

УДК 373.5  
ББК 74.0

DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-256-267

## ФОРМИРОВАНИЕ МОДЕЛИ САМООРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

**С. В. Корнев**

**Аннотация.** *Готовность старшеклассника к самоорганизации выступает одним из важнейших образовательных результатов на уровне среднего общего образования, способность к самоорганизации собственной познавательной деятельности является одной из черт выпускника средней школы. Готовность старшеклассника к самоорганизации в информационно-поисковой деятельности включает в себя три основных компонента. Мотивационный компонент представляет собой сформированный набор ценностных установок, ориентаций в сочетании с осознаваемой информационной потребностью, выступающий стимулом к самоорганизации обучающихся собственной деятельности. Процессуальный компонент отражает элементы, связанные с непосредственным выполнением деятельности, ее регуляцией: выполнение операций информационного поиска, построение эффективных стратегий, планирование и управление самим процессом деятельности. Рефлексивный компонент отражает способность обучающегося к оценке собственной деятельности, причин и условий ее успешности или неуспешности и дальнейшей коррекции. Статья содержит последовательное описание поэтапной реализации модели формирования готовности старшеклассников к самоорганизации в информационно-поисковой деятельности в рамках образовательного процесса старшей школы. В ходе эксперимента на практике были созданы такие условия, как проблематизация обучения, включение в проектную деятельность и актуализации рефлексивной составляющей. Приводятся результаты диагностики на начало и окончание эксперимента, на основании которых сделан вывод о результативности разработанной модели.*

**Ключевые слова:** *информационно-поисковая деятельность, самоорганизация, метапознание, метакогнитивные навыки, проблемное обучение, рефлексия, среднее общее образование, общественно-научные дисциплины.*

© Корнев С. В., 2022

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

---

**Для цитирования:** Корнев С. В. Формирование модели самоорганизации информационно-поисковой деятельности старшеклассников при обучении гуманитарным дисциплинам // Наука и школа. 2022. № 1. С. 256–267. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-256-267.

---

## FORMATION OF A MODEL OF INFORMATION AND SEARCH ACTIVITY SELF-ORGANIZATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN TEACHING THE HUMANITIES

S. V. Kornev

**Abstract.** *A high school student readiness to self-organization is one of the most important educational results at the level of secondary general education, the ability to self-organize their own cognitive activity is one of the features of a high school graduate. A high school student readiness to self-organization in information search activities includes three main components. The motivational component is a formed set of value attitudes, orientations in combination with a conscious information need, which acts as an incentive for students to organize their own activities. The procedural component reflects the elements related to the direct implementation of the activity, its regulation: the implementation of information retrieval operations, the construction of effective strategies, planning and management of the process itself. The reflexive component reflects the student's ability to assess their own activity, the reasons and conditions for its success or failure, and further correction. The article contains a consistent description of the step-by-step implementation of the model of forming the high school student readiness to self-organization in information retrieval activities within the framework of the educational process of high school. During the experiment, in practice, such conditions were created as problem-based learning, inclusion into project activities and actualization of the reflexive component. The results of entry and exit diagnostics of the experiment are presented, on the basis of which a conclusion is made about the effectiveness of the developed model.*

**Keywords:** *information search activity, self-organization, metacognition, metacognitive skills, problem-based learning, reflection, general secondary education, social disciplines.*

**Cite as:** Kornev S. V. Formation of a model of information and search activity self-organization of high school students in teaching the Humanities. *Nauka i shkola*. 2022, No. 1, pp. 256–267. DOI: 10.31862/1819-463X-2022-1-256-267.

---

**В** эпоху становления постиндустриального общества многократно увеличивается информационная нагрузка на человека как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере. Умение работать с информацией в широком смысле становится ключевым навыком современной цивилизации, поскольку включает в себя деятельность по поиску, отбору, интерпретации, преобразованию

и адаптации информации для решения конкретных задач. Такую деятельность можно назвать информационно-поисковой. Особая роль в формировании информационно-поисковых навыков принадлежит системе общего образования. При этом именно обществоведческие дисциплины обладают наибольшим потенциалом для развития данной способности, поскольку на уроках истории и

обществознания возможно, а подчас и необходимо включать взаимодействие с источниками информации разного типа. Исторические, обществоведческие материалы, как правило, разнообразны по форме (адаптированные и неадаптированные научные, учебные, оригинальные тексты источников, статистические, картографические, аудио-, видеоматериалы и пр.), что обеспечивает возможность формирования при работе с ними широкого спектра информационных умений.

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования была выявлена структура готовности школьника к самоорганизации информационно-поисковой деятельности, которая включает в себя:

- мотивационный компонент (эмоционально-ценностное отношение к образованию и самообразованию, осознание личностью самоорганизации как ценности, осознанная потребность в овладении знанием или умением);

- процессуальный компонент (комплекс организационно-управленческих умений, в числе которых составление плана действий и постановка задач на основе осознания границ своего знания и незнания, определение ресурсов и выработка познавательной стратегии, структурирование информации в нужной форме, позитивный опыт информационно-поисковой деятельности, имеющийся у субъекта);

- рефлексивный компонент, отражающий осознание субъектом процесса учения, прогностический, процессуальный, результирующий самоконтроль.

В соответствии с выделенной структурой были определены уровни (недостаточный, допустимый, оптимальный) и диагностические критерии сформированности готовности к самоорганизации информационно-поисковой деятельности. Также был разработан соответствующий диагностический инструментарий [1; 2], представленный в табл. 1.

Таблица 1

**Оценочно-диагностический инструментарий изучения  
уровня сформированности готовности старшекласников к самоорганизации  
в информационно-поисковой деятельности**

Критерий	Показатель	Методика
Мотивационный	Сила мотивации (смысл учения, целеполагание, виды мотивов)	«Методика изучения мотивации обучения у старшекласников» М. И. Лукьянова
	Направленность мотивации на успех или избегание неудач	
Процессуальный	Развитие общих информационных умений	Тестирование (выполнение комплекса заданий, проверяющих уровень развития познавательных умений)
	Способность к метакогнитивной регуляции деятельности	Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory)
	Способность к стратегическому целеполаганию и тактическому планированию	Опросник самоорганизации деятельности Е. Ю. Мандриковой
	Способность к определению ресурсов и выработка самообразовательной стратегии	Феноменологическое описание опыта («Дневник» – описание способов информационно-поисковой деятельности)
Рефлексивно-оценочный	Общий уровень развития рефлексивности	Методика диагностики рефлексивности А. В. Карпова, В. В. Пономаревой

В основу разработки модели и концепции педагогического эксперимента были положены идеи деятельностного (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов и др.), конструктивистского (Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Х. Гарднер, М. Чошанов и др.) и метакогнитивного (Дж. Флейвелл, Дж. Бергер, А. А. Карпов, А. В. Карпов, О. Е. Антипенко, Е. И. Перикова и др.) подходов. Знание, умение невозможно передать в «готовом» виде, оно должно быть сконструировано самим субъектом, стать элементом когнитивной системы личности, а не просто «понято» или усвоено. Поэтому педагогу важно создать условия обучения, способствующие эффективному конструированию учеником собственной деятельности. Конструирование деятельности может осуществляться на основе метапознания, «знания о знании», то есть осознании субъектом процесса получения знания и построения на его основе эффективных стратегий информационного поиска. Процессуальный характер обучения задает образовательные ориентиры в русле поискового, проблемного подхода. В рамках реализации процессуального компонента была организована работа по развитию метакогнитивных навыков, которые, по мнению ряда исследователей, могут быть сформированы на базе какой-либо области знаний [3], при этом методом метакогнитивного обучения становится выделение метакогнитивных стратегий и постепенное расширение их арсенала, сопровождающееся развитием навыков саморефлексии. В науке накопилось множество различных подходов к проблеме практической реализации метакогнитивного обучения, однако для использования в рамках настоящей модели была использована программа, разработанная на основе положений, сформулированных К. Деркесом [4].

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МАОУ Гимназия № 15 г. Красноярска в течение в 2018–2020

учебных годов. Респондентами выступили обучающиеся 10–11-х классов (всего 191 человек: 98 человек в экспериментальной группе и 93 человека в контрольной группе. Также в исследовании приняли участие 7 педагогов).

Поскольку разработанная модель предполагает реализацию в рамках предметного обучения, данная работа проводилась на основе изучения школьниками учебных предметов «обществознание», «экономика», «право», а также учебных курсов «индивидуальный проект» и «познавательные и логические задания – задачи по обществознанию». Данные дисциплины входят в предметную область «общественные науки», поэтому имеют схожие требования к личностным и метапредметным результатам обучения. В частности, образовательные результаты изучения данной предметной области должны отражать «сформированность навыков критического мышления, анализа и синтеза, умений оценивать и сопоставлять методы исследования, характерные для общественных наук; формирование целостного восприятия всего спектра природных, экономических, социальных реалий; сформированность умений обобщать, анализировать и оценивать информацию: теории, концепции, факты, имеющие отношение к общественному развитию и роли личности в нем, с целью проверки гипотез и интерпретации данных различных источников; владение знаниями о многообразии взглядов и теорий по тематике общественных наук» [5].

Первым условием формирования готовности старшекласников к самоорганизации стала проблематизация обучения. Обеспечение условий проблематизации в ходе эксперимента осуществлялось в три этапа в соответствии с принципом усложнения деятельности и поэтапного формирования универсальных учебных действий.

На начальном этапе в традиционные учебные занятия (уроки) в самостоятельную учебную работу (домашние

задания) вводились элементы проблемного обучения. Например, при изучении нового материала применялись методы диалогического и эвристического изложения. Для закрепления и обобщения использовался метод теоретических и практических проблемных заданий, то есть учебных заданий, исключающих однозначное решение и требующих рассмотрения альтернативных точек зрения, развернутой аргументации. При этом исходным материалом для проблемных заданий выступали заранее отобранные адаптированные или неадаптированные тексты. Обучающимся предлагался следующий алгоритм действий: 1) обнаружить поднятую автором проблему; 2) выразить собственное мнение по проблемному вопросу (согласие или несогласие с авторской позицией); 3) на основе привлечения контекстных знаний обосновать свой способ решения поднятой автором проблемы [3]. Данная деятельность на начальном этапе осуществляется под руководством учителя, активно участвующего в работе с проблемой.

На втором, поддерживающем этапе реализации проблематизации обучения функции учителя сокращаются. Учитель создает такую ситуацию, при которой возникает противоречие между известными ученикам способами действия и возможностью их использовать. Проблема не дается учащимся в явном, готовом виде, а формулируется обучающимися самостоятельно. Так, например, исходными данными для постановки проблемной задачи может служить статистическая информация, исторические факты и пр. Дальнейшая работа осуществляется обучающимися самостоятельно, но с поддержкой учителя.

При реализации условия проблематизации обучения у обучающихся чаще всего возникали трудности с самостоятельной формулировкой проблем и, что было ожидаемо, с выбором способов решения проблем. В случаях, когда

проблема предлагалась педагогом, обсуждение способов ее решения происходило в целом продуктивно, школьники предлагали множество версий, вариантов, устраивали «мозговой штурм». Однако когда возникала необходимость увидеть проблему в той или иной жизненной ситуации (поддерживающий и продуктивный этапы), выявить необходимые для ее решения знания, у учащихся возникали затруднения. В этих случаях учителем оказывалась поддержка и консультативная помощь, давалась дополнительная информация, наводящие вопросы и пр. Только после того, как учащиеся овладевали способами самостоятельных действий с учебными проблемами, осуществлялся переход на продуктивный этап проблемного обучения.

Таким образом, в основе развития метакогнитивной включенности находится повышение уровня осознанности познавательной деятельности, рефлексивности и отработка метакогнитивных навыков на основе специально отобранного комплекса упражнений (задач). Эти упражнения предполагают применение не только знаний, но и регулятивного плана деятельности (к примеру, определение проблемы в новом контексте, поиск информации и сопоставление с условиями задачи, практическое применение полученного решения и т. п.).

Вторым условием формирования готовности старшеклассников к самоорганизации является включение обучающихся в проектную деятельность, которая обладает значительным потенциалом в процессе развития личностных и метапредметных результатов. В разработанной в рамках настоящего исследования модели включение обучающихся в проектную деятельность направлено, прежде всего, на развитие процессуальной стороны готовности к самоорганизации. Это обусловлено тем, что проектирование, во-первых, осуществляется самостоятельно, во-вторых, предполагает активную информационно-поисковую

деятельность, в-третьих, обязательным элементом проектирования является создание конкретного результата, который должен соответствовать определенным критериям. Для работы над проектами был разработан учебный курс «Индивидуальный проект», в рамках которого осуществлялось педагогическое взаимодействие, направленное на достижение образовательных результатов. В контексте настоящего исследования обращалось внимание на достижение таких результатов, как:

- умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности, самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность;
- умение использования всех возможных ресурсов для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях;
- способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания;
- способность и готовность к самостоятельной информационно-поисковой деятельности;
- умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников, в том числе с использованием средств информационных и коммуникационных технологий;
- владение навыками познавательной рефлексии как осознания совершаемых действий и мыслительных процессов, их результатов и оснований, границ своего знания и незнания, новых познавательных задач и средств их достижения.

Непосредственная работа над проектами начиналась с проблемного этапа, который представлял собой этап постановки проблемы, формулировки темы и определения целей и задач каждого

проекта. Темы проектов обучающиеся формулировали на основе собственных интересов, выбор учебных предметов в качестве содержательной основы проекта, а также выбор типа проекта ограничены не были. При обсуждении проблемного поля для выполнения проектов обучающиеся проявили интерес к вопросам, связанным с актуальными жизненными ситуациями или общественными процессами. Среди затронутых проблем были проблемы социализации подростков, отношения к семье и браку, вопросы трудоустройства, карьеры и образования, досуга. То есть при определении тематики проектов роль в первую очередь играли проблемы, имеющие актуальную личностную значимость. Обучающихся, заинтересовавшихся подобными темами, оказалось большинство. Например, были выбраны такие темы, как «Мужской взгляд на брак», «Рынок труда несовершеннолетних работников в Красноярске», «Влияние спорта на саморазвитие подростка» и др. Другая часть старшеклассников выбрала проекты исследовательского характера, отражающие их предметные интересы. Такие работы носили преимущественно теоретический характер, однако были интересны самим авторам, поскольку их выбрали школьники, интересующиеся той или иной областью. Третья группа испытуемых испытала затруднения в определении проблемы проекта и в формулировке темы, им потребовалась самая значительная помощь педагога. Данные учащиеся характеризовались в целом сниженной мотивацией к учебной деятельности. Выполнение проекта стало для них лишь одной из обязанностей, собственного интереса к работе над проектом они не проявляли. Предложенные данными учащимися темы носили в основном формальный характер либо были подготовлены несамостоятельно (взяты из открытых источников в готовом виде, перефразированы, составлены по образцу и пр.). Соответственно, эти

школьники не смогли самостоятельно адекватно сформулировать саму проблему или гипотезу, цели и задачи. Начиная с проблемного этапа и в дальнейшем их работа носила шаблонный характер.

На информационном этапе осуществлялась работа по поиску, отбору, систематизации информации, ее адаптации и преобразованию для использования в проекте, то есть ресурсно-информационное обеспечение проекта на основе самостоятельной информационно-поисковой деятельности. На данном этапе обучающиеся определяли, какая именно информация необходима для достижения целей проекта, какая информация имеется в наличии, какую необходимо получить, из каких источников и как эти источники найти. Для этого испытуемые составляли карты информационного обеспечения проекта, включающие в себя разделение необходимой для осуществления проекта информации на известную и неизвестную. Под известной информацией понимались уже имеющиеся у школьника знания о проблеме или его собственные идеи, а неизвестная информация, в свою очередь, подразделялась еще на две категории: информация, в принципе уже кем-то полученная, известная в науке и практике, но неизвестная самому автору проекта (эта информация отражена в научной и учебной литературе, специальных публикациях и пр.), и принципиально неизвестная, новая информация, которая должна или может быть получена в ходе реализации проекта. Поэтому для реализации информационного этапа проектирования требовалось применять разнородные информационные умения. Также обучающиеся испытывали различного рода затруднения при поиске информации в зависимости от ее типа.

Так, при поиске информации основным затруднением, с которым столкнулись испытуемые, стал недостаток применяемых способов поиска. Поиск

информации главным образом сводился к обращению к информационно-поисковым системам сети Интернет, при этом обучающиеся в качестве запроса использовали название темы и брали для использования полученные результаты в готовом виде, «как есть». Данная стратегия позволяла сэкономить время, однако не позволяла получить достаточную и релевантную информацию. Поэтому при кажущейся простоте в получении весьма значительного объема информации учащиеся сталкивались со сложностью в ее отборе, и сам процесс в итоге значительно усложнялся. Часть учащихся использовали более сложные стратегии информационного поиска: они обращались к специальным ресурсам в Интернете, профессиональным форумам, научным и научно-популярным публикациям, научной, справочной и учебной литературе. Еще одной стратегией поиска информации стало привлечение экспертного мнения: информацию для некоторых проектов обучающиеся получали непосредственно от специалистов в той или иной области [6].

Поскольку информационно-поисковая деятельность не только сводится к поиску информации, но и включает в себя весь комплекс действий с информацией для адаптации ее к использованию, на этом же этапе происходила продуктивная переработка и интерпретация. Обучающиеся, применявшие стратегии обращения к готовой информации, испытывали трудности с выявлением информации, данной в неявном виде: им было сложно отделить важный материал от второстепенного, изложить содержание источника «своими словами», а также осуществлять перевод информации, данной в источниках разного типа (например, перевод текстовой информации в графическую или аудиовизуальной в текстовую и наоборот). Таким ученикам было трудно адаптировать информацию для применения в конкретных условиях решения проблемы.

Учащиеся, применявшие сложные стратегии информационно-поисковой деятельности, проявляли большую гибкость и в преобразовании информации, однако и у этих обучающихся периодически возникали проблемы (например, в критической оценке источника информации, в интерпретации, устранении противоречий между разными источниками информации и пр.).

Перечисленные затруднения на информационном этапе снимались педагогом с помощью проведения индивидуальных консультаций, обучения приемам рациональной организации информационного поиска, помощи в интерпретации информации.

Непосредственная реализация проекта осуществлялась на творческом этапе, на котором обучающиеся на основе сформулированных целей и задач, отобранных информационных ресурсов выполняли саму проектную работу. Главным затруднением на данном этапе явилось планирование работы и необходимость придерживаться составленного плана. Сложности в планировании и во временной организации деятельности объясняются начальным дефицитом навыков самоорганизации, а также недостаточной метакогнитивной регуляцией. Так, ошибки в планировании были связаны с тем, что обучающиеся изначально неверно определяли необходимое время для реализации того или иного этапа. Говоря языком метакогнитивного подхода, это показывает дефицит знаний о собственном мышлении, о собственной деятельности, отсутствие опыта саморегуляции деятельности. Ошибки в планировании затрудняли следование плану. Известно, что обучающиеся со слабо развитыми метакогнитивными умениями, как правило, переоценивают свои способности и склонны при планировании выделять себе меньше времени, чем это необходимо в действительности [7; 8].

Работа педагога на этапе творческой реализации проекта заключалась

главным образом в активизации саморегуляции и самоконтроля. Так, с обучающимися, испытывающими затруднения с планированием и реализацией плана, составлялись конкретизированные планы, с детализацией всех операций, составлялись специальные чек-листы по выполнению пунктов плана, устанавливались более сжатые сроки промежуточного контроля. По мере выхода на планируемые сроки, «входа в график», периодичность внешнего контроля со стороны учителя увеличивалась. Стоит отметить, что лишь незначительная часть обучающихся справилась с реализацией проекта полностью без внешней помощи. Большинству в той или иной степени понадобилась педагогическая поддержка со стороны учителя.

Обобщающий этап выполнения индивидуального проекта представлял собой подведение итогов работы, включающее формулировку выводов, оформление конечного продукта и презентацию результатов. На уровне деятельности обучающихся данный этап представляет собой интеграцию и адаптацию полученной в ходе реализации проекта информацию и получение качественно нового знания. В зависимости от типа проекта это могло быть обобщение и систематизация материала, полученного из источников информации, либо анализ информации, полученной в ходе практической деятельности (опросов, анкетирований, апробаций, экспериментов и пр.). В любом случае на обобщающем этапе испытуемые должны были продемонстрировать комплекс продуктивных информационных умений. Другим аспектом деятельности обучающихся на рассматриваемом этапе был коммуникативный аспект: оформление и трансляция для аудитории полученных результатов с использованием адекватных средств коммуникации, активное участие в обсуждении. Помимо защиты собственных результатов работы обучающиеся принимали участие в обсуждении

проектов других учеников, демонстрируя умения критически оценивать воспринимаемую информацию, видеть внутренние противоречия, ставить вопросы, приводить доводы и аргументы в защиту собственной позиции.

Третьим условием формирования готовности старшеклассников к самоорганизации в предлагаемой модели являлась активизация рефлексивной составляющей учения. Для развития метакогнитивной осознанности и рефлексивности учения помимо описанных выше методов и приемов применялся метод «Дневник». Данный метод предполагал составление еженедельного самоотчета по примерному кругу вопросов, касающихся прошедшей учебно-познавательной деятельности, ее оценки, причин успешности/неуспешности, планов коррекции для достижения лучших результатов.

Для заполнения дневника предлагались следующие вопросы:

1) *Что в обучении было самым легким для меня на этой неделе? Почему?*

2) *Что было самым сложным в процессе обучения на этой неделе? Почему?*

3) *Какие стратегии обучения хорошо сработали?*

4) *Какие стратегии не сработали? Что я выберу на следующий раз?*

5) *Какие привычки в обучении работают лучше всего?*

6) *Какую привычку я буду развивать в следующем месяце?*

По условиям эксперимента ответы должны были носить развернутый характер, в фокусе самоанализа должны были находиться именно стратегии решения задач, а не анализ учебного материала или внешних обстоятельств.

Испытуемые заполняли дневник удаленно, посредством облачных информационных технологий, поэтому на протяжении всей опытно-экспериментальной работы они были доступны для изучения. При необходимости содержание дневников обсуждалось индивидуально,

задавались уточняющие вопросы. Но круг общих вопросов оставался неизменным на протяжении всего эксперимента.

Характерно, что в начале эксперимента содержание ответов на вопросы было достаточно бедным. Ответы часто носили формальный характер. Испытуемые часто не видели связь неудачи в обучении с собственными неправильными действиями, а ссылались на какие-то внешние обстоятельства или нехватку времени (хотя дефицит времени – прямое следствие недостаточной самоорганизации).

При определении затруднений испытуемые чаще концентрировались на сложности самого учебного материала, а не на характере своих действий. Например, среди типичных ответов на 1-й и 2-й вопрос были такие: «Самыми легкими в этом месяце для меня были темы “Социальная стратификация и мобильность” и “Социальные группы”, так как эти темы довольно простые и понятные для изучения... Самым сложным в этом месяце для меня были темы “Этнические общности” и “Национальная политика в РФ”, так как там было довольно много материала и он был достаточно сложным для изучения. К этой теме также привлекалась Конституция, а если ее не знать, то будет трудно» (Кристина З.). Данный ответ носит формальный характер, кроме констатации факта, что «было трудно», иных рефлексивных действий испытуемый не производит. Также, отвечая на вопросы, касающиеся анализа стратегий обучения, в начале работы испытуемые не могли их адекватно проанализировать: «Особых стратегий обучения у меня не было, я просто учила тему, которую писали мы на уроке, иногда, если что-то было непонятно, я находила дополнительную информацию в Интернете» (Полина О.). То есть испытуемые демонстрировали недостаточный уровень владения метакогнитивными стратегиями (преобладание обращения

к внешней помощи или интуитивные решения).

Однако в ходе систематической работы с дневником, обсуждения метапознавательного опыта к завершению опытно-экспериментальной работы ответы стали отражать осмысленный выбор стратегий обучения, работы с учебным материалом, адекватный тем или иным ситуациям. Так, например, ответ на 3-й вопрос мог формулироваться примерно так: «Хорошо сработало перечитывание и устное повторение тем из тетради или из учебника. Также мне показался эффективным разбор заданий всем классом на уроке. Проговаривая свои действия и рассуждая над заданием, учишься логично рассуждать во время выполнения задания, запоминаешь определенные нюансы...» (Яна П.), на 5-й вопрос: «В обучении помогает повторение тем, например, с друзьями, если каждый будет поочередно рассказывать друг другу тему, то можно проверить свои знания, а друг может указать на недостатки, помочь понять какие-то нюансы или привести пример. Также помогает регулярное повторение последних пройденных тем, чтобы их не забыть» (Татьяна Н.).

Если в начале работы в ответах респондентов практически отсутствовали элементы критического осмысления своей деятельности, то на завершающем этапе ответы респондентов выглядели следующим образом: 4-й вопрос: «Я считаю, самая худшая стратегия, которую я выбирал для собственного обучения, – это стратегия чистого заучивания материала. Как показала практика, эта стратегия не только слишком много тратила и без того бесценного времени, но и порой не позволяла до конца, собственно, понять некоторые части темы. Вместо нее теперь я буду использовать другую стратегию – подкрепление знаний из дополнительных источников, которой я начал пользоваться с недавнего времени и которую я описал выше»

(Сергей З.); на 5-й вопрос: «Самая лучшая привычка в обучении – это составлять список дел на каждый день недели. Список дел я обычно составляю в воскресенье. Этот список дел звучит подобным образом... В течение недели, конечно, добавляются и убираются определенные пункты и подпункты в связи с определенными обстоятельствами, но все же такая привычка помогает организовать себя и избавиться от забывчивости, которой я периодически страдаю» (Кирилл Б.); на 6-й вопрос: «В будущем у меня в планах развить такую привычку, как ежедневное развитие памяти, ведь я начал за собой замечать преобладание краткосрочной памяти над долгосрочной, из-за этого страдает качество знания, которое я получаю в период обучения. Для этого я уже выбрал пару сайтов с легкими задачками и пару приложений на смартфон на развитие памяти, которые я буду проходить в течение двух месяцев каждый день по 15 минут. На мой взгляд, это должно помочь мне снизить количество случаев, связанных с забывчивостью, и избавить меня от неловких ответов не только на уроках общества, но и на остальных школьных уроках. Время покажет...» (Сергей З.). Иными словами, к концу опытно-экспериментальной работы стала заметна тенденция к усложнению и повышению разнообразия арсенала используемых стратегий, повысилось качество и глубина рефлексии.

Следует отметить, что «Дневник» являлся универсальным методом, применявшимся на всех этапах опытно-экспериментальной работы и в качестве инструмента диагностики, и в качестве метода развития рефлексивности. Также в «Дневнике» участники эксперимента могли высказывать мысли, касающиеся учения в целом, а не только в рамках реализуемых экспериментальных курсов.

По завершении экспериментального цикла была проведена диагностика сформированности готовности школьников

**Динамика изменений показателей сформированности готовности старшекласников к самоорганизации информационно-поисковой деятельности**

Критерии	Уровни	Значения			
		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		нач. ОЭР	оконч. ОЭР	нач. ОЭР	оконч. ОЭР
Мотивационный	Оптимальный	11,5	21,7	12,4	14,5
	Допустимый	37,8	50,0	37,4	38,7
	Недостаточный	50,8	28,3	50,3	46,8
Процессуальный	Оптимальный	11,0	19,4	10,0	12,4
	Допустимый	35,0	44,9	31,7	35,4
	Недостаточный	54,1	35,7	58,3	51,4
Рефлексивный	Оптимальный	15,3	18,4	11,8	10,8
	Допустимый	33,7	50,0	36,5	38,7
	Недостаточный	51,0	31,6	51,6	35,9
Общее среднее значение	Оптимальный	12,6	19,8	11,4	12,6
	Допустимый	35,5	48,3	35,2	37,6
	Недостаточный	51,9	31,9	53,4	44,7

к самоорганизации информационно-поисковой деятельности. Результаты диагностики и динамика изменений показателей отражены в табл. 2.

Результаты статистической обработки данных (U-критерий Манна – Уитни, хи-квадрат Пирсона) показали наличие статистически значимых различий в значениях показателей готовности старшекласников к самоорганизации в экспериментальной и контрольной группах на момент окончания опытно-экспериментальной работы,

что подтверждает результативность реализации разработанной модели.

Таким образом, разработанный в комплекс организационно-педагогических условий (проблематизация обучения, активизация проектной деятельности, включение в проектную деятельность актуализации рефлексивной составляющей) способствует эффективному формированию готовности старшекласников к самоорганизации информационно-поисковой деятельности.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карпов А. А., Карпов А. В. Введение в метакогнитивную психологию. М.: Изд-во Московского психолого-социального ун-та, 2015. 511 с.
2. Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. М.: Сфера, 2004. 208 с.
3. Salavera C., Usán P., Jarie L. Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? // Journal of Adolescence. 2017. Vol. 60. P. 39–46.
4. Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking // Roeper Review. 1985. Vol. 8, No. 2. P. 96–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198509552944>.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
6. Беленкова Ю. С. Обучение метакогнитивным навыкам и методы оценки их сформированности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3–2. С. 20–22.
7. Lai C., Shum M., Tian Y. Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform // *Computer Assisted Language Learning*. 2016. Vol. 29, No. 1. P. 40–60.
8. Pedagogical conditions of students independent readiness formation for educational cognitive activity / R. S. Safin, E. A. Korchagin, V. A. Elizarova [et al.] // *Asian Social Science*. 2015. Vol. 11, No. 4. P. 269–274.

### REFERENCES

1. Karpov A. A., Karpov A. V. *Vvedenie v metakognitivnyuyu psikhologiyu*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsialnogo un-ta, 2015. 511 p.
2. Lukyanova M. I., Kalinina N. V. *Psikhologo-pedagogicheskie pokazateli deyatel'nosti shkoly: kriterii i diagnostika*. Moscow: Sfera, 2004. 208 p.
3. Salavera C., Usán P., Jarie L. Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*. 2017, Vol. 60, pp. 39–46.
4. Dirkes M. A. Metacognition: Students in charge of their thinking. *Roeper Review*. 1985, Vol. 8, No. 2, pp. 96–100. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783198509552944>.
5. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart srednego obshchego obrazovaniya. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.05.2012 No. 413 (red. ot 29.06.2017) “Ob utverzhenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya”.
6. Belenkova Yu. S. Obuchenie metakognitivnym navykam i metody otsenki ikh sformirovannosti. *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki*. 2015, No. 3–2, pp. 20–22.
7. Lai C., Shum M., Tian Y. Enhancing learners self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*. 2016, Vol. 29, No. 1, pp. 40–60.
8. Safin R. S., Korchagin E. A., Elizarova V. A. et al. Pedagogical conditions of students independent readiness formation for educational cognitive activity. *Asian Social Science*. 2015, Vol. 11, No. 4, pp. 269–274.

**Корнев Сергей Владимирович**, соискатель, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; учитель истории, МАОУ Гимназия № 15 Ленинского района г. Красноярск

**e-mail: c\_k\_2016@inbox.ru**

**Kornev Sergey V.**, PhD Candidate, Krasnoyarsk State Pedagogical University; teacher of history and social studies, Gymnasium No. 15 of the Leninsky district of Krasnoyarsk

**e-mail: c\_k\_2016@inbox.ru**

*Статья поступила в редакцию 05.07.2021*

*The article was received on 05.07.2021*