

ветственности и индивидуальной роли каждого из участников учебного процесса, развитие мотивационной сферы, сознание и самосознание целостной личности школьника—выводились за скобки учебно-воспитательного процесса. При этом молчаливо предполагалось, что обучение начинается с того момента, когда все эти задачи решены. Жизнь, школьная практика показывает, что это не так, что учитель больше всего и бьется над разрешением задач общепедагогического характера.

Сегодня «активные» методы и формы обучения представляют собой лишь часть учебно-воспитательного процесса, выглядят вкраплениями в него. На очереди вопрос о преобразовании всего процесса обучения на началах полноценной активизации школьников, организации коллективных его форм и индивидуального подхода к ребенку. Эта задача может быть решена учителями в тесном содружестве с педагогической наукой.

В. К. Буряк.

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

С учетом объективных изменений, происходящих в обществе, надо признать, что повышение сознательной активности школьников, как одной из форм социальной активности, выдвигается на передний план.

Если подходить к познавательной активности в широком социальном плане, то надо констатировать, что она влияет не только на улучшение качества знаний и творческий подход к учебной работе, но и на подготовку к будущей трудовой и общественно-политической деятельности.

Что представляет собой познавательная активность? Почему наряду с употреблением в философии, психологии, педагогике и других науках понятие «познание» появилась необходимость введения в научный обиход другого понятия — «познавательная активность»? В чем, наконец, заключается сущность и критерии сформированности познавательной активности? Попытаемся дать ответы на эти вопросы.

Надо отметить, что проблема активизации учения школьников — предмет глубокого педагогического исследования. Значительный вклад в ее разработку внесли М. А. Данилов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, М. Н. Скаткин, И. Ф. Харламов, Т. И. Шамова, Г. И.

Щукина и другие. В силу большой социальной и познавательной важности и сложности эта проблема продолжает оставаться одной из центральных в современной дидактике и практике обучения.

Цель познания заключается в отражении в сознании индивида объективной действительности. В ходе практической, духовной деятельности субъект воздействует на окружающий мир, познает и преобразует его в соответствии со своими потребностями и делами. Это самая общая схема процесса познания. Однако для того чтобы понять, в чем же заключается особенность активного познания, необходимо отметить, что познание, как отражение реального мира в сознании субъекта имеет два уровня: репродуктивный и продуктивный, отличающиеся друг от друга полнотой отражения объекта и характером протекания познавательного процесса.

Коротко отметим, что на уровне репродуктивного познания объект (учебный материал) воспринимается в том виде, в каком он дан внешнему восприятию. В научной литературе репродукцию очень часто рассматривают как пассивное познание, что не совсем соответствует истине. Возражая против такого понимания сущности репродуктивного познания, Т. И. Шамова пишет: «Можно утверждать, что целенаправленная воспроизводящая деятельность школьников при усвоении знаний и способов деятельности всегда является активной со стороны школьника, только уровень этой активности будет низким, особенно для учеников, имеющих высокие реальные учебные возможности. Кроме того, в воспроизводящей деятельности также могут быть элементы преобразующего характера» (Активизация учения школьников, М., 1982 С. 46).

Психологическая основа воспроизводящей деятельности — запоминание, сохранение и воспроизведение ранее усвоенного материала. При этом он не подвергается реконструкции и воспроизводится в том виде, в каком был усвоен.

С дидактической точки зрения воспроизводящая деятельность осуществляется путем многократного повторения ранее пройденного материала путем выполнения различного рода заданий и упражнений.

Высший уровень познания — познание продуктивное, активное. Вызванная к жизни потребность практики, более глубокое осмысление активной, творческой функции познавательного процесса и явилось гносеологическим основанием введения в научный обиход понятия «познавательная активность» в качестве инструмента исследования социологических и философских проблем.

Познавательная активность, как и репродукция, есть познание, но оно протекает при более интенсивной деятельности учащегося. Для него характерно прежде всего преобразующее отношение

субъекта (ученика) к объекту познания (учебному материалу). В ходе этого взаимодействия изменяется не только объект воздействия, но и, что очень важно для целей обучения, воздействующий субъект—ученик. В момент активного познания школьник ставит новые вопросы к содержанию изучаемого материала, формирует проблему, настойчиво ищет новые способы ее решения.

Процесс познания направлен не только на углубление знаний учащихся о явлениях, но и на особое их осмысление и выработку личностного отношения к усваиваемым знаниям и самому познавательному процессу. В активной познавательной деятельности, следовательно, происходит не только усвоение знаний, умений и навыков, но и выработка эмоционально-оценочного отношения к процессу и результатам познания. Сущность познавательной активности, на наш взгляд, в том и заключается.

Принципиально-важное значение в научной разработке проблемы активизации учения имеет определение содержания и объема явления и понятия «познавательная активность». Это способствовало бы нахождению наиболее эффективных путей развития познавательной активности школьников. Нельзя сказать, что данный аспект проблемы выпал из поля зрения исследователей. В научной литературе ей уделяется достаточно большое внимание. Практически в каждой работе по проблеме активизации учения дается определение познавательной активности, определяющее содержание, объем, вычленяются признаки ее составляющие. Однако сейчас нет единого понимания сущности, содержания и объема познавательной активности. В философской, психологической и педагогической литературе даются различные определения этому понятию, расходящиеся как по содержанию, так и по объему.

Особенно четко обозначились два подхода к пониманию сущности познавательной активности. Одни авторы рассматривают познавательную активность как деятельность, а другие как качество, личностное образование.

В понимании М. А. Данилова, познавательная активность — это «живая, энергичная деятельность, направленная на выполнение полученного задания» (Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика.—1961.—№ 8.—С. 34). Г. И. Щукина рассматривает познавательную активность как качество личности (см.: Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе М., 1979. С. 116).

Надо отметить, что внесение ясности в данную проблему, разграничение понятий «познавательная деятельность» и «познава-

тельная активность» имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение. Если активность и деятельность рассматривать как явления и понятия тождественные, то в этом случае проблема активизации учения решается как бы сама по себе, поскольку любая деятельность учащихся будет рассматриваться как активная деятельность, в то время как это далеко не так.

Познавательная активность не сводится к познавательной деятельности. На наш взгляд, ее следует рассматривать как психическое состояние познающего субъекта, как его личностное образование, выражающее отношение к процессу познания. Познавательная активность как свойство личности проявляется и формируется в деятельности. Отношения между понятиями можно определить как отношения частичного совпадения.

На наш взгляд, познавательная активность обуславливает интенсивность и характер протекания учения. Она формируется и проявляется в познавательной деятельности, но это вовсе не означает, что эти явления (да и понятия) тождественны.

Важное значение для теории и практики обучения имеет определение критериев сформированности познавательной активности. Их определение позволило бы учителям в реальной школьной жизни фиксировать, управлять и планировать формирование познавательной активности. Однако отсутствие единой принятой системы критериев осложняет научную разработку и методичку ее формирования. Скажем, посещая и анализируя уроки коллег (да и свои) мы, учителя, оказываемся в затруднительном положении при определении активности учащихся на уроке. Одни учителя, присутствовавшие на уроке, считают, что ученики были активны, и в подтверждение приводят то обстоятельство, что желающих отвечать и во время опроса, и при закреплении было много. Другая часть учителей возражает им, заявляя, что приведенный аргумент не служит показателем познавательной активности. Кто же из них прав, а кто нет? Количество поднятых рук — это, безусловно, важный показатель, но, не зная содержания ответов учащихся, трудно судить, какого уровня была активность: репродуктивная или продуктивная, творческая.

Незнание критериев и показателей познавательной активности дезорганизует педагога, порождает субъективизм, осложняет объективную оценку своей работы и учащихся.

Обратимся теперь к самим критериям. При анализе опыта обучения бросается в глаза обилие показателей активности и отсутствие их единой системы. Ссылаемся на такие работы исследователей, внесших значительный вклад в разработку данной проблемы. И. Ф. Харламов к показателям познавательной активности отно-

сит стремление к учению, умственное напряжение и волевые усилия (см.: Как активизировать учение школьников. Минск, 1975. С. 31). По мнению Т. И. Шамовой, об активизации учения школьников можно судить по направленности и устойчивости познавательного интереса, стремлению к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, умственным напряжением и проявлением нравственно-волевых качеств ученика (см.: Активизация учения школьников. М., 1982. С. 48). Г. И. Щукина считает, что познавательная активность характеризуется поисковой направленностью в учении, интересом и эмоциональным подъемом (см.: Активизация познавательной деятельности в учебном процессе. М., 1979. С. 116).

В работах других исследователей встречается иной перечень показателей. Их обилие с первого взгляда порождает иллюзию, что есть возможность точного измерения. Однако она легко исчезает, когда реально, на практике начинаешь регистрировать познавательную активность учащихся по предлагаемым в литературе показателям. Опыт и наблюдения говорят о том, что ряд из них трудно поддается измерению, например направленность и устойчивость, умственное напряжение.

Для измерения познавательного интереса в обучении принимаются во внимание и качество знаний (успеваемость), и вопросы ученика учителю, и характер этих вопросов, отношение к дополнительным учебным заданиям, количество используемых источников при выполнении домашних заданий и т. д. Все эти признаки легко регистрируются, и учитель имеет возможность своевременно определить сформированность познавательного интереса у ученика.

Иначе обстоит дело с таким показателем, как умственное напряжение. Его очень трудно регистрировать, поскольку нет каких-либо количественных и качественных признаков его проявления. К примеру, сосредоточенность (степень интенсивности, продолжительность) трудно регистрировать. Если мы попытаемся определить умственное напряжение не по процессуальной стороне, а по результату, то и здесь нас ждет разочарование, поскольку трудно установить, легко или трудно далось ученику решение данного задания. Еще труднее, пожалуй, управлять процессом создания умственного напряжения. Следовательно, учитель должен прибегнуть к каким-либо дополнительным (связанным с затратами времени) методам исследования.

Сказанное позволяет сделать вывод о необходимости создания (учителями, методистами и учеными) единой системы показателей и критериев. Учителя нуждаются в разработках и рекомендациях, которые легко можно было бы внедрить в школьную практику, не

снижая их научного уровня. Разработка механизма трансформации, внедрение научно-педагогических исследований в практику школы — давно назревшая и все же не решенная до конца задача. Необходимо встречное движение педагогов-теоретиков и учителей-практиков. Поскольку этот вопрос выходит далеко за рамки рассматриваемой нами проблемы, здесь мы ограничимся только его постановкой.

В систему показателей активности учения, на наш взгляд, должны быть включены те признаки, по которым с достаточной полнотой можно судить об уровне познавательной активности учащихся и которые в то же время можно легко и быстро регистрировать. Это позволит учителю управлять процессом ее формирования.

Нами предпринята попытка разработки системы критериев познавательной активности учащихся при выполнении домашней самостоятельной работы. При создании системы показателей учитывалась специфика такой работы и социально-психологические особенности старших учащихся. Были включены следующие критерии: количество и качество выполнения домашних заданий, сформированность приемов познавательной деятельности, место учащегося в классе, созданной по уровню подготовленности к продолжению обучения, количество используемых источников при выполнении домашних заданий.

Для измерения каждого из критериев были определены количественные и качественные характеристики, которые легко регистрировались. В ходе работы учитель имел возможность определять степень выраженности каждого из признаков и в необходимых случаях вносил коррективы в работу с целью формирования того или иного признака.

Критерии познавательной активности:

1. Количество и качество выполнения домашних заданий (задания выполняются всегда, иногда, никогда, количественная характеристика), 5, 4, 3, 2 (качество выполнения заданий).

2. Сформированность познавательного интереса (вопросы учащихся учителю, их характер и направленность, степень участия в обсуждаемых на уроке проблемах, полнота ответов, ход рассуждений, ссылка на различные источники, самостоятельность суждений, отношение к дополнительным заданиям (подготовка доклада, сообщения, написание реферата и т. д.))

3. Сформированность приемов познавательной деятельности (владеют приемами полностью, частично, не владеют), об их сформированности можно судить по устным ответам и письменным работам.

4. Место ученика в группе, созданной по уровню подготовленности к обучению (слабая, средняя и сильная). В течение года в зависимости от учебных успехов (или неудач) учащиеся перемещались из одной группы в другую.

5. Количество используемых источников при выполнении домашних заданий (упоминание в устном рассказе или ссылка в письменной работе на источники).

Мы далеки от мысли считать предложенную и апробированную нами в школьной практике систему показателей как единственно возможную. Введение для измерения активности домашней учебной работы «своих показателей в известной мере условно, поскольку, как отмечалось выше, учебный процесс носит целостный характер, где классная и домашняя работа взаимосвязаны. Однако ясно одно: активизация познавательной деятельности учащихся требует не только поисковых средств и способов, но и надежной системы измерения ее сформированности. Ее наличие позволяет планировать и более эффективно управлять процессом учения школьников.

Л. В. Кондрашова, И. А. Луценко

ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ В АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

Становление личности происходит в деятельности, которая выступает формой активного отношения человека к окружающей действительности. Для школьников основным видом деятельности является учебная познавательная. Рассматривая познавательную деятельность с точки зрения ее влияния на формирование личности ученика, следует отметить, что далеко не всякая учебная работа оказывает развивающее воздействие и обеспечивает планируемый учителем образовательный и воспитательный результаты. Как свидетельствуют данные научных исследований и анализ школьной практики только активная познавательная деятельность содержит в себе развивающее начало, а характер взаимоотношений, осуществляемых в учебной работе на уроке, влияет на формирование личностных установок, мотивов, целей и ценностного отношения к знаниям.

В дидактических исследованиях различных лет немаловажное значение придавалось поиску оптимальных форм, методов и средств активизации познавательной деятельности учащихся на уроке.