

УДК 373.1.013

DOI 10.37386/2413-4481-2025-3-21-28

Дмитрий Иванович Лебедев*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, dima_l88@mail.ru*

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОПРОШАЮЩЕЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье анализируется зарубежный опыт исследования вопрошающей активности обучающихся как значимого аспекта учебной деятельности в современном образовании. Рассмотрена связь этого процесса с критическим мышлением, самообучением, школьной вовлеченностью и метакогнитивными процессами. Систематизированы теоретические подходы (когнитивный, мотивационный, социокультурный) и педагогические стратегии развития активности школьников, включая возможности цифровых образовательных сред. Результаты структурируют зарубежные исследования, предлагая ориентиры для возможного совершенствования отечественной образовательной практики с учетом ее специфики.

Ключевые слова: вопрошающая активность; познавательный интерес; учебная мотивация; зарубежные исследования; критическое мышление; педагогические стратегии; школьная вовлеченность; саморегуляция учебной деятельности; интернет-взаимодействие.

Dmitry I. Lebedev*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, dima_l88@mail.ru*

INTERNATIONAL RESEARCH ON STUDENTS' QUESTIONING ACTIVITY IN THE SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. This article explores international research on students' questioning activity as a key component of learning in contemporary education. It considers the relationship between questioning and critical thinking, self-directed learning, school engagement, and metacognitive processes. The paper systematizes major theoretical approaches (cognitive, motivational and sociocultural perspectives) as well as pedagogical strategies aimed at fostering students' active inquiry, with particular attention to the potential of digital learning environments. The findings provide a structured overview of international studies and offer insights for enhancing national educational practices, taking into account their specific contexts.

Keywords: questioning activity; cognitive interest; learning motivation; international research; critical thinking; pedagogical strategies; school engagement; self-regulated learning; digital interaction.

Современный этап развития общества, характеризующийся беспрецедентной скоростью изменений, информационным изобилием и усложнением социальных и технологических процессов, предъявляет качественно новые требования к системе образования. В условиях, когда знания быстро обновляются, а объем информации затрудняет ее полное освоение и требует навыков навигации, на первый план выходит не столько передача готовых знаний, сколько формирование у обучающихся способности самостоятельно учиться, критически мыслить, адаптироваться к неопределенности и генерировать новые идеи. Одним из фундаментальных процессов, лежащих в основе этих способностей, является вопрошающая активность – внутренняя потребность и внешне выраженная готовность субъекта познания формулировать и задавать вопросы. Эта активность является ключевым компонентом школьной вовлеченности, которая понимается как устойчивое, направленное, активное участие обучающихся в учебной деятельности и школьной жизни, включая поведенческий, эмоциональный и когнитивный аспекты [1]. Хотя вопросы

могут служить различным целям (социальным, коммуникативным, практическим), в образовательном контексте они являются важнейшим инструментом исследования мира, углубления понимания, разрешения противоречий и управления собственным процессом обучения.

Вопрошающая активность, тесно переплетаясь с любознательностью и познавательным интересом [2], выходит за их рамки, представляя собой не просто пассивное влечение к новому, а целенаправленное, инициативное действие по поиску и конструированию знания. В отечественной педагогике схожие идеи о важности познавательной активности и интереса развивали Г. И. Щукина [3] и Т. И. Шамова [3], подчеркивая их роль в личностном развитии школьника. Это проявление метакогнитивных навыков, или осознанной саморегуляции учебной деятельности [1], позволяющее ученику осознавать пробелы в своем понимании, идентифицировать проблемы, формулировать гипотезы и направлять свою мыслительную деятельность. Как отмечают зарубежные исследователи, способность задавать «правильные» вопросы часто важнее, чем знание

готовых ответов, поскольку именно вопросы двигают познание вперед, открывают новые горизонты и стимулируют творческий поиск [4]. Развитие умения ставить глубокие, осмысленные вопросы рассматривается как неотъемлемая часть формирования исследовательских умений и критического мышления [5].

Актуальность обращения к зарубежному опыту исследования вопрошающей активности обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в зарубежной педагогике и психологии накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, посвященный различным аспектам данной проблемы – от нейробиологических основ любопытства [4] до социально-психологических условий, способствующих или препятствующих проявлению вопрошающей активности в классе [6]. Во-вторых, в рамках реформ образования, происходивших в западных странах, например в Англии в 60–70-е годы [7], активно разрабатывались и апробировались педагогические технологии, направленные на активизацию учебно-познавательной деятельности, где стимулирование вопросов учащихся играло центральную роль [7, с. 14–15; 8]. В-третьих, современные влиятельные теории учебной мотивации, разработанные преимущественно зарубежными учеными, предоставляют мощный инструмент для анализа факторов, влияющих на желание и готовность ученика задавать вопросы. В то же время, как отмечают отечественные исследователи, такие конструкты, как школьная вовлеченность, тесно связанные с вопрошающей активностью, пока не получили широкого рассмотрения в российской психологии, что подчеркивает необходимость анализа зарубежных моделей и их возможной адаптации [1]. Следует отметить, что данный обзор в значительной степени опирается на систематизацию, представленную в работах [2; 9], дополняя ее другими источниками. Систематизация и критическое осмысление этого опыта могут потенциально обогатить отечественную педагогическую науку и практику, предложив научно обоснованные подходы к развитию вопрошающей активности российских школьников при условии их адаптации к социокультурным и образовательным реалиям России.

Под вопрошающей активностью в данном исследовании понимается сложное явление, проявляющееся в мотивационной готовности ученика (потребность в познании, интерес, осознание ценности вопросов), его когнитивных умениях

(анализ информации, выявление проблем, формулирование вопросов разного типа и уровня сложности) и поведенческой инициативе (активное задавание вопросов в процессе обучения и коммуникации), направленное на активное конструирование знаний и управление собственным учением. Это явление является неотъемлемой частью более широкого конструкта – познавательной активности, которая, по мнению В. А. Машаровой, становится важной характеристикой личности в условиях информационного общества [3].

Цель статьи – провести развернутый теоретический анализ и систематизацию зарубежного опыта исследования вопрошающей активности обучающихся, развиваемой как в процессе школьного обучения, так и для становления умения учиться самостоятельно, выявив основные теоретические подходы к ее пониманию, ключевые факторы, влияющие на нее, и описать эффективные педагогические стратегии ее развития. Важно подчеркнуть, что применимость зарубежного опыта для отечественной школы требует специального обсуждения и адаптации, учитывая различия в образовательных системах и культурных традициях.

Для достижения поставленной цели использовался комплекс теоретических методов: ретроспективный анализ становления проблемы в зарубежной педагогической мысли; сравнительно-сопоставительный анализ современных теоретических подходов к мотивации и когнитивному развитию в контексте вопрошающей активности; анализ и обобщение результатов эмпирических исследований и описаний педагогических практик, представленных в зарубежных научных публикациях; систематизация и интерпретация полученных данных. Источниковедческую базу составили работы классиков и современных зарубежных исследователей в области педагогики, когнитивной психологии, психологии мотивации и образования, а также отечественные работы, анализирующие смежные проблемы познавательной активности, школьной вовлеченности и саморегуляции [1; 3]. Необходимо указать, что существенная часть анализа опирается на материалы, представленные в обзорных работах [2; 9] и диссертационном исследовании [7], что определяет характер данного обзора как анализа существующих обобщений, дополненного другими источниками. Основное внимание в статье уделяется психолого-педагогическим аспектам, имеющим выход в педагогическую практику.

Историко-педагогический анализ показывает, что идея важности активности самого ученика в процессе познания имеет глубокие корни в зарубежной педагогической мысли. Хотя сам термин «вопрошающая активность» не использовался, многие педагоги прошлого интуитивно или осознанно подчеркивали значение любознательности и самостоятельного поиска ответов. Интеллектуалистическая теория И. Ф. Гербарта, рассматривая интерес как центральное понятие дидактики, связывала его с умственной деятельностью и произвольным вниманием [10]. Этот подход, хотя и ориентированный на управление со стороны учителя, имплицитно признавал наличие у ученика внутренних запросов, которые могут выражаться в вопросах. Представители же «теорий врожденного интереса», такие как У. Джемс [11] и Э. Клапаред [12], видели в детской любознательности и вопросах проявление естественных инстинктов и потребностей. Они полагали, что задача педагога – создавать среду для естественного проявления интереса и удовлетворения познавательных запросов ребенка, что включает ответы на его вопросы и стимулирование новых. Параллельно в отечественной педагогике, как отмечает В. А. Машарова, исследователи, такие как Г. И. Щукина, также рассматривали познавательный интерес как интегральное свойство личности и важный мотив учения [3].

Особенно актуальной проблема активизации ученика стала в XX веке, в частности в период реформ школьного образования в Англии в 60–70-е годы [7]. Педагогическая мысль этого времени, несмотря на различия между педоцентристским и предметоцентристским подходами, сходилась в необходимости перехода от пассивного усвоения знаний к активной деятельности учащихся [7, с. 10–11]. Ставилась задача развития у школьников умения «ставить вопросы и делать самостоятельные выводы» [7, с. 5]. В этот период широкое распространение получили методы, по своей сути требующие вопрошающей активности. Например, метод «открытий», популяризированный Дж. Брунером [8], предполагал, что ученик сам открывает принципы и закономерности, что невозможно без постановки гипотез и вопросов. «Спиралевидный план» изучения материала, предложенный Брунером, также стимулировал возникновение все более глубоких вопросов по мере возвращения к темам на новом уровне [8, с. 232]. Аналогично проблемное обучение, метод проектов и интегрированные курсы, описан-

ные в контексте английской школы того периода [7, с. 14–15], ставили ученика в позицию исследователя, для которого формулирование вопросов является необходимым этапом познания.

Современные зарубежные исследования вопрошающей активности развиваются преимущественно в русле социокогнитивного подхода [9; 13], подчеркивающего взаимовлияние когнитивных процессов, поведения и социальной среды. Они интегрированы в различные теоретические конструкции, объясняющие познание, мотивацию и социальное поведение. С точки зрения педагогики важно понимать, как эти психологические механизмы проявляются в учебном процессе и как учитель может на них влиять.

Вопрошающая активность тесно связана с познавательным интересом и любопытством. Модель развития интереса С. Хайди и Э. Рэннингер [14] показывает, как интерес трансформируется от ситуационного к устойчивому индивидуальному. Педагогически важно, что на каждом этапе вопросы играют свою роль: от реакции на внешний стимул до инструмента целенаправленного углубления знаний. Поддержка интереса на ранних фазах через стимулирующие задания [15] или демонстрацию связи с жизнью [16] ведет к формированию внутренней мотивации, проявляющейся в активном вопрошании. Нейробиологические данные [4] подтверждают фундаментальную природу любопытства, что указывает на необходимость создания в школе условий для его естественного проявления. Данные международных исследований (PISA) указывают на связь интереса к предметной области [17] и любопытства с учебными достижениями и выбором карьеры [18], подчеркивая практическую значимость развития этих качеств. Развитие познавательного интереса как необходимого условия вопрошающей активности также находится в фокусе внимания отечественных исследователей, изучающих, например, структуру предметной мотивации школьников [1].

Понимание мотивационных факторов вопрошающей активности является ключевым для педагогической практики. Почему ученик задает или не задает вопросы? Современные теории мотивации предлагают многогранный ответ. Теория контроля и значимости эмоций достижения Р. Пекруна [19] подчеркивает роль эмоций. Позитивные эмоции (удовольствие, интерес) стимулируют, а негативные (тревога, скука, стыд) подавляют желание спрашивать [20]. Учителю важно

создавать эмоционально комфортную атмосферу и помогать ученикам справляться с тревогой. Важны также воспринимаемый контроль над ситуацией и осознание значимости вопроса для обучения [19]. Теория целей достижения [21] показывает, что ориентация на мастерство (Mastery) способствует продуктивному вопрошанию, тогда как ориентация на результат (Performance), особенно на избегание неудачи, может тормозить его [21; 22]. Педагогические стратегии должны поощрять ориентацию на понимание и развитие, а не только на оценку. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана [23] утверждает, что для проявления внутренней мотивации и естественной вопрошающей активности необходимо удовлетворение базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности. Именно удовлетворение этих потребностей многие зарубежные исследователи считают основой для проявления школьной вовлеченности, которая, в свою очередь, выражается в активном участии, включая вопрошание [1]. Предоставление выбора, поддержка инициативы, создание доброжелательных отношений в классе – задачи учителя. Теория самоэффективности А. Бандуры [13] акцентирует внимание на вере ученика в свою способность успешно сформулировать и задать вопрос. Успешный опыт и поддержка со стороны учителя и одноклассников формируют эту веру. Теория ожиданий и ценностей Ж. Экклс и А. Вигфилда [9] объясняет мотивацию через ожидание успеха и субъективную ценность действия (задания вопроса). Важно, чтобы ученик видел пользу от вопросов [16]. Теория атрибуции Б. Вайнера [9; 24] показывает, как объяснение причин успехов и неудач влияет на мотивацию: приписывание неудач недостатку способностей ведет к пассивности, а недостатку усилий – к новым попыткам, включая вопрошание [25]. Учитель может влиять на атрибуции учеников через обратную связь.

Помимо мотивации, на вопрошающую активность влияют когнитивные факторы и убеждения ученика. Исследования К. Дуэк [22] показали, что вера в развиваемость интеллекта (growth mindset) способствует использованию вопросов как инструмента обучения. Формирование такой установки – важная педагогическая задача. Теория «возможных Я» Д. Ойзерман [9] связывает вопрошание с позитивными представлениями ученика о себе в будущем. Помощь в построении позитивных образовательных перспектив может стимулировать активность. Важную роль играют

и метакогнитивные навыки – способность отслеживать свое понимание и точно формулировать, что именно непонятно. Эти навыки тесно связаны с осознанной саморегуляцией учебной деятельности, которая, как показывают исследования В. И. Моросановой и ее коллег, является психологическим средством для успешного достижения целей и метаресурсом ученика [1]. Эмпирические данные подтверждают значимую роль осознанной саморегуляции в обеспечении академической успеваемости [1] и психологического благополучия учащихся [1], что создает благоприятную почву для проявления вопрошающей активности. Развитию этих навыков следует уделять специальное внимание на уроках.

Нельзя игнорировать и социальный контекст. Вопрошающая активность – это социальный акт. Ключевую роль играет учитель: его стиль преподавания, реакция на вопросы, умение моделировать вопрошающее поведение [6; 19]. Не менее важны взаимоотношения со сверстниками – поддержка или осуждение со стороны одноклассников может существенно влиять на готовность задавать вопросы [6]. Культурные нормы также могут накладывать свои ограничения. При адаптации зарубежных подходов необходимо учитывать особенности коммуникативной культуры в российской школе.

Хотя теоретические модели убедительно описывают механизмы вопрошающей активности, педагогическая практика требует эмпирических доказательств эффективности тех или иных подходов. Прямое измерение «вопрошающей активности» в количественных исследованиях встречается нечасто; вместо этого ее эффективность часто оценивается через смежные, но измеримые конструкты, такие как развитие критического мышления, уровень школьной вовлеченности и использование стратегий саморегуляции. Именно эти конструкты становятся маркерами успешности педагогических интервенций. Как показывают исследования, школьная вовлеченность, включающая когнитивный компонент (в который входит и вопрошание), является надежным предиктором академической успеваемости [1]. Следовательно, данные, подтверждающие рост этих показателей, косвенно свидетельствуют и об эффективности подходов к развитию вопрошающей активности.

Конкретные статистические данные предоставляет недавнее исследование Н. И. Макарани и коллег [26], посвященное эффективности обучения на основе исследования (inquiry-based

learning) – подхода, в основе которого лежит стимулирование вопросов учащихся. В ходе квазиэксперимента сравнивались две группы школьников: экспериментальная, где применялись методы исследовательского обучения, и контрольная, где использовался традиционный подход. Результаты показали статистически значимый рост навыков критического мышления (включающих умение формулировать проблемы и гипотезы) в экспериментальной группе: средний балл вырос с 53,59 до 82,44. В контрольной группе рост был значительно ниже: с 42,35 до 59,88. Авторы заключают, что именно исследовательский подход, требующий от учеников постоянного вопрошания и поиска ответов, является ключевым фактором столь значительного улучшения [26]. Эти цифры наглядно демонстрируют, что педагогические стратегии, центрированные на вопросах ученика, приносят измеримый положительный результат.

Подобные выводы подтверждаются и в других исследованиях, обобщающих влияние раз-

личных педагогических стратегий на активность и вовлеченность учащихся (см. табл.). Например, исследования показывают, что использование учителем так называемых «стимулирующих заданий» и демонстрация связи учебного материала с реальной жизнью не только повышают интерес, но и напрямую влияют на учебные достижения [15; 16]. Хотя эти исследования не всегда приводят точные цифры роста вопрошающей активности, они фиксируют статистически значимые положительные корреляции между применяемой стратегией и конечным результатом (успеваемостью, вовлеченностью). Так, осознанная саморегуляция, которую можно целенаправленно развивать, выступает значимым позитивным предиктором всех компонентов школьной вовлеченности [1]. Это позволяет утверждать, что зарубежные подходы, направленные на создание мотивирующей и исследовательской среды, обладают доказанной эффективностью, подтвержденной эмпирическими данными (см. табл.).

Примеры эффективности зарубежных подходов к развитию вопрошающей активности учащихся

Педагогический подход / стратегия	Измеряемый результат	Ключевой количественный или качественный вывод	Источник
Обучение на основе исследования (Inquiry-Based Learning)	Навыки критического мышления (формулирование проблем, гипотез, анализ данных)	Рост среднего балла в экспериментальной группе с 53,59 до 82,44 ($p < 0,05$), что значительно превышает результаты контрольной группы	[26]
Интервенции, повышающие релевантность материала	Интерес к предмету, академическая успеваемость	Статистически значимое повышение интереса и успеваемости в группе, где демонстрировалась практическая польза знаний для жизни учащихся	[16]
Использование стимулирующих заданий	Мотивация к чтению, глубина понимания текста	Выявлено прямое положительное влияние стимулирующих заданий на мотивацию и рост показателей понимания прочитанного	[15]
Развитие осознанной саморегуляции учебной деятельности	Школьная вовлеченность (поведенческая, эмоциональная, когнитивная)	Осознанная саморегуляция является статистически значимым предиктором всех компонентов школьной вовлеченности	[1]

Исходя из этих положений, зарубежная практика предлагает ряд педагогических стратегий для развития вопрошающей активности, которые могут быть рассмотрены для использования в отечественной школе. Важнейшей является создание «культуры вопроса» в классе – атмосферы психологической безопасности и интеллектуального риска, где любопытство поощряется, а любой вопрос рассматривается как ценный вклад в общий процесс познания [6; 19]. Учителю необходимо:

- Самому моделировать вопрошающее поведение: задавать глубокие, открытые вопросы, демон-

стрировать сомнение и процесс поиска ответов, показывать ценность вопросов учеников [19].

- Обучать техникам формулирования вопросов: знакомить с разными типами вопросов (уточняющие, проблемные, исследовательские, рефлексивные), проводить тренинги по их постановке.

- Использовать проблемно-ориентированные методы: проблемное обучение, метод проектов, исследовательская деятельность естественным образом стимулируют возникновение вопросов [7; 8]. Внедрение таких методов требует соответствующей подготовки учителя и изменения структуры урока.

Отечественные исследователи также подчеркивают важность проектной деятельности, в том числе реализуемой посредством интернет-взаимодействия, для развития познавательной активности [3].

- Применять стратегии активного слушания и чтения: учить задавать вопросы до, во время и после работы с текстом или лекцией (например, метод «Insert», таблицы «Знаю-Хочу узнать-Узнал»).

- Снижать барьеры: использовать анонимные формы задавания вопросов (ящик для вопросов, онлайн-формы), особенно на начальных этапах или при обсуждении сложных тем. Современная цифровая образовательная среда и интернет-технологии предоставляют для этого дополнительные возможности [3].

- Демонстрировать связь обучения с жизнью: показывать практическую значимость изучаемого материала, связывать его с интересами учеников, чтобы вопросы возникали из реальной потребности в понимании [16; 22; 27].

- Предоставлять автономию и выбор: давать ученикам возможность выбирать темы для изучения, формы работы, способы представления результатов, что повышает их инициативность [23; 28].

- Обеспечивать поддерживающую обратную связь: реагировать на вопросы конструктивно, поощрять попытки, помогать переформулировать неясные вопросы, использовать вопросы учеников для развития дискуссии, а не просто оценивать их «правильность».

Проведенный анализ зарубежного опыта исследования вопрошающей активности обучающихся показывает ее значимость как важного аспекта учебной деятельности, необходимого для успешного обучения и адаптации в современном мире. Зарубежные исследования предоставляют ценные теоретические модели и практические подходы для понимания и развития этого сложного процесса. Однако прямое заимствование этого опыта без учета специфики российской образовательной системы и культурного контекста может быть неэффективным. Как отмечают Т. Г. Фомина, А. М. Потанина, В. И. Моросанова применительно к школьной вовлеченности, необходима верификация зарубежных моделей и диагностического инструментария на российских выборках [1].

Основные выводы исследования:

1. Вопрошающая активность является не только проявлением познавательного интереса [2], но и инструментом активного конструирования знаний, развития критического мышления [5] и навыков саморегулируемого обучения. Она тесно

связана с когнитивным компонентом школьной вовлеченности, который включает саморегуляцию и использование учебных стратегий [1].

2. Готовность ученика задавать вопросы зависит от комплекса мотивационных факторов (цели [21; 22], эмоции [19; 20], самооффективность [13], ценности [9; 16], удовлетворенность потребностей [23], атрибуции [9; 24; 25]), на которые учитель может и должен влиять через организацию учебного процесса и взаимодействия.

3. Когнитивные установки (имплицитные теории интеллекта [22]) и метакогнитивные навыки (осознанная саморегуляция) играют существенную роль. Их целенаправленное формирование – важная педагогическая задача, подтверждаемая как зарубежными, так и отечественными исследованиями, показывающими, что, например, осознанная саморегуляция является ресурсом школьной вовлеченности [1].

4. Социально-педагогический контекст (поддерживающая позиция учителя, психологический климат [6]) является необходимым условием для вопрошания. Важно также учитывать возможности и риски, связанные с организацией интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса, как это показано в работах В. А. Машаровой [3].

5. Развитие вопрошающей активности требует системной педагогической работы с использованием разнообразных стратегий, направленных на формирование умений и создание мотивирующей среды.

6. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации подходов к пониманию вопрошающей активности в зарубежной педагогике и психологии. Практическая значимость для отечественной педагогики состоит в том, что представленный анализ позволяет выделить продуктивные идеи и конкретные педагогические стратегии, которые могут быть адаптированы для российской школы. При этом важно учитывать как накопленный отечественный опыт в смежных областях (например, исследования познавательной активности Г. И. Шукиной, Т. И. Шамовой, А. К. Марковой), так и текущее состояние исследований (например, недостаточная изученность школьной вовлеченности в России, по данным, представленным в исследовании Т. Г. Фоминой, А. М. Потаниной, В. И. Моросановой).

Конкретные выводы для педагогической практики:

1. Методы и формы работы учителя. Необходимо активнее внедрять методы, стимулиру-

ющие вопросы (проблемное обучение, проекты, исследования, дискуссии), использовать приемы активного чтения и слушания, обучать учеников техникам формулирования вопросов. Следует также рассмотреть возможности организации интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса (веб-квесты, онлайн-форумы, совместные проекты в Сети) для стимулирования вопрошающей активности [3].

2. Требуемые действия учителя. Создание безопасной, поддерживающей атмосферы в классе; моделирование собственного вопрошающего поведения; предоставление ученикам выбора и автономии; конструктивная реакция на любые вопросы; использование вопросов учеников для углубления понимания всего класса; помощь в формировании у учеников веры в свои силы и в ценность познания.

3. Личностные характеристики и навыки ученика, связанные с вопрошающей активностью, которые нужно развивать. Познавательный интерес и любознательность; метакогнитивные навыки (осознание своего понимания/непонимания, осознанная саморегуляция [1]); вера в развива-

емость интеллекта (growth mindset); самоэффективность в учебной деятельности; ориентация на мастерство; навыки критического мышления.

4. Средства развития. Целенаправленное обучение (тренинги по постановке вопросов); использование указанных педагогических методов и приемов; создание мотивирующей и современной цифровой образовательной среды [3]; формирующее оценивание и поддерживающая обратная связь.

5. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении эффективности адаптации конкретных зарубежных стратегий развития вопрошающей активности в условиях российской школы, исследовании ее возрастных и культурных особенностей, связи с цифровыми образовательными средами (в том числе анализ влияния интернет-взаимодействия на вопрошающую активность) [3], а также в изучении взаимосвязи вопрошающей активности со школьной вовлеченностью и осознанной саморегуляцией учебной деятельности на российских выборках [1], в разработке и апробации комплексных педагогических программ ее формирования.

Список источников

1. Фомина Т. Г., Потанина А. М., Моросанова В. И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 542–565.
2. Шмелькова Н. А. Зарубежные теории развития познавательного интереса у школьников // Человек и образование. 2022. № 1 (70). С. 167–174.
3. Машарова В. А. Познавательная активность обучающихся: организация интернет-взаимодействия субъектов образовательного процесса: учеб.-метод. пособие. СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. 131 с.
4. Gruber J. M., Fandakova Y. Curiosity in childhood and adolescence – what can we learn from the brain // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2021. Vol. 39. P. 178–183.
5. Thompson T. Self-worth protection: Review and implications for the classroom // Educational Review. 1994. Vol. 46, № 3. P. 259–274.
6. Martin A. J., Dowson M. Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practice // Review of Educational Research. 2009. Vol. 79, № 1. P. 327–365.
7. Кузнецова Е. Ю. Вопросы активизации учебной деятельности учащихся в английской педагогике и школе 60–70-х годов: дис. ... канд. пед. наук. М., 1990. 152 с.
8. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
9. Никитская М. Г., Толстых Н. Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 100–113.
10. Исследования развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, О. Оливера, П. Гринфилда; пер. с англ. М. П. Лисиной. М.: Педагогика, 1971. 392 с.
11. Джемс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления: Популярные лекции по философии / пер. с англ. Изд. 3-е. М.: ЛКИ, 2011. 240 с.
12. Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная психология. М.: ЛКИ, 2007. 168 с.
13. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
14. Hidi S., Renninger K. A. The Four-Phase Model of Interest Development // Educational Psychologist. 2006. Vol. 41, № 2. P. 111–127.
15. Guthrie J. T. et al. Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension // Journal of Educational Research. 2006. Vol. 99, № 4. P. 232–246.
16. Hulleman C. S., Harackiewicz J. M. Promoting interest and performance in high school science classes // Science. 2009. Vol. 326, № 5958. P. 1410–1412.

17. Krapp A., Prenzel M. Research on Interest in Science: Theories, methods and findings // International Journal of Science Education. 2011. Vol. 33, № 1. P. 27–50.
18. Education at a Glance 2021 OECD INDICATORS // OECD (2021), Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2021.
19. Pekrun R. Emotions and Learning // Educational Practices Series. 2014. № 24. P. 1–31.
20. Pekrun R., Elliot A. J., Maier M. A. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance // Journal of Educational Psychology. 2009. Vol. 101, № 1. P. 115–135.
21. Elliot A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals // Educational Psychologist. 1999. Vol. 34, № 3. P. 169–189.
22. Dweck C. S. Motivational processes affecting learning // American Psychologist. 1986. Vol. 41, № 10. P. 1040–1048.
23. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Publishing Co, 1985. 371 p.
24. Wilson T. D., Linville P. W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques // Journal of Personality and Social Psychology. 1985. Vol. 49, № 1. P. 287–293.
25. Weiner B. An attributional theory of achievement motivation and emotion // Psychological Review. 1985. Vol. 92, № 4. P. 548–573.
26. Pugh K. J. Transformative experience: An integrative construct in the spirit of Deweyan pragmatism // Educational Psychologist. 2011. Vol. 46, № 2. P. 107–121.
27. Ames C. Classrooms: Goals, structures and student motivation // Journal of Educational Psychology. 1992. Vol. 84, № 3. P. 261–271.
28. Maharani N. I., Dasna I. W., Utama C. The Effectiveness of Inquiry-Based Learning Instrument to Enhance Student's Critical Thinking Skills // Madrasah: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Dasar. 2023. Vol. 15, № 2. P. 66–77.

Статья поступила в редакцию 05.05.2025; одобрена после рецензирования 15.06.2025; принята к публикации 23.06.2025.

The article was submitted 05.05.2025; approved after reviewing 15.06.2025; accepted for publication 23.06.2025.