого возраста не слишком рефлексивны, у них еще не сформированы навыки презентации и самопрезентации, не хватает словарного запаса. Все это предполагает, что значительный объем работы над проектом учителю придется осуществлять вместе с ребенком, постоянно его поддерживая и вдохновляя. При этом не следует, однако, забывать, что проект – это прежде всего самостоятельная работа, в которой автор может высказывать собственную точку зрения, которая, возможно, не совпадет с позицией его учителя.

Семи- и восьмиклассники вполне могут самостоятельно сформулировать проблему и цель проекта – их знаний и школьного опыта для этого достаточно. Трудность может возникнуть у них при разработке плана, особенно детального: если основные этапы работы просматриваются ими легко, то более мелкие шаги выпадают из поля зрения. Ясно, что это непременно скажется на качестве работы. Тут потребуется помощь взрослого. Реализация плана, как правило, не вызывает трудностей.

Метапредметных умений у учащихся 7-8-х классов достаточно для того, чтобы самостоятельно искать, анализировать, ранжировать информацию из различных источников, осуществлять другие интеллектуальные операции в рамках проекта.

Самой большой проблемой учащихся этого возраста является мотив к деятельности – это их слабое место. Подростки быстро теряют интерес, особенно если работа кажется рутинной, а результат не вдохновляет. Некоторые трудности все еще вызывает анализ собственной работы и самооценка, так как рефлексивные способности в этом возрасте еще находятся в стадии формирования. В целом, при дозированной помощи, ненавязчивом контроле и вдохновляющем примере семи- и восьмиклассники успешно справляются даже с большими, сложными проектами.

**Взаимодействие учителя и ученика в работе над проектом:
учет возрастных возможностей
(раздаточный материал)**

Этапы работы над проектом	Степень участия педагога	
	5–6-е классы	7–8-е классы
Проблематизация.	Максимальное участие на всех этапах в форме организующей, стимулирующей и обучающей помощи и руководства, не подменяющее самостоятельной работы ребенка	Участие по запросу учащегося
Целеполагание.		Организующая и стимулирующая помощь. В отдельных случаях обучающая помощь
Планирование.		
Реализация плана.		
Рефлексия.		
Презентация.	Незначительная помощь, оказываемая в отдельных случаях по инициативе учителя	

- **Учет личностных потребностей.**

Работа над проектом, как, может быть, никакая другая школьная работа, позволяет реализовать многие личностные потребности подростков. Она дает школьнику возможность применить и нарастить не только академические знания, но и использовать свой собственный житейский опыт, заявить о себе как о неповторимой личности, продемонстрировать свои сильные стороны. Все это в полной мере соответствует потребностям и интересам подростков.

Чаще всего в подростковом возрасте доминируют потребности в коммуникации со сверстниками, в самопознании, в формировании образа своего будущего, в том числе профессионального. Если педагог предоставляет ученику возможность проявлять максимальную самостоятельность, не отпуская, тем не менее, «на самотек», работа над проектом позволит подростку выстроить новые отношения и занять свое место в классной иерархии; узнать границы своих возможностей, увидеть рост своей компетентности в различных областях знаний; приобрести новый опыт; сформировать более четкие представления о будущей профессии, о своей взрослой жизни.

Именно поэтому при правильной организации проектной деятельности в школе появляется возможность решать не только учебные, но и воспитательные задачи.

- **Учет индивидуальных особенностей.**

Как любая индивидуальная работа, проектная деятельность дает возможность учитывать особенности каждого учащегося.

Работа над проектом поможет развить недостающие УУД. Причем промахи и ошибки на пути к результату будут заметны только самому автору и его руководителю, а удачная презентация проекта позволит показать себя с самой выгодной стороны. Это повысит самооценку, а возможно, и статус в классе, поможет совладать с тревогой, даст опыт успеха.

По-разному выстраиваются отношения учителя с успешным учеником, который может работать практически самостоятельно; с лидером класса, имеющим завышенную самооценку, который в ходе работы должен сформировать более реалистические представления о себе самом; с тревожным ребенком, который будет нуждаться в пошаговом поощрении. В любом случае это взаимодействие рождает совершенно новый тип отношений учителя и ученика – они становятся соратниками, занятыми общим делом. Причем активной стороной взаимодействия зачастую становится ребенок, он формулирует запрос к взрослому как носителю необходимой информации и опыта.

Упражнение 1. «Степень участия учителя».

Цель: практическая отработка полученных теоретических знаний об организации взаимодействия учителя с учеником в работе над проектом.

Педагоги делятся на две группы. Каждой группе необходимо с опорой на таблицу «Взаимодействие учителя и ученика» описать участие учителя в работе над проектом 5-6-классников или 7-8-классников. Можно взять для примера конкретных учеников школы, хорошо известных всем педагогам, чтобы попытаться учесть не только возрастные, но и индивидуальные особенности детей. По окончании желающие презентуют результаты работы группы.

Рефлексивное обсуждение:

- Получилось ли учесть все особенности учеников?
- Участие учителя на каком этапе работы над проектом было труднее всего описать?
- Чему научило данное упражнение?

Обобщая обсуждение, психолог еще раз обращает внимание педагогов на необходимость учитывать не только возрастные возможности, но личностные потребности и индивидуальные особенности детей. Особо подчеркивается важность, с одной стороны, сохранения самостоятельности ребенка и стимулирования его мотива на

всех этапах работы, а с другой стороны, необходимость контроля – в этом заключается тонкость работы педагога, педагогический такт!

Психолог отмечает, что всякий раз после окончания работы учащихся над проектами педагог должен отвечать на следующие вопросы (см. раздаточный материал):

Схема оценки работы над проектом (раздаточный материал)

а) какие возрастные возможности, личностные потребности и интересы, индивидуальные особенности учитывались педагогом при взаимодействии с данным учащимся;

б) как колебался мотив ребенка (желание работать, увлеченность, стремление к достижению цели) и что предпринимал учитель, чтобы мотивировать ребенка;

в) каким был исходный уровень ребенка (что ребенок знал и умел по проблеме проекта к началу работы), что он делал полностью самостоятельно;

г) что ребенок выполнял вместе с учителем или под его руководством, какого рода помощь потребовалась (обучающая, стимулирующая, организационная);

д) чего ребенок совсем не знал и не умел в начале работы над проектом, где нашел необходимые знания, как их приобрел;

е) какие приращения в предметных знаниях и в метапредметных умениях и навыках приобрел ребенок в ходе работы над проектом.

Это очень важно, так как позволяет учителю заранее планировать приращения в знаниях, умениях и навыках учащегося и грамотно управлять его деятельностью в ходе работы.

Беседа «Типы проектов».

Доминирующая деятельность, которую осуществляет учащийся, работая над проектом, во многом определяет тип проекта. Существуют различные типы проектов, которые позволяют учителю решать разнообразные дидактические задачи. В специальной литературе предлагается несколько вариантов типологии учебных проектов, которые основываются:

- на комплексности или предметно-содержательной области (моно- и межпредметные);
- характере контактов (внутриклассные, внутришкольные, региональные, международные);
- количестве участников (индивидуальные и групповые);
- продолжительности (краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные);
- доминирующей деятельности учащихся.

Поскольку мы ведем речь об индивидуальных долгосрочных проектах, мы будем рассматривать тип проектов, который связан с доминирующей деятельностью учащихся.

Практико-ориентированный проект. Цель проекта — решение практических задач, поставленных заказчиком проекта. Проектным продуктом могут стать учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации и т.п. Такой продукт имеет реальные потребительские свойства — он способен удовлетворить насущную потребность конкретного заказчика, класса, школы и др.

Исследовательский проект. Цель проекта — доказательство или опровержение какой-либо гипотезы. Проект выполняется по аналогии с научным исследованием: обязательное обоснование актуальности исследуемой проблемы, выдвижение гипотезы, осуществление эксперимента, проверка различных версий, анализ, обобщение и обнародование результатов. Проектным продуктом в данном случае является результат исследования, оформленный установленным способом.

Информационный проект. Цель проекта — сбор информации о каком-либо объекте или явлении для предоставления ее заказчику для дальнейшего использования по его усмотрению. Проектным продуктом могут стать оформленные оговоренным с

заказчиком способом статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по какому-либо вопросу и пр. Результаты информационных проектов могут использоваться в качестве дидактического материала к урокам, могут быть опубликованы в школьной газете или выложены в Интернете.

Творческий проект. *Цель проекта* — привлечение интереса публики к проблеме проекта. Данный проект характеризуется свободным творческим подходом к трактовке проблемы, к ходу работы и к презентации результатов. Результатом проекта, *проектным продуктом* могут стать произведения литературы, изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы.

Игровой или ролевой проект. *Цель* — представление публике опыта участия в решении проблемы проекта. *Проектным продуктом*, как правило, является мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и тому подобное). При этом автор проекта выступает в какой-либо роли (организатор действия, ведущий, режиссер-постановщик, судья, литературный персонаж).

Тип проекта во многом связан с его целью, а значит, с задачами и способами работы учащегося. Заранее планируя, какой будет доминирующая деятельность, учитель может направленно воздействовать на развитие компонентов учебной деятельности, самостоятельное, активное приобретение учащимся знаний, на формирование необходимых для него УУД.

Упражнение 2. «Возможности различных типов проектов».

Цель: научиться определять преимущества разных типов проектов

Педагоги остаются в тех группах, в которых выполняли прошлое упражнение. Им необходимо, используя раздаточный материал «Типы учебных проектов и деятельность учащегося», подумать, какой дефицит в УУД учащихся можно преодолеть с помощью проектов различных типов.

Типы учебных проектов и ведущая деятельность учащихся (раздаточный материал)

Тип проекта	Цель проекта	Проектный продукт	Тип деятельности учащегося	Формируемая компетентность
Практико-ориентированный	Решение практических задач заказчика проекта.	Учебные пособия, макеты и модели, инструкции, памятки, рекомендации.	Практическая деятельность в определенной учебно-предметной области.	Деятельностная
Исследовательский	Доказательств о или опровержение какой-либо гипотезы.	Результат исследования, оформленный установленным способом.	Деятельность, связанная с экспериментированием, логическими мыслительными операциями.	Мыслительная
Информационный	Сбор информации о каком-либо объекте или явлении.	Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний	Деятельность, связанная со сбором, проверкой, ранжированием информации из различных источников; общение с людьми, как	Информационная

		различных авторов по какому-либо вопросу.	источниками информации.	
Творческий	Привлечение интереса публики к проблеме проекта.	произведения литературы, изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и пр.	Творческая деятельность, связанная с получением обратной связи от публики.	Коммуникативная
Игровой или ролевой	Предоставление публике опыта участия в решении проблемы проекта.	Мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и т.п.).	Деятельность, связанная с групповой коммуникацией.	Коммуникативная

Группы представляют результаты своей работы.

Рефлексивное обсуждение:

- Получилось ли определить возможности каждого типа проектов?
- Какие трудности возникли при выполнении задания, что получилось легко?
- Чему научило данное упражнение?

Обобщая ответы педагогов, психолог еще раз подчеркивает, что, решая дидактические задачи, учитель должен осознанно выбирать тот тип проекта, который в наибольшей степени способствует решению конкретных задач обучения и воспитания данного ребенка. Для этого он опирается на исходный уровень подготовки учащегося и ясно представляет себе, с помощью какого вида деятельности и как будут формироваться у ребенка необходимые ему УУД.

Рефлексия занятия

Педагогам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Понравилось ли Вам занятие?
- Какие чувства Вы испытывали, проходя упражнения?
- Было ли занятие полезным, и почему?
- Как это пригодится в будущем?

Спасибо Вам за проделанную работу! На следующем занятии мы познакомимся с критериальным оцениванием, применяемым в проектной деятельности, и попробуем применить его на практике. До встречи на следующем занятии.

Занятие 8. Учебный проект: Критериальное оценивание

Цель: обучить педагогов критериальному оцениванию учебных проектов.

Оборудование: презентация, раздаточный материал «Дидактические цели проектной деятельности», «Критерии оценивания проектов учащихся 5–6, 7–8-х классов», «Текст для работы», «Таблица для оценивания», «Критерии оценивания работы», «Протокол экспертной оценки».

Ход занятия

Вводная беседа «Проблема оценивания проектов. Как пользоваться критериями оценивания».

Здравствуйтесь уважаемые педагоги! Это занятие является последним в рамках обсуждения особенностей организации проектной деятельности учеников. Сегодня мы рассмотрим одну из самых важных проблем проектной деятельности – проблему оценивания.

Проблема оценивания проектов

Проблема оценивания в проектной деятельности неразрывно связана с вопросом ее эффективности как метода обучения. Критерии оценивания проектов определяются требованиями к учебному проекту как педагогическому методу. Основу этих требований составляют дидактические цели и методические задачи

Давайте вспомним, какие компетентности и проектные умения формируются в процессе проектной деятельности (педагоги высказываются). По завершении обсуждения педагоги получают раздаточный материал.

Дидактические цели проектной деятельности

(раздаточный материал)

Универсальные компетентности	Общеучебные навыки	Проектные умения
мыслительные деятельностные коммуникативные информационные	интеллектуальные организационные коммуникативные	проблематизация планирование деятельности (реализация плана) самоанализ и рефлексия

Кроме того, требования к проектной деятельности как педагогическому методу определяются методическими задачами. Методические задачи в определенной степени соответствуют предметным знаниям, умениям и навыкам.

Таким образом, оценка педагогической эффективности проектной деятельности – это определение того, насколько достигнутые результаты отвечают поставленным дидактическим целям и методическим задачам, то есть соответствуют ли новые приращения запланированным УУД учащихся.

Становится очевидной связь критериев оценивания проектной деятельности **как педагогического метода** и критериев оценивания учебных проектов **как ученической работы** детей. Отсюда вытекают два требования к критериям оценивания учебных проектов: они должны показать детям успехи и недочеты их работы и дать учителю возможность оценить педагогическую эффективность проектного метода.

Иными словами, критерии — это перечень различных видов деятельности учащегося, которую он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в ее результате и которая может быть оценена.

В ходе проектной деятельности учащийся должен освоить целый ряд специфических проектных умений, метапредметных навыков и предметных знаний, а также сформировать универсальные компетентности. Поэтому проекты оцениваются по следующим критериям.

Перечень критериев оценивания проектов

(демонстрационный материал)

1. Постановка цели, планирование путей ее достижения.
2. Постановка и обоснование проблемы проекта.
3. Глубина раскрытия темы проекта.
4. Разнообразие источников информации, целесообразность их использования.

5. Соответствие выбранных способов работы цели и содержанию проекта.
6. Анализ хода работы, выводы и перспективы.
7. Личная заинтересованность автора, творческий подход к работе.
8. Соответствие требованиям оформления письменной части.
9. Качество проведения презентации.
10. Качество проектного продукта.

Из самих названий критериев видно, чему должен научиться школьник, работая над проектом. Например, критерий 1 позволяет увидеть уровень сформированности таких умений, как целеполагание и планирование, критерий 2 – проблематизация (это общие для всех учебных предметов так называемые дидактические цели).

Часто на конкурсах проектных работ приходится сталкиваться с самыми разными критериями оценивания, например: важность темы проекта, глубина исследования проблемы, оригинальность предложенных решений, качество выполнения, убедительность презентации.

Для конкурса такие формулировки, может быть, и годятся, но для систематической проектной деятельности они мало что могут дать с точки зрения оценки ее эффективности. Кроме того, у детей — участников конкурса, да и у взрослых (особенно когда полученные баллы не удовлетворяют конкурсанта) остается сомнение в справедливости жюри. Почему, скажем, один проект признан оригинальным на 8 баллов, а другой – лишь на 6? Каким содержанием наполнен критерий «Убедительность презентации» – что считается убедительным и так далее. Вот и возникает мысль о том, что кому-то подсуживают, а кого-то заваливают, да и не только у детей.

В нашем же случае содержание каждого критерия раскрывается с помощью дескрипторов. Дескрипторы – описание уровней достижения учащегося по каждому критерию, они последовательно описывают все шаги по достижению наилучшего результата и оцениваются определенным количеством баллов: чем выше достижение – тем больше балл по данному критерию. Например:

Критерий 1

(демонстрационный материал)

Постановка цели, планирование путей ее достижения (максимум 3 балла)	Баллы
Цель не сформулирована	0
Цель сформулирована , но план ее достижения отсутствует	1
Цель сформулирована, обоснована , дан схематичный план ее достижения	2
Цель сформулирована, четко обоснована , дан подробный план ее достижения	3

Этот критерий соответствует дидактическим целям. Однако с помощью критериев легко оценить не только метапредметные навыки и проектные умения, но и предметные знания, что является методической задачей. Например:

Критерий 2
(демонстрационный материал)

Глубина раскрытия темы проекта (максимум 3 балла)	Баллы
Тема проекта не раскрыта	0
Тема проекта раскрыта фрагментарно	1
Тема проекта раскрыта, автор показал знание темы в рамках школьной программы	2
Тема проекта раскрыта исчерпывающе, автор продемонстрировал глубокие знания, выходящие за рамки школьной программы	3

Критериальное оценивание очень удобно для ученика. Критерии показывают, **чему** должен научиться ребенок, а дескрипторы показывают ему, **как** он это может сделать.

Фактически весь перечень критериев с дескрипторами является для ученика подробной инструкцией по работе над проектом. Пользуясь критериями, ученик ясно видит, какой должна быть идеальная работа, какие шаги нужно предпринять ему, чтобы добиться этого результата. Он может самостоятельно оценить свою работу, своевременно доработать ее.

Критерии предлагаются ученику перед началом работы. Более того, учащиеся активно обсуждают с учителем критерии, вносят поправки и по формулировкам, и по стоимости критериев в технических баллах. Такая ситуация «общественного договора» – одна из самых ценных в критериальном оценивании, она значительно снижает стрессогенность ситуации оценивания.

Кроме того, критериальное оценивание, формируя внутренний эталон работы, способствует развитию адекватной самооценки.

Еще одно очень важное обстоятельство. Применение критериального оценивания делает процесс оценивания прозрачным и понятным для всех субъектов учебного процесса, ученик перестает чувствовать себя заложником не зависящих от него обстоятельств (например, личных отношений, настроения учителя и т.п.). Все это в совокупности с другими особенностями проектной деятельности значительно снижает школьную тревожность и повышает учебную мотивацию.

Критериальное оценивание удобно и для педагога. Оно позволяет оценить педагогическую эффективность применяемой технологии обучения. Напомним, что оценка педагогической эффективности любой технологии обучения – это определение того, насколько достигнутые результаты отвечают поставленным дидактическим целям и методическим задачам или соответствуют ли новые приращения, возникшие в знаниях учащихся, планировавшимся предметным и метапредметным знаниям. Вот пример анализа результатов защиты проектов учащихся 8-го класса, основанный на критериальном оценивании:

Анализ результатов защиты проектов в 8-м классе
(демонстрационный материал)

Освоение и проектных УУД	метапредметных	Учащиеся, показавшие отличные и хорошие результаты (%)
Целеполагание		100
Достижение поставленной цели		100

Поиск, отбор и адекватное использование информации	89
Презентация работы, привлечение интереса аудитории, соблюдение регламента	84
Творческий подход к работе	84
Последовательный обзор своей работы по достижению поставленных целей	73
Самостоятельная, заинтересованная и эффективная работа над проблемой	68
Создание качественного проектного продукта	68
Точное оформление письменной части	63
Планирование	52
Выбор оптимального способа при достижении цели	52
Точная реализация плана	26
Оригинальное решение поставленной проблемы	26
Анализ процесса и результатов собственной деятельности	10

Видя, по каким критериям большинство учащихся получают максимальные или минимальные баллы, педагог имеет возможность оценить эффективность применяемой педагогической технологии и, соответственно, увидеть, чего ему удалось достичь в обучении детей и над чем еще предстоит работать.

Из данной таблицы видно, что дальнейшая работа должна быть направлена на развитие умения анализировать свою деятельность, умения оригинальным образом подойти к решению проблемы, навыков работы в точном соответствии с имеющимся планом и т.д.

Несмотря на всю трудоемкость разработки и внедрения критериального оценивания в проектную деятельность и в другие виды школьной работы, это очень увлекательный процесс, который захватывает и детей и взрослых.

Разработка критериев вносит ясность для педагогов относительно стратегических и тактических целей и задач обучения, а детям помогает понять, как учиться, чему учиться, а главное, зачем учиться.

Как пользоваться критериями оценивания

Далее рассмотрим, как пользоваться критериями при оценивании проектов.

Критерий «Качество проектного продукта»

(демонстрационный материал)

Критерий «Качество проектного продукта» (максимум 3 балла)	
Дескрипторы	Технические баллы
Проектный продукт отсутствует	0
Проектный продукт не соответствует требованиям качества (эстетика, удобство использования, соответствие заявленным целям)	1

Продукт не полностью соответствует требованиям качества	2
Продукт полностью соответствует требованиям качества (эстетичен, удобен в использовании, соответствует заявленным целям)	3

Критерии оценивания проектов для 7–8-х классов
(раздаточный материал)

<i>Критерий «Постановка цели, планирование путей ее достижения» (максимум 3 балла)</i>	Баллы
Цель не сформулирована	0
Цель сформулирована , но план ее достижения отсутствует	1
Цель сформулирована , дан схематичный план ее достижения	2
Цель сформулирована , ясно описана, дан подробный план ее достижения	3
<i>Критерий «Глубина раскрытия темы проекта» (максимум 3 балла)</i>	
Тема проекта не раскрыта	0
Тема проекта раскрыта фрагментарно	1
Тема проекта раскрыта, автор показал знание темы в рамках школьной программы	2
Тема проекта раскрыта исчерпывающе , автор продемонстрировал глубокие знания , выходящие за рамки школьной программы	3
<i>Критерий «Разнообразие источников информации, целесообразность их использования» (максимум 3 балла)</i>	
Использована не соответствующая теме и цели проекта информация	0
Большая часть представленной информации не относится к теме работы	1
Работа содержит незначительный объем подходящей информации из ограниченного числа однотипных источников	2
Работа содержит достаточно полную информацию из разнообразных источников	3
<i>Критерий «Анализ хода работы, выводы и перспективы» (максимум 3 балла)</i>	
Не предприняты попытки проанализировать ход и результат работы	0
Анализ заменен кратким описанием хода и порядка работы	1
Представлен развернутый обзор работы по достижению целей, заявленных в проекте	2
Представлен исчерпывающий анализ ситуаций, складывавшихся в ходе работы, сделаны необходимые выводы, намечены перспективы работы	3
<i>Критерий «Личная заинтересованность автора, творческий подход к работе» (максимум 3 балла)</i>	
Работа шаблонная , показывающая формальное отношение автора	0

Автор проявил незначительный интерес к теме проекта, но не продемонстрировал самостоятельности в работе, не использовал возможности творческого подхода	1
Работа самостоятельная, демонстрирующая серьезную заинтересованность автора, предпринята попытка представить личный взгляд на тему проекта, применены элементы творчества	2
Работа отличается творческим подходом , собственным оригинальным отношением автора к идее проекта	3
Критерий «Соответствие требованиям оформления письменной части» (максимум 3 балла)	
Письменная часть проекта отсутствует	0
В письменной части работы отсутствуют установленные правилами порядок и четкая структура, допущены ошибки в оформлении	1
Предприняты попытки оформить работу в соответствии с установленными правилами, придать ей соответствующую структуру	2
Работа отличается четким и грамотным оформлением в точном соответствии с установленными правилами	3
Критерий «Качество проведения презентации» (максимум 3 балла)	
Презентация не проведена	0
Материал изложен с учетом регламента, однако автору не удалось заинтересовать аудиторию	1
Автору удалось вызвать интерес аудитории, но он вышел за рамки регламента	2
Автору удалось вызвать интерес аудитории и уложиться в регламент	3
Критерий «Качество проектного продукта» (максимум 3 балла)	
Проектный продукт отсутствует	0
Проектный продукт не соответствует требованиям качества (эстетика, удобство использования, соответствие заявленным целям)	1
Продукт не полностью соответствует требованиям качества	2
Продукт полностью соответствует требованиям качества (эстетичен, удобен в использовании, соответствует заявленным целям)	3

Каждый критерий рассматривается так: читаются все дескрипторы от меньшего к большему (сверху вниз). Когда оценщики доходят до того дескриптора, который в большей степени соответствует достигнутому уровню, они выбирают технический балл данного дескриптора. Например, если проектный продукт «не полностью соответствует требованиям качества», то по данному критерию будут выставлены 2 балла.

Все технические баллы, полученные по всем критериям, суммируются и переводятся в проценты, а после этого в отметку.

Например: максимальный балл для 7–8-х классов = 24. Это 100% и пятерка. Общая таблица перевода технических баллов в процентах и в отметки выглядит так.

Таблица перевода технических баллов в проценты и в отметки
(демонстрационный материал)

Проценты	Отметки
От до 40 %	2
От 41 до 70%	3
От 71 до 95%	4
От 96 до 100%	5

Далее подсчитывается сумма реально полученных учеником баллов, высчитывается процент, которому соответствует данная сумма баллов, и по таблице выбирается нужная отметка.

Так, если 7-классник набрал сумму в 20 технических баллов, то это соответствует 83 % от максимального количества технических баллов для 7-8-х классов и он получит отметку «4».

Может быть, такая система оценивания покажется громоздкой, но, согласитесь, проект – очень сложная работа, которую нельзя оценивать обычной школьной отметкой.

Отметка, полученная в результате критериального оценивания, показывает не только общий уровень работы, но и указывает на то, что сделано очень хорошо (по этим критериям стоят высшие баллы), и на то, что необходимо усовершенствовать (по этим критериям стоят более низкие баллы). Все это ясно видно и ученику, и учителю. При применении критериального оценивания, как правило, не возникает проблем и разногласий по поводу итоговой оценки, так как она хорошо обоснована.

Одинаковая трактовка всеми участниками проектной деятельности формулировки критериев, общее для всех понимание смысла этих формулировок – необходимо, но на первых порах трудно. Для достижения этого применяется процесс стандартизации. В самом начале работы и дети и учителя знакомятся с критериями, обсуждают разночтения и вносят необходимые и понятные всем поправки в формулировки. После того как все разногласия и неточности будут устранены, критерии становятся «законом», который четко и однозначно регламентирует всю работу.

Далее семинар проходит в форме деловой игры.

Деловая игра для учителей «Критериальное оценивание»

Цель: знакомство с технологией критериального оценивания.

ЧАСТЬ 1. Каждый педагог получает бланк, подписывает его псевдонимом или кодом и выполняет предложенные задания.

Текст для работы (раздаточный материал)

Код участника:

Задание 1. Создайте текст из трех предложений по проблеме ЕГЭ со следующей структурой: тезис – аргумент – иллюстрация.

Тезис: Я думаю, что...

Аргумент: Потому что...

Иллюстрация: Например...

Задание 2. Предложите два аргумента «за» и два аргумента «против» следующего тезиса: «Современные дети перегружены учебной работой в школе».

ЧАСТЬ 2. Педагогам раздаются таблицы для оценивания и в строке «Самооценивание» предлагается выставить себе оценки за проделанную работу.

Таблица для оценивания

Вид оценки	Создание текста	Аргументирование
Самооценивание		
Оценка экспертов		
Итоговая оценка		

Как правило, в этот момент возникает недоумение: как оценивать, что считать отличной работой, какой балл является максимальным, и тому подобное. Иными словами, речь заходит о критериях оценивания. Можно обсудить с педагогами, какие компетенции формировались в данной работе, соответственно какими могли бы быть критерии ее оценивания. Затем психолог раздает педагогам критерии оценивания данной работы (см. ниже) и сообщает, что оценивать её надо по этим критериям.

Критерии оценивания работы

(раздаточный материал)

Критерии	Дескрипторы	Баллы
1. Создание текста по схеме: тезис – аргумент – иллюстрация.	Приведены действительно тезис – аргумент – иллюстрация, и между ними существуют логические связи.	2
	Не все части суждения соответствуют своему названию (например, то, что автор считает аргументом, на самом деле является иллюстрацией), каких-то частей суждения нет , или нарушены логические связи (например, аргумент не соответствует данному тезису).	1
	Задание не выполнено , так как результат работы совершенно не соответствует требованиям.	0
2. Аргументирование.	Приведено не менее двух аргументов «за» и не менее двух аргументов «против».	3
	Приведено меньшее количество аргументов.	2
	Приведены только односторонние аргументы.	1
	Задание не выполнено .	0

ЧАСТЬ 3. Далее педагоги делятся на несколько групп, которые должны дать экспертную оценку выполненным работам. Психолог собирает все работы и делит их поровну между группами экспертов. Группы оценивают полученные работы по предложенным критериям и результаты заносят в «Протокол» (см. ниже):

Протокол экспертной оценки

Код участника	Создание текста	Аргументирование

По завершении работы экспертных групп психолог собирает все «Протоколы» и зачитывает баллы, выставленные экспертами. Педагоги вносят полученные ими баллы в свои «Таблицы оценивания» в строку «Оценка экспертов» и сравнивают баллы, которые они выставили себе сами, с баллами, выставленными им экспертами. Желающие могут задать вопросы экспертам, если их собственные баллы не совпадают с баллами экспертов.

Рефлексивное обсуждение:

- Получилось ли выполнить предложенные задания?
- Какие трудности возникли при экспертной оценке, что получилось легко?
- Совпали ли Ваши оценки с оценками экспертов? Как Вы думаете, почему?
- Чему Вас научила данная деловая игра?

Хотелось бы еще раз подчеркнуть, что применение критериального оценивания снижает стрессогенность процесса оценивания, поскольку всем участникам заранее ясны все критерии и при возникновении разногласия их легко уладить, опираясь на общие представления об эталоне работы. Кроме того, критериальное оценивание способствует развитию адекватной самооценки, так как дает возможность сравнить собственную точку зрения на свою работу с другой точкой зрения. Критериальное оценивание позволяет организовать в классе взаимооценивание, что особенно важно для подростков, которые очень нуждаются в обратной связи с одноклассниками.

Рефлексия занятия

Педагогам предлагается ответить на следующие вопросы:

- Понравилось ли вам занятие?
- Какие чувства вы испытывали в процессе деловой игры?
- Было ли занятие полезным, и почему?
- Пригодиться ли это в будущем?

Уважаемые педагоги, следующее занятие – завершающее и будет посвящено обобщению и отработке полученного опыта.

Спасибо Вам за проделанную работу. Увидимся на следующем занятии.

Занятие 9. Завершающее.

Цель: дать педагогам возможность практического закрепления полученного опыта.

Оборудование: листы формата А4, раздаточный материал – «Ситуация 1», «Ситуация 2», «Вопросы для обсуждения (см. текст занятия).

Ход занятия

Уважаемые педагоги! В ходе работы на каждом занятии цикла Вы узнали много новой, и, надеюсь, полезной для Вас информации. Сегодня наше последнее занятие, и я предлагаю Вам отработать и закрепить полученный опыт.

Упражнение 1. Бинарный урок.

Цель: закрепить полученный опыт в выборе средств, приемов и форм работы, способствующих возникновению условий для развития компонентов учебной деятельности.

Психолог делит педагогов на группы (желательно, чтобы в одну группу входили педагоги, преподающие смежные предметы – физика, математика, информатика; биология, химия, география и т.п.). Каждой группе предлагается разработать тему, цель и примерный план бинарного урока со своими коллегами по группе и определить, какие приемы и методы для развития каждого компонента учебной деятельности они могут применить по ходу урока (Работа проходит в течении 15 минут). Затем каждая группа представляет свои уроки. Происходит групповое обсуждение.

Упражнение 2. Проект.

Цель: закрепить полученный опыт по организации и оценке учебных проектов.

Психолог предлагает педагогам разработать два проекта, связанных с проблемами молодежи. Участники делятся на две группы. Психолог зачитывает следующий текст.

Ситуация 1

(раздаточный материал)

Не так давно СМИ каждый день сообщали о беспорядках в пригородах крупнейших городов Франции. Каждую ночь здесь горели машины, разбивались витрины магазинов и происходили массовые грабежи, разрушались школы и детские сады, угонялись автобусы. Беспорядки постепенно распространились в Бельгию и Германию. Многие благополучные европейские страны не чувствуют себя гарантированными от таких событий. Что же происходит, почему страдают невинные люди, кто такие эти погромщики?

Молодые жители предместий Парижа и других городов – дети эмигрантов выражают таким образом свою жизненную позицию: им недоступно хорошее образование, квалифицированная работа, нет перспектив занять достойное место в обществе. Они видят жизнь своих родителей: тяжелый труд, нищенская зарплата, мизерные пенсии, убогое жилье... Они не смогли интегрироваться в современное общество.

Ситуация 2

(раздаточный материал)

В начале июня 2002 года в Японии проходил чемпионат мира по футболу. Матч сборной России с Японией транслировался на больших экранах в центре Москвы. На самых крупных площадях столицы собрались толпы футбольных фанатов. Итог матча разочаровал их. И тут начались погромы. Были сожжены десятки машин, разбиты витрины, разграблены многие магазины. Не обошлось без человеческих жертв. Понятно, что владельцы магазинов, автолюбители и случайные прохожие не могли быть причиной футбольного фиаско. Что же происходит, почему страдают невинные люди, кто такие эти погромщики?

Молодые жители ближнего и дальнего Подмосковья – дети тех, кто работал на разорившихся подмосковных предприятиях и в колхозах, выражали таким образом свою жизненную позицию: им недоступно хорошее образование, квалифицированная работа, нет перспектив занять достойное место в обществе. Они видят жизнь своих родителей: тяжелый труд, нищенская зарплата, мизерные пенсии, убогое жилье... Они не смогли интегрироваться в современное общество.

Педагогам предлагается представить, что они являются учащимися 8-х – 9-х классов. Каждая группа получает по одной ситуации для разработки проекта решения данной проблемы, используя материалы всех предшествующих семинаров.

По завершении работы необходимо провести обсуждение.

Вопросы для обсуждения

(раздаточный материал)

1. Какова была неявно сформулированная цель?
2. В чем состоит проблема?
3. Какова цель, которую предполагается достичь в результате реализации проекта?
4. Если эта цель будет достигнута, решит ли это существующую проблему?
5. Каков план работы: задачи (что делать), способы (как делать), сроки (когда делать)?
6. Какие имеются в наличии ресурсы, что необходимо еще, где это взять?
7. Представьте, что проект разработан, осуществите его презентацию.
8. Задайте вопросы разработчикам проекта.

9. Посмотрите на этот проект глазами учителя и подумайте: какие знания, умения, навыки и компетентности можно развивать у учащихся с помощью этого проекта, каков тип этого проекта.

10. Подумайте, какими критериями можно было бы оценить этот проект.

Уважаемые педагоги, на этом цикл занятий завершен. Надеюсь, они были для Вас полезны. В завершении мне бы хотелось, чтобы вы поделились своими впечатлениями, чувствами относительно проведенных занятий (Педагоги высказывают своё мнение). Прошу Вас также заполнить рефлексивную карточку.

Рефлексивная карточка

1. Полезно ли, на Ваш взгляд, проведение подобного рода занятий:

- очень полезно
- в целом – полезно
- не очень полезно
- бесполезно
- затрудняюсь ответить

2. Как Вы оцениваете общую организацию данного цикла занятий:

- отличная
- хорошая
- не вполне хорошая, есть некоторые проблемы
- плохая, есть много организационных проблем

Краткий комментарий оценки: ...

3. Как Вы оцениваете содержательное наполнение занятий:

- очень содержательный
- в целом – содержательный
- совершенно не содержательный

4. Что дали занятия лично Вам (можно выбрать несколько ответов):

- новый взгляд на проблему
- новые задания
- новые педагогические и методические решения
- ничего не дал

5. Если у Вас какие-либо пожелания организатору занятий, изложите их:

Благодарю Вас за проделанную работу. До свидания!

