

**ТАДЖИКСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**На правах рукописи**

**НОРБАЕВ ТИМУР СУЛТАНОВИЧ**

**АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ  
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Специальность 5.8.1. — общая педагогика, история педагогики и  
образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
доктор педагогических наук,  
профессор – Юлдашева М.Р.

Душанбе —2023

## **Оглавление**

<b>Введение</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. Теория и практика активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы</b>	
1.1. Познавательная деятельность студентов вуза как психолого-педагогическая проблема.....	18
1.2. Интегративная сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе.....	29
1.3. Сущность и практика организации самостоятельной работы студентов в вузах Республики Таджикистан .....	65
<b>Выводы по первой главе</b> .....	80
<b>ГЛАВА II. Содержательно-технологический аспект и эффективность технологии по активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной деятельности.</b>	
2.1. Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе в контексте специфики студенческого возраста .....	84
2.2. Личностно-ориентированное образование как фундамент для интегрированного применения традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.....	97
2.3. Диагностика уровня самостоятельной познавательной деятельности студентов .....	121
2.4. Опытнo-экспериментальное подтверждение эффективности активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации педагогического процесса в вузе.....	145
<b>Выводы по второй главе</b> .....	165
<b>Заключение</b> .....	170
<b>Список литературы</b> .....	177
<b>Приложение</b> .....	203

## **ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность исследования.** В условиях современной информационной социокультуры особую актуальность приобретает фундаментальность образования, которая, вследствие постоянного обновления информации, предусматривает формирование у обучающихся потребности в непрерывном самостоятельном овладении знаниями. Именно этим обусловлена актуальность проблемы, направленной на внедрение в систему образования принципа активности в обучении. Данный принцип предусматривает организацию оптимальных условий, задача которых связана с выявлением и развитием потенциальных возможностей обучающихся, на основе учета их интересов и потребностей. Все это предусматривает изучение индивидуально-психологических особенностей личности обучающихся в целях активизации их познавательной деятельности и творческой самостоятельности.

Современное общество выдвигает перед системой образования ориентир на подготовку нового типа обучающегося. Особенно это касается системы высшего образования, которая должна быть представлена в условиях современности как саморегулирующая система, сориентированная на подготовку студента, способного к осуществлению самостоятельного обучения в рамках информационного общества.

Активизация познавательной деятельности на сегодня рассматривается в числе наиболее приоритетных проблем психолого-педагогического знания. Сложность обусловлена ее местоположением на стыке ряда социально-гуманитарных наук - философии, социологии, психологи, педагоги и т.д. Именно поэтому данная проблема представлена множеством различных позиций.

Так, с точки зрения философского знания проблема активизации познавательной деятельности представлена в исследованиях Анохина П.К. [12], Мамардашвили М.К. [126] и др.; психологов: Ананьева Б.Г. [10], Выготского Л.С. [46], Давыдова В.В. [56], Леонтьева А.Н. [122], Щукиной

Г.И. [256;257] и др.; педагогов: Бабанского Ю.К. [17;18], Вербицкого А.А. [41], Лернер И.Я. [123], Марковой А.К. [138;139], Ушинского К.Д. [227], Харламова И.Ф. [238; 239;240] и др.

Грамотная организации процесса по активизации познавательной деятельности студентов выстраивается на основе выявления и анализа индивидуально-психологической специфики личности обучающихся, что обосновывает интеграцию и использование различных подходов, особенно личностно-ориентированного, при исследовании проблемы активизации познавательной деятельности. Данный подход представлен в исследованиях: Бондаревской Е.В. [32], Викулиной М.А. [43;44;45], Серикова В.В. [198;199;200], Якиманской И.С. [261;262;263;264] и др. В частности, данные работы характеризуются освещением сущности личностно-ориентированного образования, цель которого представлена личностным и интеллектуальным ростом студентом для осознания ими целостной картины мира.

Овладение теорией и практикой интеллектуальной деятельности, самостоятельностью, глубокими и прочными знаниями предусматривает активизацию познавательной деятельности как условия, формирующего у студентов потребность в знаниях. Данный процесс обусловлен регулятивной функцией преподавателя, деятельность которого предусматривает преодоление противоречий в самом образовательном процессе. Ибо, с одной стороны, процесс образования рассматривается в виде управляемой педагогической системы. И в этом случае он, как правило, представляет собой процесс, организуемый педагогом и обусловленный некоторым диктатом со стороны педагога. С другой стороны, необходимость организации у студентов учебно-операциональной, проектировочной и организаторской самостоятельности выдвигает перед педагогом проблему активизации познавательной деятельности у обучающихся. То есть педагог должен одновременно осуществлять как организацию и управление обучающего процесса, так и максимальное предоставление студентам

самоуправление своей познавательной деятельностью. Именно этим обеспечивается осознанное освоение знаний обучающимися. Тем самым эффективность организации процесса по активизации познавательной деятельности обучающихся во многом обусловлена профессиональными умениями педагога по использованию инновационных технологий при обучении.

Рассмотрение активности через призму познавательной способности, свойственной человеческой личности от природы, было предпринято еще К.Д. Ушинским [227]. Тем не менее, практическое использование данного для человека качества в его познавательной деятельности, обусловлено стремлением к самостоятельности, которая прививается личности путем освоения знаний, умений и навыков на основе активного и сознательного к ним отношения.

Понимание процесса активизации познавательной деятельности обучающихся как динамического процесса, обусловленного дидактическим взаимодействием обучаемого и объектов познания представлено в ряде исследований (Лернер И.Я. [123], Низамов Р.А. [154], Харламов И.Ф. [238;239;240] и др.). Этот подход обеспечивает осознанное усвоение обучающимися социокультурного опыта, способствующего расширению границ в системе их личностных ценностей.

Необходимость самостоятельного освоения знаний в условиях информационной социокультуры рассматривается на сегодня как одна из актуальнейших тенденций в совершенствовании качества образования, что особенно важно в профессиональной подготовке кадров. Именно этим объясняется актуальность вышеизложенного общего педагогического положения для системы высшего образования.

**Степень изученности проблемы** Следует отметить, что проблема активизации познавательной деятельности в обучении затрагивалась в сфере педагогической дидактики, начиная с 60-70 годов. Данный период представлен оригинальными гипотезами, среди которых можно отметить

труды Данилова М.А. [58], Есипова Б.П. [70;71], Занкова Л.В. [76] по изучению гносеологических, логических и дидактических составляющих процесса обучения.

В сфере психологического знания данная проблема сопрягалась с изучением познавательной активности школьников на разных ступенях обучения (Щукина Г.И. [256;257] и др.); с взаимосвязью активности и внутренней потребности (Лозовая В.И. [129] и др.); с противоречием между знанием и незнанием (Ильина Т.И., Цветков Л.А., Ильенков Э.В.); с совершенствованием процесса обучения подрастающего поколения (Бабанский Ю.К. [17;18], Пидкасистый П.И. [179], Щукина Г.И. [256;257] и др.); с целостностью организации педагогического процесса (Каптерев П.О. [93;94], Макаренко А.С. [135] и др.).

Значительный вклад в исследование данной проблемы представлен диссертационными исследованиями Донец В.А. [60], Калашниковой Л.Н. [90], Тамбовцевой Н.К. [217], Хачировой И.Х. [241], Яковлевой Н.М. [265], Казначеевой С.Н. [89] и др.

В трудах таджикских ученых данная проблема активно исследовалась в работах: Лутфуллоева М., Шарипова Ф., Каримовой И.Х., Латифзода Д.Н., Юлдашевой М.Р. и др.

Проблема активизации учебной деятельности связана с ее оптимизацией. Эта взаимозависимость не всегда четко просматривается в научной литературе, несмотря на ее актуальность в сфере научного и практического психолого-педагогического знания. Обилие экспериментальных поисков в сфере приемов и способов, активизирующих познавательную деятельность обучаемых, не снимало с повестки дня противоречивые дискуссии по данной проблеме. Именно поэтому выстраивание концептуальных основ и четкое видение целостной системы приемов по активизации обучающего процесса наталкивалось на ряд препятствий [146].

Понимание современного образования, отражая современную образовательную парадигму, трактуется как система взаимодействия и сотрудничества между педагогом и обучаемым, ибо они рассматриваются как равноправные субъекты при организации обучающей деятельности. В этих условиях весь процесс обучения в вузе, выстраиваясь на основе сотрудничества в системе «педагог-студент», уже не может рассматриваться в виде простой передачи опыта от преподавателя к обучающемуся, что было обосновано современными подходами к организации активного обучения в высшей школе (Вербицкий А.А. [41], Низамов Р.А. [154] и др.).

Следует учитывать, что весь процесс по активизации познавательной деятельности студента требует от преподавателя его увязки с выбором оптимального варианта собственной обучающей деятельности. Это предусматривает систематическое изучение личности обучающегося. Ибо преподавательская деятельность предусматривает планирование обучающих и воспитательных задач с их проекцией на будущее, для того, чтобы обеспечить развитие способностей студентов с учетом их реальных возможностей. А это, в свою очередь, требует актуализации главного, существенного в содержании обучения, правильного выбора методов, средств и форм организации учебно-воспитательного процесса на основе дифференцированного подхода к каждому студенту, что обусловлено организацией необходимых условий для обучения, грамотным внедрением выбранного варианта организации учебного процесса, оперативной коррекцией его при необходимости [17;18].

Таким образом, вследствие трансформации общественно-экономического обустройства современного мира свою актуальность проявляет проблема обеспечения непрерывности в образовании, что, свою очередь, актуализирует изменение целей и содержания образования, возникновение и внедрение в процесс образования новых инновационных обучающих технологий и т.п. Все вышеизложенное доказывает востребованность исследуемой проблемы - активизации познавательной

деятельности студентов, особая актуальность которой обусловлена ее взаимосвязью с оптимизацией процесса обучения в вузе.

В условиях современности данная проблема, приобретая особую значимость для вузовской педагогики, доказывает сложность ее дидактической и психологической составляющих, которые представлены рядом **противоречий**. Основное из них обусловлено несоответствием традиционной системы организации учебно-воспитательного процесса в вузе, ее обучающих методов и форм инновациям в области развития системы образования, которые предусматривают ориентацию на оптимизацию целостного педагогического процесса через активизацию познавательной деятельности студентов. Актуальность проблемы возрастает в связи с необходимостью учета специфики студенческого возраста в условиях организации самостоятельной работы в вузе.

В целом, недостаточное освещение всех стыков проблемы в научных материалах определил выбор темы исследования: «Активизация познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы».

**Цель исследования:** представить анализ теории и практики процесса активизации познавательной деятельности студентов в условиях высшей школы через выявление интегративной сущности данного процесса с оптимизацией педагогического процесса при организации самостоятельной работы в вузе.

**Объект исследования:** теория и практика процесса обучения в высшей школе.

**Предмет исследования:** активизация познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной работы в условиях высшей школы.

**Гипотеза исследования** представлена предположением о том, что активизация познавательной деятельности студентов вуза при организации самостоятельной работы будет эффективной, если:



- при организации обучения в целях активизации познавательной деятельности студентов будет учитываться ее интегративная сущность и взаимообусловленность от оптимизации целостного педагогического процесса, сориентированного на личностное развитие студентов;

- основа процесса активизации познавательной деятельности студентов будет представлена интеграцией системного, деятельностного, аксиологического, личностно-ориентированного, возрастного и индивидуального подходов;

- педагогическая модель по активизации познавательной деятельности студентов будет разработана в рамках оптимизации педагогического процесса в целом;

- методы, формы, критерии и показатели по активизации познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной работы будут соответствовать специфике оптимизации целостного педагогического процесса.

В соответствии с указанной целью, предметом и гипотезой исследований в работе предусматривается решение следующих **задач**:

1. Осуществить анализ познавательной деятельности студентов вуза в контексте психолого-педагогической проблемы.

2. Раскрыть особенности организации самостоятельной познавательной деятельности в вузе на основе интегративной сущности активизации познавательной деятельности студентов и оптимизации педагогического процесса в условиях вуза.

3. Осветить практику организации самостоятельной работы студентов в вузах Республики Таджикистан.

4. Исследовать социально-мотивационный аспект активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной деятельности.

5. Раскрыть интегрированное применение традиционных и современных технологий по оптимизации педагогического процесса,

способствующих активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.

б. Представить содержательно-технологический аспект и эффективность технологии по активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной деятельности.

**Методологические основы исследования** представлены рядом положений из области философского и психолого-педагогического знания: теория познания (Аристотель, Р. Декарт, Э. Кант, Платон Д. Юм и др.); психология (К. Роджерс); ряд педагогических подходов к образованию: системный (В.П. Беспалько, М.С. Каган и др.), деятельностный (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев и др.), аксиологический (М.С. Каган, З.И. Равкин, В.А. Сластенин и др.), личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская, М.А. Викулина, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

**Теоретическая база исследования** представлена рядом достижений в области психолого-педагогической науки, в частности исследования по выявлению:

- сущности активизации познавательной деятельности (Коротаяева Е.В., Лернер И.Л., Лисина М.И., Маркова А.К., Низамов Р.А., Шамова Т.И., Щукина Г.И.);

- деятельностной основы в личностном развитии человека (Божович Л.И., Леонтьев А.Н.);

- субъект-субъектного взаимодействия, в основание которых положены принципы диалогизации, партнерства, персонализации, индивидуализации (Бондаревская Е.В., Викулина М.А., Якиманская И.С.);

- фундаментальных основ в концепции педагогического стимулирования (Блонский П.П., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Щукина Г.И.);

- возрастной специфики студенческого возраста (Ананьев Б.Г., Божович Л.И., Зимняя И.А., Кон И.С. и др.).

**Методы исследования** в контексте заданных цели, задач, гипотезы исследования охватывают: теоретический анализ философских, социологических, психолого-педагогических материалов; изучение, анализ и обобщение педагогического опыта; методы психолого-педагогической диагностики (педагогический консилиум, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование); педагогическую экспериментальную деятельность.

**Опытно-экспериментальная база исследования** представлена Таджикским государственным педагогическим университетом им. С. Айни и Российско-Таджикским (Славянским) университетом. Экспериментальной работой было охвачено 187 студентов.

**Основные этапы исследования** представлены с 2019 по 2022 гг.

*Первый этап* (2019-2020 гг.) - представлен поисковым и теоретическим анализом материалов по проблеме исследования: философских, социологических, психолого-педагогических. Этап предусматривал аналитический анализ имеющейся практики по организации активизации познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы в вузе, по результатам которого выстраивались основы констатирующего эксперимента, осуществлялась разработка программы опытно-экспериментальной деятельности.

*Второй этап* (2020-2021 гг.) – представлен опытно-экспериментальной работой на основе разработанной экспериментальной программы, сориентированной на выявление и конкретизацию педагогических условий, содержания и программно-методологического обеспечения процесса по активизации познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной работы, на анализ полученных результатов по формирующему эксперименту.

*Третий этап* (2021—2022 гг.) – представлен обобщением достигнутых результатов путем обработки, систематизации результатов исследования, уточнения выводов в рамках оформления текстового материала диссертации.

### **Научная новизна диссертационной работы представлена:**

- теоретическим освещением познавательной деятельности студентов вуза с позиций рассмотрения ее как психолого-педагогической проблемы;
- выявлением сущности, структуры и специфики обучающего процесса по активизации познавательной деятельности студентов путем опоры на интеграцию ведущих подходов к обучению;
- выявлением интегративной сущности между активизацией познавательной деятельности студентов и оптимизацией целостного педагогического процесса в вузе;
- конкретизацией сущностных основ самостоятельной познавательной деятельности студентов в условиях высшей школы;
- выявлением социально-мотивационного аспекта процесса по активизации познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной деятельности в вузе;
- разработкой педагогических условий, способствующих активизации познавательной деятельности студентов вуза при осуществлении ими самостоятельной работы;
- интегрированным использованием традиционных и инновационных форм, средств и технологий, направленных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов в рамках оптимизации целостного педагогического процесса; в вузе
- выявлением основных критериев и базовых показателей по 5 уровням (низкому, среднему, выше среднего, высокому, очень высокому) процесса активизации познавательной деятельности студентов вуза.

### **Теоретическая значимость исследования представлена:**

- уточнением базовых категорий исследования: «познавательная деятельность», «активизация познавательной деятельности», «оптимизация процесса обучения»; «самостоятельная работа в вузе»;

- выявлением и анализом уровней познавательной активности студентов в процессе организации самостоятельной работы (низкого, среднего, выше среднего, высокого, очень высокого);

- внедрением положений личностно-ориентированного подхода к обучению при организации процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза.

**Практическая значимость исследования** представлена:

- выводами по результатам исследования, которые свидетельствуют о существенном повышении эффективности активизации познавательной деятельности студентов в самостоятельной познавательной деятельности при условии учета ее интегративной сущности с процессами оптимизации целостного процесса обучения в вузе;

- педагогическими условиями, которые разработаны и внедрены в обучающий процесс в вузе с целью активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов;

- материалами по содержанию авторского спецкурса «Активизация и оптимизация познавательной деятельности студентов: теория и практика», использование которых не ограничивается процессом преподавания в вузе, а могут применяться в практике повышения квалификации педагогических кадров.

**Основные понятия исследуемой проблемы:**

*«Активность* - деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения исторического опыта человечества» (Г.М. Коджаспирова).

*«Познавательная активность* - черта личности, которая проявляется в инициативности и самостоятельности, приводит к управлению воли и характера, эффективному усвоению знаний, умений, навыков» (Ш.И. Ганелин).

*«Активизация познавательной деятельности»* - одна из ведущих форм деятельности обучающегося, на основе которой осуществляется стимулирование учебной деятельности с опорой на познавательный интерес.

*«Оптимизация обучающего процесса»* - система мер, внедрение которых сориентирована на получение наивысших результатов в контексте конкретно используемых условий при опоре на активизацию обучающего процесса без перегрузки педагога и студента за отведенный срок обучения в соответствии с поставленными целями.

**Достоверность полученных результатов исследования** обусловлена: обоснованными методологическими и теоретическими основами; совокупностью используемых методов (теоретических и эмпирических) в соответствии с целью и задачами исследования; результатами опытно-экспериментальной деятельности; профессиональной педагогической деятельностью автора в вузе.

**Апробация и внедрение результатов исследования** представлена обсуждениями основных положений и результатов исследования на заседаниях кафедры педагогики, психологии и методики преподавания Российско-Таджикского (Славянского) университета (2020—2023 гг.); выступлениями автора на научно-практических конференциях в РТСУ. Материалы исследования получили внедрение и практическую апробацию при организации обучающего процесса в стенах Российско-Таджикского (Славянского) университета.

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Познавательная деятельность студентов высшей школы обусловлена воздействием совокупности различных факторов, которые представлены рядом факторов: субъективного характера (любопытность, усидчивость, воля, мотивация и т.д.), объективного характера (окружающие условия, личность педагога, приемы и методы обучения), в силу чего ее следует рассматривать как целенаправленное сложное образование личности.

2. Сориентированность обучающего процесса на развитие у студентов их интересов и потребностей, личностных предпочтений, самостоятельной деятельности обеспечивается активизацией познавательной деятельности, которая представлена интеграцией основных подходов к процессу обучения, среди которых - системный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный, возрастной, индивидуальный.

3. Проблема активизации познавательной деятельности связана с оптимизацией целостного педагогического процесса. Это обусловлено требованиями осуществления дифференцированного подхода к каждому студенту, предусматривающего систематическое изучение обучающегося и выбора оптимальных средств и форм обучения для активизации его познавательной деятельности. Изучение потенциальных возможностей студента предусматривает со стороны преподавателя владение комплексным планированием учебно-воспитательных задач в целях совершенствования способностей обучающегося на основе выделения главных, существенных аспектов в содержании обучающего процесса, что, в свою очередь, актуализует правильный и грамотный выбор методов, средств и форм по активизации познавательной деятельности. Организация необходимых для оптимизации процесса обучения условий в опоре на избранный вариант активизации познавательной деятельности, способствует при необходимости осуществлению оперативной корректировки целостного педагогического процесса.

4. Педагогическая модель активизации самостоятельной познавательной деятельности предусматривает интеграцию традиционных и современных технологий, сориентированных на оптимизацию целостного педагогического процесса. Данная модель вбирает в себя ряд параметров и представлена:

- методологической основой активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов (подходами, закономерностями, принципами, ведущими идеями);
- целью (организацией процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов);
- программными компонентами (когнитивным, мотивационным, содержательно-операционным, процессуальным, эмоционально-волевым);
- системой этапов, взаимосвязанных между собой, сориентированных на конечную цель (подготовительным, основным, специально организованным обучением, этапом индивидуализации);
- критериями по выявлению уровня познавательной активности при организации самостоятельной работы, проявляющимися путем: избирательного внимания; нравственно-волевых усилий в учебно-познавательной деятельности; механической памятью; теоретическим мышлением; познавательной потребностью; познавательными мотивами; сформированностью умений и навыков общеучебного характера); результатами (высоким уровнем проявления самостоятельной познавательной активности).

5. Реализация разработанной педагогической модели обусловлена комплексом педагогических условий: положительным эмоциональным фоном при активизации самостоятельной познавательной деятельности; организацией учебного процесса на базе личностно-ориентированного подхода, выстраиваемого путем взаимодействия в системе «преподаватель - студент»; оптимизацией процесса обучения с использованием активных, стимулирующих приемов, методов и форм обучения; опережающей организацией самостоятельной работы; внедрением в процесс обучения спецкурса для студентов «Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов» и спецсеминара для преподавателей «Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе».



Всего по теме диссертационного исследования опубликовано 10 научных работ, в т.ч. 4 статьи в научных журналах из перечня ВАК РФ.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит введения, двух глав, заключения, библиографического списка (268 наименований) и 8 приложений. Текст диссертации иллюстрирован 15 таблицами, 5 схемами, 6 рисунками.

# **ГЛАВА I. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.**

## **1.1. Познавательная деятельность студентов вуза как психолого-педагогическая проблема.**

Исследование проблемы, связанной с активизацией познавательной деятельности студентов в условиях высшей школы, свидетельствует о ее недостаточном освещении в сфере психолого-педагогического знания. В частности, имеются пробелы в понимании данной категории как самостоятельного феномена, чем и обусловлен интерес к нему психолого-педагогической науки.

Выдвижение объекта представленного исследования - теории и практики процесса обучения в условиях высшей школы, в частности - активизации познавательной деятельности студентов, предусматривает освещение и анализ сущности основополагающей категории - «познавательная деятельность» - в многообразных источниках психолого-педагогической науки. Ибо она характеризуется неоднозначными толкованиями в ряде материалов в сфере философской, психологической, педагогической и методической литературы.

В контексте модернизации системы образования, познавательная деятельность обучающихся, ее развитие и совершенствование, рассматривается в числе ведущих задач, что отражено в образовательных стандартах, в виде требований, направленных на образование личности, «включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [59].

«Изучение познавательной деятельности берет свое начало в философии, где ее изучает раздел «Теория познания, или Гносеология». Еще в античные времена Аристотель построил целостное учение о познании.

Кроме того, в теорию познания внесли свой вклад Сократ, Платон, Ф. Бэкон, Р. Декарт, Г.В.Ф. Гегель, К. Маркс, Э. Гуссерль и т.д.» [59].

Материалы по психологии и педагогике представлены рядом исследований, охватывающих различные аспекты познавательной деятельности обучающихся. В частности, теоретические проблемы познания представлены трудами Ананьева Б.Г. [10], Белкина Е.Л., Дрозиной В.В. [61], Коротаевой Е.В. [107;108;109], Леонтьева А.Н. [122], Лобовой Т.Л. [129], Щукиной Г.И. [256;257], Элькониной Б.Д. [258], Лутфуллозода М. [131;132], Шарифзода Ф. [250], Шарифова Дж. [249], Каримовой И.Х. [251], Юлдашевой М.Р. [260] и других исследователей.

О.О. Деметьева указывает, что «методология познавательной деятельности – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Область ее исследования ограничивается изучением форм и методов познания в отличие от теории познания. В отличие от познавательной деятельности, теория познания изучает проблемы природы познания, отношение знания и реальности, субъекта и объекта познания, возможности и границы познания, критерии его истинности. Однако познавательная деятельность шире гносеологии, поскольку она занимается не только методами познания, но и особенностями процесса познания, которые осуществляются в разных формах и сферах деятельности» [59].

А.В. Петровский в контексте психологического рассмотрения проблемы при анализе познавательной деятельности личности актуализирует проблему ощущений и восприятий, как базовых образований в мышлении [177,315].

А.Н. Леонтьевым познавательная деятельность, основы которой представлены приобретением личностью информации и ее переработкой, предусматривает наличие мотивации для усвоения ряда информационных процессов. В этом контексте познавательная деятельность обусловлена

направленной, избирательной активностью личности в целях организации поисково-исследовательской деятельности [122].

В.В. Дроздиной познавательная деятельность представлена личностным свойством. Она вбирает в себя осознанные мотивы для осуществления познания, на основе которых формируются познавательные потребности [61].

В целом, познавательная деятельность как сложный системный феномен, представляет собой квинтэссенцию психических параметров путем совокупности ряда процессов информационного и мотивационного характера, направленных на усвоение и переработку информации [168,149].

Она вбирает в себя ряд актов их сферы познания: объяснение, понимание, рефлексия. Ими, через их взаимодополняемость, обуславливается коммуникативная сущность познавательной деятельности.

У В.М. Вергасова рассмотрение познавательной деятельности осуществляется в рамках психических процессов, которые оказывают влияние на поведение личности через восприятие, мышление и их воздействие на интеллектуальные центры [42,15-19].

Таким образом, «познавательная деятельность ..., выступая в виде иерархически организованной, саморазвивающейся, активной системы, обуславливающей взаимоотношения между человеком и окружающим миром, посредством сознания осуществляет внутреннюю регуляцию, соответствующую структурным взаимосвязям ее элементов» [168 , 87].

Материалы последних лет отличает направленность на учебную и учебно-познавательную деятельность. Причем они не представлены корректным пониманием данных категорий. Именно этим обосновано проведение сравнительного анализа, направленного на выявление общности и различий между познавательной и учебной деятельностью.

Землянкой Е.Н. представлен анализ проектной деятельности обучающихся, которую она рассматривает с позиций подвидов учебно-познавательной деятельности. Она считает, что именно в проектной

деятельности осуществляется сочетание ряда признаков учебной и познавательной деятельности личности [79].

О.Ю. Лушниковой при анализе различных подходов к выявлению сущности категорий «учебная и познавательная деятельность» конкретизирован ряд признаков обобщающего характера.

На чувственном уровне процесс познания осуществляется через зрение, слух, вкус, обоняние, осязание. Рациональный же уровень (логический) характеризуется процессом познания, в опоре на мыслительные процессы и языковое общение, с подключением второй сигнальной системы.

По О.М. Дементьевой «любой вид деятельности характеризуется активностью личности целенаправленного, процессуального структурированного характера, и представлена рядом составляющих: цель, предмет, средства, результат, структура, которые рассматриваются нами в Таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика учебной и познавательной деятельности (по М.О. Дементьевой).

Составляющие деятельности	Деятельность познавательного характера	Деятельность учебного характера
Цель	Представлена: освоением нового, неизвестного; выявлением взаимосвязи между неизвестным и известным знанием; формированием новых образов, понятий, объектов; использованием приемов и способов деятельности оригинального характера; востребованностью разрешения задач практического или интеллектуального характера.	Представлена: передачей конкретного объема ЗУН; специфической деятельностью в плане усвоения знаний и способов деятельности теоретического характера, сориентированных на решение задач в процессе обучения.
Предмет	Представлен: наличием эмпирических и теоретических материалов;	Представлена: изменениями в личностном развитии

		студентов; конкретизацией и умением использовать требуемые знания и умения.
Средства	Представлены: анализом и исследованием предмета в контексте различных аспектов научного знания.	Представлены: технологизацией учебного процесса.
Результат	Представлен: научным познанием предмета, его проявлением и свойствами; видением реальной образовательной парадигмы в свете современных научных концепций; достижением востребованного уровня в достоверности полученных научных знаний; видение новых горизонтов познавательной деятельности.	Представлен: ЗУНом учебной дисциплины, предмета.
Структура	Представлена: · постановкой проблемы; · выдвижением гипотезы; · проверкой достоверности гипотезы, выводов. А также: · мотивацией, · проблемой, · реализацией, · осуществлением контроля и самоконтроля; - оценкой и самооценкой [220].	Представлена: - потребностью; · учебной задачей; · мотивами учебной деятельности; · учебными действиями и операциями [112].

Таблица 1 свидетельствует, что сущность понятия «учебная деятельность» представлена более ограниченным характером.

Это подтверждает и О.М. Дементьева, указывая, что «этому выводу способствуют мнения многих исследователей о том, что осуществление учебной деятельности неотделимо от осуществления познавательной деятельности, тогда как процесс познания осуществляется не только в целях учения, но и с целью научных исследований» [59].

В основе познавательной деятельности лежит «потребность познавать». Ибо, как считает В.С. Юркевич В.С., приобретение человеком знаний в силу потребности, т.е. в контексте собственного желания (иногда даже себе во вред) – есть познавательная деятельность. Она, как правило, не терпит принуждения. Учебная же деятельность, как правило, осуществляется с позиции долженствования - «надо», «необходимо» и т.п. [69].

Направленность на сам процесс приобретения нового знания характеризует потребность в познании, которое не ограничено достижением результата, что подтверждается исследованиями С.С. Ермакова и В.С. Юркевича, которые «потребность в познании» рассматривают как «потребность в деятельности, направленной на получение нового знания». Ибо «само по себе осуществление познавательной деятельности усиливает познавательную потребность» [69].

Специфика познавательной деятельности обусловлена отличительными особенностями обучающего процесса. Она определяется следующими параметрами:

- субъектом познавательной деятельности, определяемого контингентом обучающихся (в данном случае – студент);
- личностными параметрами обучающегося, представленных совокупностью его сознательных действий в отношении познания мира, и к познавательному процессу в целом;
- осознанными действиями обучающегося к соучастникам познавательной деятельности (в нашем случае - к сокурсникам, преподавателям, как организаторам образовательного процесса).

Как считает Г.И. Щукина, различие подразделений системы образования обусловлено именно вышеизложенными отличиями особенностей обучающего процесса [257, 40-41].

Процесс обучения предусматривает наличие цели, содержания, и способов организации процесса познания, обусловленных программой. Отсюда, включение обучающегося в процесс обучения, протекает по-

разному. Он обусловлен различным уровнем активности субъекта обучения и его самостоятельности в лице студента, школьника и т.п. Поэтому он может представлять собой процесс подражания, или иметь репродуктивный, поисковый или творческий характер. В целом, конечный результат обучающего процесса и познавательной деятельности, представленный приобретенными знаниями, умениями, навыками обусловлен специфическими особенностями в организации и протекании данного процесса [257,40-41].

Восприятие и осознание изучаемых предметов и явлений, конкретизация и выделение существенного в представлениях о них, установление связи между ними осуществляется именно в процессе познавательной деятельности человека [231].

Определяя познавательную деятельность в контексте непрерывного процесса М.В. Лагуновой и Т.В. Юрченко выделяется ряд этапов. Они представлены:

- конкретизацией цели;
- выбором и внедрением способов действия;
- контролем над решением задачи и анализом результатов [118].

«Познавательная деятельность характеризуется целями и мотивами.

Целями могут быть: познание нового, неизвестного, установление связи неизвестного с известным, создание новых образов, понятий, объектов, применение новых, оригинальных приемов и способов в деятельности, необходимость решить практическую или интеллектуальную задачу.

Мотивами познавательной деятельности могут являться разнообразные психические состояния, побуждающие человека получить информацию о внешнем мире и о самом себе. К таким побуждениям относится стремление исследовать окружающую среду, желание удовлетворить любопытство и любознательность, проявить пытливость, интерес и увлеченность, реализовать когнитивную установку» [59].



Познавательная деятельность представлена совокупностью исследовательских, познавательных качеств обучающегося, что находит проявление в его поведении. В частности, А.С. Обуховым представлен анализ ряда проявлений. Они представлены:

1. Манипуляциями с предметом, которые предусматривают извлечение предмета, изучение его содержимого и т.п.
2. Сборкой предмета.
3. Преобразованием действительности.
4. Вкусовым и тактильным изучением.
5. Визуальным изучением.
6. Перемещением в пространстве.
7. Вопрошанием, объяснением.
8. Узнаванием реакции другого (человека, животного).
9. Испытанием чувства (подобных чьим-либо или особых) [159,61-62].

При этом следует учитывать, что «познание - это активное отражение и восприятие действительности в сознании человека, как путь, процесс получения знания. Знание - это продукт познания, результат активного взаимодействия субъекта и объекта. Это итог, результат познания как процесса. В свою очередь учебная деятельность более ограничена, нежели познавательная» [59].

«Среди многих видов деятельности познавательная не замыкается только рамками обучения, которое, в свою очередь, «отягощено» воспитательными функциями. Опыт показывает, что успехов в преподавательской деятельности добиваются, прежде всего, те учителя, которые владеют педагогическим умением развивать и поддерживать познавательные интересы обучающихся, создавать на занятиях атмосферу общего творчества, групповой ответственности и заинтересованности в успехах однокурсников» [202,30].

Следует учитывать, что непосредственное обращение к организации познавательной деятельности в ходе обучающего процесса, в противовес учебной, обусловлено ее потенциальными возможностями в приобретении новых инновационных информационных материалов. Ибо больший эффект в развитии личностных компетенций студентов принадлежит сфере познавательной деятельности. Исходя из этого, в целях изучения познавательной деятельности студентов, нами была составлена анкета, предназначенная для преподавателей вузов. (См. Приложение № 2).

Таким образом, рассматривая познавательную деятельность с точки зрения ее возможностей активизации учебной деятельности в основе на проявление познавательного интереса со стороны обучающихся, мы можем констатировать, что познавательную деятельность можно рассматривать в числе ведущих форм обучающей деятельности. Именно поэтому процесс формирования познавательной деятельности обучающихся можно соотнести с совершенствованием обучающих методов.

Разработка методов по формированию познавательной деятельности принадлежит советским педагогам Половцеву В.З., Шацкому С.Т., Ягодовскому Г.Т. и другим, которые трудились над данной проблемой еще в 20-х годы XX века [101]. В частности, М.И. Махмутовым при изучении данного периода была выстроена дидактическая система, направленная на процесс формирования познавательной деятельности. Но, к сожалению, данная система не была скреплена соответствующим для нее гносеологическим, социологическим, психологическим и практическим фундаментом [145].

Современный период представлен наличием различных подходов к пониманию процесса, связанного с формированием у обучающихся познавательной деятельности.

Например, С.Я. Батышев, рассматривая данный процесс в контексте педагогического знания, формирование познавательной деятельности

увязывает с наличием совокупности мер, сориентированных на ее эффективность [186].

По взглядам Е. Астаховой, сущностная основа формирования познавательной деятельности в контексте деятельностного подхода к обучению, представлена участием обучающегося под руководством преподавателя в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе обучения [15].

Б.П. Есиповым указывается, что процесс усвоения знаний, умений и навыков во многом обусловлен сознательным, целенаправленным выполнением различного вида деятельности, как умственного, так и физического характера. И этот процесс напрямую увязывается у него с формированием основ познавательной деятельности [70].

Е.Н. Лебедевой указывается, что «познавательная деятельность - это инициативное, действенное отношение учащихся к усвоению знаний, а также проявление интереса, самостоятельности и волевых усилий в обучении» [119].

Богоявленский Д.Б. и Менчинская Н.М. рассматривают процесс формирования познавательной деятельности через организацию проблемного обучения, когда при обучении педагогом создаются различного рода проблемные ситуации. Ими полагается, что именно путем решения проблемных ситуаций, создаются предпосылки для усвоения новых задач, которые служат, своего рода катализаторами в активизации мыслительных процессов. «Проблемную ситуацию», способствующую управлению всем процессом по усвоению инновационного знания, следует относить к числу наиважнейших средств, способствующих формированию познавательной деятельности обучающихся» [27].

Тем самым, организация проблемных ситуаций способствует организации необходимой направленности мыслительного процесса преподавателем, обеспечивая ему возможности для управления обучением, в котором предусматривается наличие внутренних условий для формирования

и развития активизации познавательной деятельности, способствующей усвоению новой информации.

В этой связи Шамова Т.И. констатирует о наличии внутренних взаимосвязанных действий при осуществлении процесса познания, тем самым определяя структуру познавательной деятельности в виде логически последовательных действий личности в данном процессе [248].

В целом, вся система познавательной деятельности человека дифференцируется на две подсистемы: первая представлена общими видами познавательной деятельности, вбирающей в себя общие приемы познавательной деятельности, и вторая – представленная специфическими видами и формами познавательной деятельности.

Спектр использования общих видов познавательной деятельности (общих приемов) достаточно широк. Используясь в разнообразных сферах знания, они обусловлены всеми приемами логического мышления в виде: сравнения, оформления понятия, вывода следствий, доказательных приемов, классификаций и др.). Использование специфических видов познавательной деятельности ограничиваются параметрами конкретной сферы знания.

Следует учитывать, что при целенаправленном формировании обучающей познавательной деятельности необходимость фиксирования содержания обеих видов познавательной деятельности.

Таким образом, сущность категории «познавательная деятельность» в контексте психолого-педагогического знания предусматривает ее понимание через увязывание с процессом формирования мышления обучающихся. Данный процесс, основываясь на организации проблемных ситуаций, способствует проявлению познавательного интереса при моделировании умственной деятельности, адекватной творчеству. Все вышеизложенное, отличая категорию «познавательная деятельность» от обычной умственной активности и мыслительных операций, связанных с решением стереотипных обучающих задач, способствует выработке положительного, осознанного

отношения к учебному процессу, путем проявления более глубокого интереса к предмету со стороны обучающихся.

## **1.2. Интегративная сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе**

В сфере образования, как правило, часто употребляемые понятия представлены: активизацией, оптимизацией, модернизацией, интенсификацией, совершенствованием процесса обучения, повышением эффективности и т.п., каждое из которых, в силу некорректного смыслового использования, требует уточнения.

«Понятие «активность» весьма многостороннее, требующее анализа его в различных плоскостях. Биологический аспект проблемы активности связан с понятием того, что активное начало есть результат скопления энергии в человеке, выступает как атрибут самовоспринимающей системы, основанной на принципе саморегуляции» [89,15].

Именно поэтому С.Л. Рубинштейн [192] констатирует о воздействии причин внешнего характера как предпосылок для проявления внутренних условий способствующих проявлению активности обучающихся в процессе познавательной деятельности.

В рамках психологической науки активность рассматривается через:

- единство и взаимосвязь между сознанием и действием (С.Л. Рубинштейн);
- обусловленность от цели, присутствующей у субъекта, чем и объясняется значительная стабильность деятельности по отношению к имеющейся цели (А.Н. Леонтьев [122], С.Л. Рубинштейн [192] и др.);
- выход за пределы первоначальных целей (надситуативность), как противоположность приспособленчеству, которое предусматривает наличие узких заданных рамок в действиях субъекта. Ибо наличие надситуативной

активности обуславливает снятие ограничивающих барьеров в деятельности внешнего и внутреннего характера субъектом (Д.Н. Узнадзе [224], А.В. Петровский [177] и др.);

- постижение и развитием до уровня зрелости собственного личностного «Я» субъектом (А. Маслоу [141], К. Роджерс [191]).

Таким образом, можно констатировать о взаимосвязи и взаимозависимости категории «активность» от мотивов, целей, задач, установок, способностей, субъектно-личностных отношений.

Активность личности путем ее деятельного отношения к окружающей действительности, на основе которой реализуется способность личности при освоении истории человечества осуществлять социальную преобразовательную деятельность в материальной и духовной области дается в материалах педагогического словаря [180].

«Активность» как педагогическая категория до определенного периода не рассматривалась в материалах традиционной дидактики. В психолого-педагогических материалах последнего времени категория «активность» представлена и как результат обучения, и как результат воспитания.

А.А. Вербицкий при изучении психолого-педагогических основ личностной активности констатировал о ее обусловленности осознанно выдвигаемыми целями. При этом он отмечает, что цели могут быть и принятыми извне, что не умаляет их сознательного выбора при условии достижения человеком их реализации. Ибо, даже в случае объективных препятствий для реализации заданных целей, субъект, как правило, осуществляет определенные изменения в структуре собственных мыслительных процессов и практических действий в рамках организации интеллектуальной и практической деятельности [41].

Активность как черта личности предусматривает, что «учащийся становится субъектом деятельности и руководит своим собственным развитием с учетом общечеловеческих ценностей, требований общества» [170,163]. Как качество личности, активность представляет собой

«реализация возможностей в стремлении человека к осуществлению энергичной деятельности» [83,134].

Вместе с тем, «активность выступает как один из важнейших результатов процесса обучения, это еще своего рода «пусковой механизм». В качестве «пускового механизма» активность — это проявление всех сторон личности обучающегося: это интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка на разрешение познавательных противоречий» [89,18].

Как отмечается С.Н. Казначеевой «среди имеющихся точек зрения общим является следующее:

1) понятие «активность» раскрывается через понятие «деятельность», а «деятельность» через «активность»;

2) активная деятельность определяется как деятельность усиленная, энергичная;

3) это понятие включает в себя и отношение человека к окружающему» [84,18-19].

К.А. Абульханова-Славская [1] различие между категориями «активность» и «деятельность» определяет следующим: в основе деятельности лежит потребность в предмете, то сущность активности представлена потребностью в осуществлении самостоятельных действий. В ее понимании деятельность с ее целями и направленностью определяется именно через движущую силу активности, которая, предвосхищая осуществление любой деятельности ее и сопровождает. Ибо деятельность не может существовать вне активности.

«Диалектическая взаимосвязь этих понятий очевидна, но их все же следует различать. Объединение этих понятий может повлечь за собой смазывание специфики активности по сравнению, например, с пассивностью» [89,19].

Современный период характеризуется наличием различных трактовок понятия «активность». Среди многих позиций нами рассматривается

дифференциация данного понятия С.Н. Казначеевой, которая выделяет «следующие виды активности:

1) социальная активность — степень проявления возможностей человека как члена социума (Петровский А.В. и др.);

2) психическая активность — источник преобразования или поддержания живыми существами жизненно значимых связей с окружающим миром (Ананьев Б.Г., Палей И.М. и др.);

3) когнитивная активность — получение когнитивного результата, переживаемого человеком как чувство удовлетворения от получения информации (Матюшкин А.М. и др.);

4) умственная активность — потребность в умственной деятельности, понимание воспринимаемой информации (Лисина М.И., Якиманская И.С. др.);

5) интеллектуальная активность — мыслительная деятельность, разворачивающаяся в своеобразных условиях; высокий уровень интеллектуальной активности достигают студенты с определенной мотивацией и нравственными установками (Богоявленский Д.Б. и др.);

6) творческая активность — способность субъекта к внутреннему целеполаганию; способность человека активизировать свою мыслительную деятельность, направив ее на достижение поставленной цели (Давыдов В.В., Лисина М.И., Матюшкин А.М. и др.);

7) коммуникативная активность — проявляется в ситуациях общения (Петровский В.А. и др.);

8) трудовая активность — содействует социальной и нравственной зрелости и формирует стойкую жизненную позицию (Климов Е.А., Макаренко А.С. и др.);

9) личная активность — достижение чувства удовлетворения (Абульханова-Славская К.А. и др.);

10) познавательная активность — важный фактор улучшения и одновременно показатель эффективности и результативности процесса



обучения, поскольку она стимулирует развитие самостоятельности, поисковотворческий подход к овладению содержанием образования, побуждает к самообразованию (Аристова Л.П., Маркова А.К., Щукина Г.И. и др.) и др.» [89,20]

Познавательная активность выделяется нами из числа вышеназванных видов активности.

Е.В. Коротаева указывает, что «познавательная активность - личностное свойство, приобретение, закрепление и развитие которого обусловлено результатом процесса познания, который осуществляется самим субъектом познания или особым образом организуется с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся» [107,4]. Анализ автором познавательной деятельности в контексте ее активизации вбирает в себя два подхода: экстенсивный и интенсивный, которых, несмотря на различие средств и методов для реализации данной цели объединяет единство целевой установки, сориентированной на «воспитание целостной личности, вбирающей в себя следующие ее параметры: нравственность, образованность, социально-творческая активность, а главное - способность к осуществлению самообразования.

Реализация экстенсивного подхода обусловлена количественными показателями по дисциплине. Они вбирают в себя целостный объем знаний. Интенсивный подход реализуется путем личностной субъектной позиции обучающегося в процессе осуществления обучения. Она зависит от структурных изменений в обучающей программе и интенсификации методов обучения [107,4-5].

По определению Р.А. Низамова, «активность студента в обучении - это волевое действие, деятельное состояние, характеризующее усиленную познавательную деятельность личности. Для активного студента свойственно проявление всестороннего глубокого интереса к знаниям, учебной задаче, приложение усилия, напряжение внимания, умственных и физических сил для достижения поставленной цели» [164,34].

Познавательная активность Ф.И. Харламовым дается «в виде интенсивной аналитико-синтетической мыслительной деятельности обучающегося при освоении окружающей действительности и овладении системы научного познания мира» [238,70].

А.К. Маркова характеризует познавательную активность через «виды отношений к обучающему процессу, представленных активностью в отношении познания: наличием смысла в обучении; значимостью обучения для учащегося как познавательного процесса; всеми видами познавательных мотивов...» [139,45].

У Г.И. Щукиной данное понятие обуславливается интегративными образованиями личности. Их формирование она увязывает с познавательной деятельностью, которая способствует их трансформации в качество личности, приобретая устойчивый характер [257].

Г.К. Селевко понимает познавательную активность как «интенсивность учения и характер его протекания», считая, что «она формируется в познавательной деятельности» [196].

В целом, проявление активности обучающимися представлена совокупностью факторов. И среди них особая значимость приписывается познавательной мотивации.

В этом контексте Кругликовым В.И., дифференцированы четыре фактора, мотивирующие выбор студентами высшего учебного заведения. Кроме наличия познавательной мотивации у будущих студентов, они обусловлены рядом параметров, среди которых особую значимость имеет интерес к процессу освоения содержательного материала по дисциплинам [111].

К первой группе по выявленным факторам он относит степень престижности профессиональной сферы в контексте ее социальной значимости; оплатой в данной профессиональной сфере; гарантированной занятостью; условиями работы.

Вторая группа факторов, наряду с престижем профессиональной сферы обусловлена наличием материальных и иными перспектив.

В третью группу факторов входят общая система по организации обучающего процесса и стимулирование по результатам контроля.

Четвертая группа факторов предусматривает профессиональную деятельность преподавателя. Внедрение и использование им способов, направленных на совершенствование у обучающихся мотивации к процессу овладения дисциплиной.

В целом, всеми группами факторов представлена дифференциация мотивирующего воздействия на студентов, при том, что только четвертая среди них обусловлена непосредственными усилиями педагога [111].

Следует отметить, что понятие «активность» предусматривает наличие двух уровней [167]: исполнительного (репродуктивного) и творческого. Психолого-педагогические материалы указывают на три уровня активности 1) репродуктивно-подражательного характера; 2) поисково-исполнительского характера 3) творческого характера.

Р.А. Низамовым [154] выделяется исполнительская и творческая активность личности. Исполнительская активность студента характеризуется у него простым запоминанием и воспроизведением готовых положений студентом, тогда как творческий уровень предусматривает наличие высшего уровня активности личности. Он представлен стремлением студента познать сущность в изучаемых вещах и явлениях, освоением новых методов и приемов, направленных на преодоление трудностей обучающего процесса, выявлением и внедрением инновационных элементов в процесс решения обучающего задания.

На основе анализа научных материалов мы можем констатировать о наличии разнообразных подходов к понятию «активность». При организации обучающего процесса студентов рядом авторов трактовка данного понятия рассматривается в числе дидактических принципов (Анохин П.К. [12], Бехтерев В.М. [24], Климов Е.А. [99] и др.). В работах последнего периода

активность увязывается с сознательностью и самостоятельностью (Сорокин Н.А. [211]), (Загвязинский В.И. [74]).

Следует уяснить, что, несмотря на тесную взаимосвязь между активностью и самостоятельностью, в их основе находятся разные, не всегда совпадающие психические процессы, обусловленные различием потребностно-мотивационных факторов. Ибо, при всей самодостаточности понятия «активность», она предусматривает ее понимание как востребованного условия для проявления обучающимися самостоятельности. Именно данным положением обуславливается выдвижение активности в числе необходимых условий для реализации целевых установок при осуществлении обучающего процесса.

Наряду с вышеизложенным специфика активности представлена тем, что результаты деятельности, обусловленные нормами нравственности, отходят на второй план, что является свидетельством ценности данного понятия, т.е. его самооценности. Ибо интерес к деятельности обусловлен самим ее процессом.

Анализ и изучение разнообразных позиций в отношении понятия «активность», позволяет нам констатировать следующее: *активность* предусматривает рассмотрение обучающегося в виде субъекта деятельности, который осуществляет самостоятельное руководство процессом своего развития в соответствии с социальными требованиями, проявляясь как важная черта личности.

Анализ и изучение категории «познание» свидетельствует о его направленности на выявление сущностных основ изучаемого предмета или явления путем вскрытия специфических для них закономерностей, то есть того, что скрывается за «видимостью» изучаемого.

«Познание» в рамках социологического словаря трактуется с позиций мыслительного процесса, представленного совокупностью элементов мыслительного и чувственного характера [212].

В контексте философского знания «познание» рассматривается в числе важнейших философских проблем. Ибо, от позиции в отношении данного понятия, зависит понимание ряда философских категорий, таких как: познавательный оптимизм, скептицизм и агностицизм и т.п., где универсальность цели познания обуславливается категорией «истина».

Само понимание истины обусловлено рамками историко-философской традиции. Конкретизация сущности данного понятия всегда предусматривала зависимость от оппозиции между фундаментальными категориями - «знание и мнение» (период Античности); «разум и вера» (период Средневековья), «знание и незнание» (период Нового времени).

Педагогической и возрастной психологией в противовес философскому пониманию «познания» оно увязывается со сферой познания: вниманием, памятью, мышлением.

Таким образом, познание предусматривает осуществление активной (а не созерцательной, пассивной) деятельности субъекта, представленной любой ее формой. Ибо оно связано с поиском и выявлением новых, до этого неизвестных подходов, направленных на активное постижение истины.

Непосредственное определение сущности познавательной активности отличается многоплановостью, в которой можно дифференцировать две ведущие тенденции, в которых познавательная активность представлена:

- как деятельность;
- как черта, личностное качество.

Противоречие между реальной ситуацией и имеющимся опытом лежит в основе физиологической предпосылки познавательной активности. Рассмотрение категории «познавательная активность» с позиций философского знания представлено определенным противоречием [234].

Изучение научных материалов, связанных с конкретизацией понятия «познавательная активность» выявил его различные толкования. В частности, у К.Д. Ушинского [227] познавательная активность определяется как поэтапное осуществление у обучающихся умственных действий,

направляемых педагогом. Они увязываются с формированием у обучающихся осознания о необходимости освоения знаний в целях расширения собственного мировоззрения.

У А.К. Марковой [139,14] к познавательной активности относятся «все виды активного отношения к учению как познанию».

Г.И. Щукина [257] констатирует о сложном личностном образовании, которое определяется ею как познавательная активность. Она считает, что ее формирование, как правило, обусловлено периодом обучения в школе. Ибо познавательная активность – это, прежде всего реакция интеллекта на процесс обучения, его направленность на познавательную деятельность.

Наиболее основательное рассмотрение категории «познавательная активность» представлено в работах Л.П. Аристовой Л.П. Ее проявление представлено отношением субъекта к окружающей среде через ее преобразование, чем и обуславливается активность обучающегося. Так как автор считает, что без преобразовательного отношения действия учащихся не будут активными. «Они в лучшем случае могут говорить о моторности, что отнюдь не тождественно пониманию активности познания» [13, 34].

В исследованиях М.А. Данилова и Б.П. Есипова познавательная активность рассматривается через позицию учащихся при осуществлении деятельности. Ибо, как считает М.А. Данилова познавательная активность - есть «живая энергичная деятельность, направленная на выполнение полученного задания» [58,34]. У Б.П. Есипова познавательная активность представлена как «сознательное, волевое, целенаправленное выполнение умственной или физической работы, необходимой для овладения знаниями, умениями и навыками, включая использование в дальней учебной работе и практической деятельности» [71,14].

Позиция Ш.И. Ганелина – противоположна. У него познавательная активность — есть «черта личности, которая проявляется в инициативности и самостоятельности, приводит к управлению воли и характера, эффективному усвоению знаний, умений, навыков» [49,9].

М.И. Лисина [125] и А.М. Матюшкин [143;144] в данном вопросе придерживаются единых позиций. Сущность познавательной активности у них обусловлена готовностью к осуществлению познавательной деятельности, ибо деятельность провоцируется самим состоянием личности, которое и способствует ее порождению. Вместе с этим, А.М. Матюшкиным раскрывается взаимосвязь познавательной активности и понимания. Ибо циклы познавательной активности завершаются процессом понимания. В противовес ему С.В. Герасимов [51] рассматривает понимание как начало цикла активности, а не как его завершение.

Рассмотрение познавательной активности через дидактическое взаимодействие между обучаемым и познаваемыми объектами в процессе динамики из развития представлено трудами Лернера И.Л. [123], Махмутова М.М. [145], Р.А. Низамова [154], Харламова И.Ф. [238;239;240]. Данные исследования отличает их направленность на осознанное усвоение опыта в области социальной культуры, на базе которого происходит расширение системы ценностей личности.

Диссертационное исследование Телициной Г.В. [219] увязывает познавательную активность со свойством личности. Ею особо отмечается о приобретении, закреплении и развитии данного личностного свойства, которое проявляется как результат специфически организованного познавательного процесса. При этом сам процесс организации обучения должен базироваться на особенностях обучающихся, как индивидуальных, так и возрастных, которые и определяют направленность личности, со временем преобразуясь в фундаментальную ориентированность собственной жизнедеятельности.

В работах В.А. Донец [60] раскрывается педагогическая сущность познавательной активности. Она понимается как процесс двустороннего характера, в котором обе стороны взаимосвязаны единым педагогическим процессом.

Специфика понимания познавательной активности обучающихся дается у Красновского Э.А. Оно охватывает все стороны личностного развития учащихся, проявляясь в виде интереса к неизвестному, направленного на достижение успеха и радости при его познании. Этим, как отмечает автор, у обучающихся вырабатывается установка на преодоление проблем, возникающих в обучающем процессе и в жизнедеятельности в целом [110].

Впервые полный перечень всех сторон данного понятия и необходимость их учета в процессе обучения дается в работах Шамовой Т.И.: «Мы не сводим познавательную активность к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а рассматриваем ее как качество деятельности личности, которая проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности, в стремлении его к эффективному овладению знаниями и способами деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственноволевых усилий достижение учебно-познавательной цели» [248,48-49].

Логическая последовательность возникновения и проявления познавательной активности как системного понятия представлено М.Е. Дурановым [64]. Он исходит из важности и ценности не всякой деятельности, а лишь той, которая увязывается с удовлетворением потребностей, имеющих профессионально-познавательную направленность. Ибо возникновение потребности обусловлено деятельностью, активность которой сориентирована на ее удовлетворение. Данная взаимосвязь представлена у автора как схема: *потребность – деятельность - активность*.

Казначеевой С.Н. в этой связи отмечается, что «многие аспекты исследования сущности познавательной активности требуют, на наш взгляд, целенаправленного изучения. Например, вопросы взаимосвязи нравственных качеств личности обучающегося (доброта, отзывчивость) и уровней его познавательной активности; знание качественных характеристик активности и пассивности, отношений личности, которые они отражают. Необходимо



выявление факторов, влияющих на формирование познавательной активности опосредованно, более четко определить роль в этой работе педагогов» [89,26].

В Таблице 2 нами представлены трактовки понятия «познавательная активность»

ФИО исследователя	Характеристика понятия:
Лисиной М.И. представлено:	...в виде состояния, определяемого как готовность к осуществлению познавательной деятельности, то есть предшествующего Деятельности и его порождающее...
Черкасовым Р.С. представлено:	...в виде <i>деятельного состояния</i> обучающихся, сориентированного на стремление к обучению путем проявления умственного и волевого усилия при овладении знаниями...
Коротаевой Е.В. представлено:	...в виде двустороннего взаимосвязанного <i>процесса</i> : как форма по самоорганизации и самореализации обучающегося; как результат специфических усилий преподавателя, связанного с организацией познавательной деятельности учащегося...
Пугач Г.В. представлено:	собственная идеалистическая <i>деятельность</i> человека, познающего мир, влияние, которое она оказывает на воспроизводство внешних предметов в сознании...

Особое значение деятельности придают в познавательной активности исследователи: Лисина М.И., Черкасов Р.С. и Пугач Г.В. Тогда, как Коротаева Е.В. указывает на особую значимость деятельности педагога в данном виде активности, определяя его как взаимосвязанный процесс в системе «педагог – обучающийся» [107].

Казначеевой С.Н. под познавательной активностью понимается «целенаправленное сложное образование личности, которое приобретает, закрепляется и развивается под влиянием самых разнообразных факторов: субъективных (любопытность, усидчивость, воля, мотивация и т.д.), объективных (окружающие условия, личность преподавателя, методы и приемы в преподавании)» [89,27].

При анализе структурных компонентов в познавательной активности ею выделяются: когнитивный, мотивационный, содержательно-операционный, процессуальный, эмоционально-волевой компоненты.

Наряду с этим несколько упускается из виду анализ аксиологического аспекта в содержании образования, который следовало бы рассматривать в виде системообразующего, интегрирующего базиса в структуре познавательной активности. Ибо потребностями и мотивами побуждения к осуществлению познавательной активности обусловлено ценностное отношение к миру.

В целом, познавательная активность как процесс в материалах психолого-педагогических исследований представлена следующими этапами:

- 1) начальным - обусловленным конкретизацией знаний, имеющих опорное значение; мотивацией и целеполаганием; восприятием и осмыслением;
- 2) средним - обусловленным закреплением знаний; и
- 3) завершающим - обусловленным обобщением и систематизацией знаний.

Шамова Т.И. [248] рассматривает следующие три уровня познавательной активности. Их характеристика обусловлена видами действий. Среди них:

- *воспроизводящий уровень* – отличается: запоминанием и воспроизведением совокупности знаний; постижением способов по использованию их согласно имеющемуся образцу; ориентацией обучающегося на понимание данных действий;

- *интерпретирующий уровень* – отличается: направленностью на выявление взаимосвязанности явлений и процессов; постижением смысловой сущности в изучаемом содержании в целях осознания его сущности; освоением способов по использованию усвоенных знаний в других условиях;

- *творческий уровень* – отличается: поиском инновационных способов по внедрению усвоенных знаний на основе опыта постижения сущности и взаимосвязи между явлениями.

Г.И. Щукиной [257] также определены три уровня познавательной активности:

- первый уровень – отличается *репродуктивно-подражательной* активностью, который характеризуется: постижением способов по использованию совокупности знаний согласно имеющемуся образцу на основе их осознанного понимания, дополнения и воспроизведения;

- второй уровень - отличается *поисково-исполнительной* активностью, который характеризуется: направленностью обучающихся на постижение взаимосвязи явлений и процессов; постижением способов приобретения знаний путем выявления смыслового содержания в изучаемом содержании;

- третий уровень — отличается *творческой* активностью, который характеризуется как высший уровень в познавательной активности.

По результатам сравнительного анализа мы можем констатировать об аналогии по третьему уровню в исследованиях Т.И. Шамовой, и Г.И. Щукиной, который представлен творческой активностью, характеризуемой высокими показателями по наличию волевых качеств у обучающихся, устойчивых познавательных интересов, обуславливающих наличие упорства для реализации целевых установок.

Дифференциация познавательной активности у Герасимов С.В. [51] представлена:

- *поисковой познавательной активностью* – ее характеристика ограничивается пониманием изучаемого явления;

- *испытательной познавательной активностью* – ее характеристика, сориентирована на возникновение интереса в процессе осуществления поисковой активности с последующим возникновением желания попробовать.

В противовес вышеизложенным позициям Коротяевой Е.В. [107] определяются четыре уровня в проявлении познавательной активности:

- первый уровень - *нулевой* – он характеризуется отсутствием у обучающихся интереса, что не позволяет им проявлять готовность для включения в деятельность, т.е. для выполнения деятельности требуется подсказка или напоминание педагога;

- второй уровень - *относительно-активный* – он характеризуется проявлением заинтересованности у обучающихся, но исключительно увязываемых с интересной проблемой или неординарными способами обучения;

- третий уровень - *исполнительно-активный* - он характеризуется способностями обучающихся проявлять конкретные усилия (эмоциональные, интеллектуальные, волевые) для реализации определенных учебных целей;

- четвертый уровень - *творческий уровень* – он характеризуется, как правило, проявлением самостоятельности и оригинальности со стороны обучающихся включаться в различные формы обучающей деятельности, предлагаемые педагогом.

У Беспалько В.П. [23] уровни познавательной активности представлены следующими:

- *ученическим* – характеризуется выполнением заданий обучающимися по подсказке;

- *алгоритмическим* – характеризуется репродуктивными действиями обучающихся, при том, что проявляют самостоятельность при воспроизведении и использовании требуемой информации;

- *эвристическим* – характеризуется выполнением действий со стороны обучающихся, представленных самостоятельными репродуктивными усилиями на основе использования разнообразных знаний. При этом обучающимися, как правило, не используются заготовки шаблонов и алгоритмов;

- *творческим* – характеризуется наличием у обучающихся исследовательских навыков и умений, проявляющихся через способность самостоятельного поиска новых знаний, дополнительных материалов и других информационных источников.

Конкретизация уровней познавательной активности связана с выявлением их критериев и показателей, исследование которых было актуализировано с 80-х годов XX века.

Реальная практика на основе анализа показателей, которые нами выше рассмотрены, констатирует о проявлении их в разнообразных формах, варьируясь от характера познавательной активности, проявляемой обучающимся. Познавательная активность может проявляться в виде личностного качества, представленного ситуативным, эпизодическим характером. Вместе с этим ее проявление может быть представлено как стойкое личностное качество. Тем самым, отдельные виды деятельности могут рассматриваться с позиции ситуативной активности. А в ряде условий она может рассматриваться как интегральная направленность личности, проявление которой не ограничивается возникающими препятствиями. «Интегральная познавательная активность свидетельствует о том, что студент не только усвоил ту или иную тему программы, даже отдельный предмет, но его отличает от других прочно сформировавшаяся потребность в качественной познавательной деятельности, сильные и устойчивые мотивы. Обучающийся не только проявляет активность в познании, он просто по-другому не может поступать, действовать» [89,35].

«Принципиальное отличие от традиционных методов заключается в том, что при применении методов активного обучения студент ставится в такие условия, что он не может оставаться пассивным» [159,36].

Активные методы способствуют организации у студентов как учебной деятельности, так и предполагаемой в будущем профессиональной деятельности. Ибо они способствуют имитации предполагаемой профессиональной сферы деятельности в ее предметном и социальном

контексте. Активными методами обучения осуществляется актуализация абстрактных знаний теоретического характера в направлении практических разработок различных проектов и моделей в сфере будущей профессии.

«К числу активных методов обучения относят, прежде всего, учебные деловые игры, метод анализа конкретных производственных ситуаций, разыгрывания ролей, семинар-дискуссию, а также формы и методы приобщения студентов к практической работе специалиста — экскурсии на производство, выездные занятия, разбор почты и др. Особенно интенсивно разрабатываются деловые игры и конкретные ситуации. Ценность активных методов заключается в том, что они способствуют активизации процесса обучения, развивают мышление студентов, прививают способность анализировать, находить причины, приучают студента к обработке информации, прививают умение общаться с другими людьми, прививают потребность постоянно интересоваться достижениями науки, индивидуализируют работу студентов, развивают личностные качества студента. За активными методами обучения стоит будущее, т.к. перед высшей школой поставлена задача перехода к индивидуальному активному обучению с целью развития творческих способностей будущих специалистов» [89,43].

Познавательная активность во многом определяясь активными методами обучения, не ограничивается ими. Большую значимость в данном процессе играет и наличие познавательного интереса, который рассматривается в трудах Ананьева Б.Г. [10], Морозовой Н.Г. [151], Щукиной Г.И. [257], Якиманской И.С. [264] и др.

Так, Г.И. Щукина [257] анализируя мыслительные процессы, указывает, что данными процессами обусловлена эмоциональная окраска познавательного интереса, вследствие чего продуктивность мыслительной деятельности повышается. Результат проявляется в способности обучающегося проявлять волевое усилие для организации длительного, устойчивого, сосредоточенного внимания. Уверенность, приобретаемая

обучающимся в данном процессе, проявляемая путем позитивного эмоционального состояния (радость, удивление), оказывают стимулирующий эффект для развития познавательной активности.

И.С. Якиманской [264] познавательный интерес рассматривается через наличие у личности устойчивой избирательной направленности на содержание обучающего процесса. Именно ею формируется у обучающихся положительное отношение к образовательной деятельности. Это способствует концентрации внимания студентов на интересующей его дисциплине. В целом данный подход к пониманию познавательного интереса сориентирован: на возможность совершенствования студентами имеющихся знаний на основе расширения поисковой информационной деятельности; на овладение способами, связанными с переработкой информационного материала для его усвоения. Именно такой подход, по мнению автора, обеспечивает формирование у студента познавательного интереса путем повышения уровня его активности.

В ряду основных направлений по формированию познавательного интереса Щукиной Г.И. выделяются следующие: а) актуализация источника, мотивирующего проявление познавательного интереса, представленного содержательным материалом обучающего процесса; б) проявление чувства удивления у обучающихся в процессе ознакомления с новым, неизвестным информационным материалом, направленное на осознание разнообразия и богатство окружающей действительности; в) организация на занятиях информационно-поисковой деятельности обучающихся в рамках решения учебного проблемного задания (проблемность) [256].

Следует отметить, что процесс формирования и развития позитивных мотивов к учебе обеспечивается через организацию проблемного обучения. Данный процесс предусматривает выстраивание учебного процесса в опоре на трудности и препятствия в обучении, преодоление которых, регулируется при помощи педагога. Именно на этой основе достигается повышение уровня в познавательной активности студентов. При таком подходе к обучению для

студентов обеспечивается развитие у них способности осознанно использовать усвоенные знания в новой ситуации. Все это мотивирует проявление и развитие творческих способностей у студентов.

Исследования, посвященные значимости проблемного обучения красной нитью проходят в трудах Ю.К. Бабанского [17;18], М.А. Данилова [58], Л.В. Занкова [76], И.Я. Лернера [123], Х.М. Матюшкина [143;144], М.И. Махмутова [145], В. Оконь [164] и др. Данными исследователями констатируется об особой значимости проблемного обучения в условиях современной образовательной парадигмы. Ибо оно, развивая коммуникативные навыки и умения обучающихся, обучает их формулированию, аргументированию и отстаиванию собственной позиции. В этом плане проблемное обучение предстает как наиболее значимое средство в личностном развитии обучающихся, которое в дальнейшем проявляется как их самоопределение в образовательной среде.

Исходя из вышеизложенного, мы можем констатировать о важности стимулирования познавательного интереса для процесса развития познавательной активности студентов. Именно поэтому весь обучающий процесс целесообразно выстраивать на основе постоянного мотивирования и поощрения к проявлению студентами познавательного интереса. Ибо, приобретая важный мотив к учению, они формируют в себе устойчивое личностное качество. Процесс обучения в этом контексте рассматривается как воспитывающее обучение, проявляясь как мощное средство для повышения его качества. Демонстрация и ознакомление студентов с инновациями в сфере научного знания также играют немаловажную роль в развитии интереса к познанию, что особенно актуально в условиях современной действительности.

Активизации познавательных процессов способствуют и задаваемые в процессе обучения вопросы, которые играют роль мыслительного и интеллектуального стимула. Об этом свидетельствует ряд исследований. В частности, С.Л. Рубинштейн указывает, что сам процесс возникновения



вопроса говорит о проявлении мыслительной деятельности и начало осознанного понимания [192]. Некоторые авторы констатируют, что интерес удовлетворяется путем проявления познавательной активности. Ибо интерес и акт активизация познавательной деятельности человека находятся в диалектической взаимосвязи и взаимозависимости.

Конкретизация стимулов, способствующих проявлению познавательного интереса, представлена в работах Кругликова В.И. [111]. Они представлены:

1) эмоциональными состояниями личности, которые обуславливаются ориентировочной реакцией организма: переживанием неожиданности, озадаченностью, полным удивлением новизной содержательного материала;

2) приобретением особой смысловой значимости конкретной части нового содержательного материала, на основе которой актуализируется интерес к изучаемому предмету, явлению;

3) приобщением к информационному поиску, направленному на решение научной проблемы, с целью включения ее в содержание изучаемого материала путем организации научного познания истории возникновения данной проблемы, идеи, научной мысли;

4) мотивирующим значением осознания необходимости практической значимости содержания обучения для жизнедеятельности индивида.

В целом, учебная деятельность включает в себя стимулирующий компонент, представленный совокупностью стимулов. Стимулированию процесса обучения посвящены труды целого ряда философов и социологов. Среди них особо выделяются исследования Афанасьева В.Г. [16], Кагана М.С. и др.

В целом, в основе концепции по организации педагогического стимулирования в условиях современной образовательной парадигмы лежат теоретические воззрения П.П. Блонского [26], Л.С. Выготского [46], А.Н. Леонтьева [122], З.И. Равкина [188], С.Л. Рубинштейна [192]. Данными

авторами разработаны теоретические основы обучающего процесса как целостного явления, связанного с развитием личности и закономерностями организации стимулирующего образовательного процесса. Вместе с этим отдельным аспектам психолого-педагогической проблемы по стимулированию учебного исследования ученых-педагогов: Бабанского Ю.К. [17;18], Лернера И.Л. [123]., Махмутова М.И. [145], Разумовского В.Г. [189], Щукиной Г.И. [256;257] и др.).

В контексте педагогического процесса стимулы рассматриваются в виде специфических педагогических средств. Их необходимость в учебном процессе обусловлена функциями, играющими побудительную направленность в отношении внутренних движущих сил в личностном развитии обучающихся. В этой связи стимул следует рассматривать не как заданное материальной природой средство, а как средство, назначение которого определяется его значимостью для совершения конкретной деятельности.

Хачирова И.Х. [241], конкретизируя значимость стимулов как педагогических средств воздействия специфического характера, особо подчеркивает их способность осуществлять побудительные функции в направлении внутренних личностных движущих сил в развития обучающихся.

В этом плане Микк А.Я. указывал, что «стимулы — это проникнутые стержневой идеей и эмоционально насыщенные средства, целенаправленно вызывающие у ребенка потребность в определенном поведении и обуславливающие социально-ценные мотивы такого поведения» [149,70]. Он считал, что процесс развития познавательной активности личности целесообразно выстраивать на комплексной взаимосвязи совокупности стимулов, не используя их изолированно. При этом он указывал, что педагогу необходимо выявить цели познавательной активности, которым соответствует доминирующий стимул. Доминирующие стимулы могут быть представлены взаимосвязью: новизны содержательно материала; нового

аспекта, новой позиции при анализе ранее известного материала; выявления новых граней в ранее известных явлениях и т.п. Ибо данная взаимосвязь обеспечивает предпосылки для осуществления педагогического руководства процессом развития познавательной активности.

В работах Щукиной Г.И. [256;257] представлена дифференциация средств, связанных со стимулированием познавательной активности студентов. Они условно представлены тремя группами (Табл. 3).

Таблица 3. Средства, направленные на стимулирование познавательной активности студентов.

Средства, направленные на стимулирование познавательной активности	Приемы, обеспечивающие стимулирование познавательной активности	Приемы, тормозящие процесс развития познавательной активности
Стимулирование познавательной активности через содержание обучающего материала	- новизна содержания учебного материала; - историзм;	- бедность сообщаемого учебного материала;
	- современные достижения науки; - практическая значимость содержания знаний	- несоответствие содержания учебного материала опыту учащихся
Стимуляция познавательной активности, связанная с организацией и характером протекания познавательной деятельности обучающихся	- многообразие форм самостоятельной работы; овладение новыми способами деятельности; - проблемность; - элементы исследования; - творческая работа; - практическая работа; - наглядность	- слабая познавательная нагрузка; - слабая организация самостоятельной работы обучающихся

Условная дифференциация всех стимулов в рамках 4 типов дается в исследовании М.М. Аджиевой [2]. Они представлены стимулами по активизации:

- 1) умений информационно-репродуктивного характера;
- 2) умений репродуктивно-эвристического характера;
- 3) уровня интереса;
- 4) умений эвристического характера.

Следует отметить, что стимулом может характеризоваться задание, в котором имеется проблема без наличия конкретных средств и приемов, связанных с ее решением. Вследствие необходимости осуществления поисковой деятельности, направленной на преодоление возникших трудностей, у обучающихся проявляется заинтересованность, в дальнейшем преобразующаяся в психологическую готовность по ее разрешению.

Исследования, в той или иной мере раскрывающие проблему стимулирования познавательной активности представлены работами Выготского Л.С. [46], Лисиной М.И. [125], Рубинштейна С.Л. [192], Щукиной Г.И. [256;257] и др. В работах данных авторов представлена конкретизация условий, способствующих формированию и активизации познавательной деятельности. Они представлены:

- 1) опредмечиванием познавательных интересов, которое должно осуществлять своевременное и адекватное. Последовательная организация их стимулирования в целях дальнейшего развития в различных сферах деятельности;
- 2) организацией отбора целесообразных форм и методов обучающей деятельности с обучающимися;
- 3) «управлением изнутри» активностью обучающихся путем учета их личностных особенностей (характер, темперамент и т.п.).

Особо следует отметить деятельность преподавателей в условиях вузовского обучения. Ибо при общении со студенческим коллективом именно от профессионализма и мастерства преподавателя высшей школы

зависит процесс стимулирования познавательной активности студентов в направлении освоения ими окружающего мира.

Кроме того, процесс стимулирования познавательной активности студентов предусматривает ориентацию студентов на самостоятельный поиск источников востребованного информационного материала, осуществление их анализа и использования в рамках решения выдвигаемых учебных, задач. Все это в дальнейшем предусматривает изменение форм и методов в системе традиционного обучения вследствие отказа от ряда форм обучающей деятельности, связанных с предоставлением студентам готовой информации.

Диапазон процесса по стимулированию познавательной активности со стороны преподавателя вбирает в себя от двух до шести стимулов. Они состоят из: оценки; словесного поощрения; групповой деятельности; консультативной деятельности из числа студентов; объявления благодарности. В целом весь процесс по организации педагогического стимулирования обусловлен интериоризацией побудителей к осуществлению деятельности внешнего характера в мотивы поведения, лично значимые для обучающихся. Данный процесс, обусловленный организацией обоюдно скоординированной активностью в системе «преподаватель - студенты» и сориентированный на конкретную цель в обучения, представляет собой значимую движущую силу в целостном педагогическом процессе. Тем самым логическая цепочка в организации педагогического стимулирования предусматривает наличие целой совокупности стимулов, варьируемых в их различные комбинации.

Необходимо обратить внимание на то, что ряд преподавателей в своей практике используют «мнимые стимулы», представляющие собой различного рода обещания в виде выставления хорошей отметки, наказания и т.п.

В научных материалах психолого-педагогического знания наряду с исследованием познавательной активности и познавательного интереса представлен аналитический обзор по взаимосвязям познавательной

активности и познавательной деятельности. Познавательная деятельность характеризуется своей направленностью на освоение и практическое применение знаний, связанных с окружающей действительностью. В частности, Б.Г. Ананьевы [10] представлено исследование деятельности как основной формы познания. Во многих исследованиях процесс познания человеком окружающего мира представлен взаимосвязью познавательной активности, познавательной деятельности и познавательного интереса.

На основе анализа ряда исследований по разрабатываемой нами проблеме мы можем констатировать:

- педагогические категории: познавательная активность, познавательная деятельность и познавательный интерес взаимообусловлены и имеют тесную связь между собой;

- процесс познавательной деятельности обучающихся включает в себя наличие основных психических процессов: опущения, восприятия, памяти, мышления и т.д.;

- учитывая, что ведущая деятельность в процессе познания представлена мышлением, для стимулирования познавательной деятельности обучающихся необходимо активизировать их мышление;

- ибо в процессе активизации познавательной деятельности у обучающихся происходит изменение собственной позиции в образовательной деятельности, когда они приобретают статус активного субъекта обучения;

- именно при таком раскладе усваиваемые обучающимися знания приобретают осознанную глубину и прочность усвоения.

Таким образом, следует констатировать о познавательной активности как сложном процессе, вбирающем в себя совокупность механизмов по формированию и личностному развитию обучающихся, предусматривающего освоение ими нового знания, которое находится в основании познавательного процесса.

Процесс активизации познавательной деятельности в условиях высшего образования диалектически соотносится с проблемой оптимизации обучения, который характеризуется качественными отличиями от перечисленных выше форм и механизмов в организации учебной деятельности. Как правило, процесс оптимизации предусматривает достижения максимальных результатов в обучении при минимальных затратах. Тем не менее, рассмотрение понятия «оптимальный» в контексте его соответствия понятию «идеальный» не совсем точно. Ибо «идеальное» увязывается с проявлением у обучающихся самого высокого результата. Тогда как «оптимальное» увязывается с проявлением у обучающихся по возможности максимального результата, причем именно в конкретизированных условиях конкретного учебного заведения и в определенно заданный период обучения. То есть, при оптимизации повышение уровня эффективности учебного процесса предусматривает использование и внедрение комплекса обучающих средств, которые наиболее целесообразны в данной конкретной ситуации, а не просто любых средств. Ибо оптимизация, в отличие от простого повышения эффективности учебного процесса, предусматривает достижение максимального качества, которое возможно в данных конкретных условиях обучения. То есть, оптимизация в контексте ее рассмотрения с точки зрения психолого-педагогического явления представлена максимально высоким уровнем качества учебно-воспитательного процесса, достижение которого возможно в определенный период конкретных условий в среднем или высшем звене системы образования.

Эффективность обучающей деятельности в рамках оптимизации определяется результатом, полученным при достижении конечных образовательных целей, а не просто получением максимально возможных результатов. Именно поэтому, оптимизируя процесс обучения, преподаватель должен четко формулировать цель процесса образования и в соответствии с нею выстраивать обучение. В этом контексте Н.К. Крупской дается

достаточно емкое определение, в котором указывается, что «умение работать — значит уметь выбирать такие средства, активизирующие процесс обучения, которые давали бы возможность наилучшим образом, с наименьшей затратой сил и времени достигнуть поставленной цели» [112,71].

Таким образом, можно констатировать о необходимости сознательного выбора средств, приемов и методов, оптимизирующих учебно-воспитательный процесс студентов в вузе. Ибо именно на их основе происходит осуществление процесса по активизации познавательной деятельности обучающихся. Совокупность средств, приемов и методов по оптимизации и активизации обучающего процесса определяет достижение наибольших и наиболее прочных результатов в соответствии с выдвигаемыми целями обучения. При этом достижение выдвигаемых результатов предусматривают наименьшую затрату сил и энергии, здоровья, времени и финансов. В этом контексте Поташником М.М. [183] разработаны отличительные критерии оптимизации от других явлений, наиболее ей близких. Среди них:

1. Получение результатов обучения, которые максимально возможны в конкретно заданных условиях, достигаемых на основе грамотно используемых форм и методов по активизации познавательной деятельности.

2. Соблюдение конкретных параметров по нормативам отведенного учебно-воспитательного времени, во избежание перегрузок.

3. Максимальное соответствие между результатами и выдвигаемыми целями.

Выполнение первого критерия увязывается с полной активной загруженностью студентов. Ибо студент, не осуществляющий обучающую деятельность в вузе в полную силу, как правило, выбирает наиболее облегченный путь обучения, не предусматривающий морального выбора в преодолении трудностей. Он не обременен принятием и отстаиванием



самостоятельных решений и мнений, что в дальнейшем проявляется низким уровнем духовности и неразвитыми личностными качествами.

Выполнение второго критерия предусматривает использование рационального расхода времени в период организации процесса оптимизации обучения. Это связано с неукоснительным соблюдением временных нормативов при использовании выбранных средств и форм по активизации познавательной деятельности студентов. Время, представленное в ряду наиболее значимых показателей при осуществлении и управлении любой деятельностью, не предусматривает наличие перегрузок. При этом сохранение временных нормативов актуально для обоюдной обучающей деятельности, как студента, так и преподавателя. Ибо, перегруз и ограничение свободного времени у преподавателя предусматривает ограничение возможностей в росте его профессионального и духовного мастерства. Сухомлинский В.А. писал: «Чем меньше у учителя свободного времени ..., тем скорее наступит время, когда ему будет нечего отдавать воспитанникам» [216,474-475].

Реализация первого критерия в организации процесса оптимизации предусматривает рост уровня в качестве обучающей деятельности преподавателя, вуза и т.п. А повышение уровня в соотносимости первого и второго критериев (т.е. результатов к затратам) обуславливает повышение уровня эффективности всей педагогической системы. Таким образом, наличие трех критериев обеспечивает оптимальное функционирование процесса обучения.

Оптимальность обучающего процесса обусловлено и тремя принципами. Они представлены:

1. Всесторонним взаимосвязанным развитием между всеми частями и составляющими процесса обучения – т.е. системностью.
2. Максимальным уровнем в достижении выдвигаемых целей в контексте условий существующей реальности – т.е. конкретностью.

3. Отсутствием чрезмерного развития одной из составляющих процесса обучения в ущерб другим – т.е. мерой.

В целом оптимизация предусматривает наличие систематического анализа обучающей деятельности студентов, поиск и выбор оптимальных вариантов в организации их обучающей деятельности [18,51-57]. Наряду с вышеизложенным, Ю.К. Бабанский констатирует о значимости личностных особенностей преподавателя для грамотной организации оптимизации обучения. Они представлены: стилем преподавательской деятельности, характеризуемый творческой, неформальной, поисковой направленностью; конкретно направленной мобильностью и систематичностью в мышлении, сориентированных на выделение главного; чувством меры в применении конкретных методов обучения; эмоциональной отзывчивостью; контактностью при организации процесса общения [18,51].

Взаимосвязь оптимизации и активизации учебной деятельности всегда находилась в центре исследований в сфере психолого-педагогического знания в целях выявления опытным путем приемов и способов, способствующих эффективности данного процесса. Причем дискуссии вокруг самого рассмотрения сущности понятия «активизация» охватывали достаточно продолжительный период времени, что создавало препятствия для конкретизации системы приемов, на которых могла бы выстраиваться целостная концепция в данной сфере [156,26].

Достаточно емкое определение по активизации обучающей деятельности представлено в работах Низамова Р.А., где она характеризуется как: «Целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике» [154,38]. Особую ценность в его исследованиях представляет тщательный анализ различных направлений, которые способствуют активизации учебно-воспитательного процесса в

условиях вуза. Несмотря на то, что весь познавательный процесс в вузе увязывается у него с повышением уровня активности студентов, достигаемого путем возбуждения интереса, понимаемого им как основа для проявления студентами творческой самостоятельности, рассматриваемая им позиция может быть с успехом использоваться и при совершенствовании процесса обучения в вузе в целом.

Шамовой Т.И. при рассмотрении данной проблемы дается более узкое понимание проблемы. Под активизацией она понимает «организацию по всем учебным предметам действий учащихся, направленных на осознание и разрешение конкретных учебных проблем» [248,80]. Тем не менее, следует отметить, что рассмотрение активности обучающихся тесно соотносится у нее с качеством осуществляемой учащимися деятельности. Она считает, что именно качеством деятельности обуславливается личностная характеристика обучающихся. Ибо через характер отношения обучающихся к деятельности проявляется их стремление к мобилизации усилий в направлении реализации целей учебно-познавательного процесса [248,54]. Следует указать, что организация исследований Шамовой Т.И. на базе среднего звена системы образования (общеобразовательной школы), нисколько не умаляет их значимости для условий обучения в вузе.

Ряд уточнений в отношении формулирования понятия «активизация» дается Никандровым Н.Д.: «Поскольку учение — это самоуправляемая деятельность студента (т.е. субъекта учения), а активность свойство этой деятельности, то активизация учебной деятельности есть управление активностью, т.е. ее мотивация, вызов, доведение до оптимального уровня и поддержание на этом уровне. Деятельность в принципе есть неотъемлемое свойство человека, и источником активности служат, в конечном счете, интересы и потребности человека — материальные и духовные» [155,27].

Однако, следует отметить, что осуществление деятельности предусматривает охват различных уровней самостоятельности и творчества. Исходя из этого, мы полагаем, что целесообразнее было бы рассматривать

повышение уровня активности и самостоятельности обучаемых до оптимального, а не их активность в учебной деятельности вообще, что предусматривает более четкую конкретизацию цели и видов деятельности в соответствии с выдвигаемыми задачами.

Таким образом, процесс оптимизации процесса обучения предусматривает соблюдение параметров, направленных на учет оптимальной меры в управлении обучением, представленной следующим соотношением: увеличение уровня управления - понижение уровня самостоятельности в обучающей деятельности студентов; уменьшение уровня управления - повышение уровня самостоятельности. Данное соотношение обусловлено тем, что поддержание максимального уровня активизация не всегда представлено положительными результатами. Ибо при чрезмерно низком уровне управления у обучающихся возникают не всегда неоправданные трудности. В то же время, чрезмерного высокий уровень управления провоцирует проявление у студентов низкого уровня активности и самостоятельности.

Исследования в сфере психолого-педагогической науки свидетельствуют о том, что развитие всех личностных свойств, в том числе и мышления, предусматривает организацию психологического процесса продуктивного характера. Отсюда можно констатировать о целесообразности полного управления при организации обучения, направленного на простое усвоение знаний. Тогда как при организации процесса обучения, цель которого предусматривает развитие мышления и других личностных свойств обучающихся, необходимо уменьшение уровня управления, что дает больший уровень в проявлении ими самостоятельности. В целом, весь процесс активизации учебного процесса, обуславливая развивающий эффект обучения, предусматривает количественно меньшее усвоение знаний [156,27].

Сравнение учения человека с работой компьютера дается в работах Н.Д. Никандрова. Автор указывает, что компьютер, программа которого

предусматривает его работоспособность с точностью до десяти знаков, не выдаст одиннадцатого. Обучаемость же и развитие человека в контексте диалектического знания всегда предусматривает наличие определенного напряжения сил путем проявления им волевых усилий. В силу этого человек способен на большее, преодолевая собственный предел «зоны ближайшего развития». Данный процесс деятельности представлен достижением микроэтапа в умственном, а более широком смысле - в личностном развитии [155].

Иначе выражаясь, действия человека в рамках границ конкретного алгоритма, что предусматривает полное управление его деятельностью, проявляются лишь в виде исполнительской, нетворческой активности. Данный процесс дает минимальное развитие личности, ограничиваясь лишь скоростью и точностью приобретаемого навыка. Рост уровня самостоятельности и творческой активности связан со снятием полноты управления, что формирует качественно иной, высокий уровень в развитии личностных свойств человека, прежде всего его мышления. Тем не менее, нельзя увязывать весь процесс активизации познавательной деятельности с уменьшением меры управления. Грамотное выстраивание данного процесса должно предусматривать деятельность преподавателя на повышение уровня мотивации у обучающихся. Именно в этом проявляется руководящая роль преподавателя. Ибо высокая мотивация в соответствии с уменьшением уровня управления способствует повышению активности. Преподавателю следует учитывать, что низкая мотивация способствует возникновению трудностей в обучении, что, провоцируя отсутствие интереса к изучаемому явлению, в дальнейшем может полностью вывести обучаемого из целенаправленного процесса обучения.

Итак, можно констатировать о значимости оптимальной активизации, как противовес максимальной. Ибо оптимальная активизация предусматривает обусловленность: во-первых - целями обучения; во-вторых - уровнем развития обучающихся; и в-третьих - предметом активизации.

Для пояснения, следует отметить, что активизация обучения, как правило, представлена активизацией мыслительного процесса у обучающихся. Именно поэтому с 80-х годов XX века организация активизации увязывается с введением в обучающий процесс элементов проблемности для развития мышления человека, отличающегося от мышления у животных.

Процесс выбора путей оптимизации обусловлен целым рядом причин, и, как правило, определяется зависимостью от целей обучения. При ограничении целей обучения усвоением, целесообразно осуществлять у обучающихся активизацию восприятия и памяти; если же на первом месте находятся задачи, связанные с личностным развитием обучающихся, то процесс активизации следует увязывать с мышлением. Но, учитывая значимость потребностей как движущих сил для осуществления любого вида деятельности, следует вызвать проявлении соответствующих мотивов с их последующей поддержкой.

Таким образом, практика по активизации учебной деятельности предусматривает организацию процесса по управлению мотивациями и психическими процессами, на которых основывается активизация. Процесс создания мотивации связан с:

- конкретизацией цели, представленной четкой целевой установкой, вбирающей в себя как непосредственные, так и более отдаленные цели. Ибо эффективность обучения в большей мере зависит от четкого представления обучающимися целей собственного учения, чем их способностями;
- межпредметными связями в сфере изучаемого учебного материала и предполагаемой профессиональной деятельностью будущих специалистов;
- классификацией и систематизацией содержания обучающих материалов по их соответствию познавательным требованиям обучающимся;
- переориентацией содержания обучающих материалов в соответствии с профессиональной направленностью обучающихся в противовес предметной направленности [156,28];

- выполнением по каждой дисциплине требований в рамках Государственного стандарта образования, соответствующих оптимальному уровню. При этом следует избегать как завышенных требований, которые, нивелируя наличие полноценной мотивации, препятствуют достижению успехов в обучении, так и их занижению, при которых, в силу отсутствия противоречивости наличных знаний и требований к их приросту, пропадает стимул к обучению.

В свою очередь активизация таких процессов познания, как внимание, восприятие, мышление обусловлена:

- соответствующими санитарно-гигиеническими требованиями к условиям проведения занятий. Ибо они в значительной степени оказывают влияние на проявление активности по основным психическим процессам. Кроме того, немаловажный фактор представлен режимом дня, питания, движения;

- предоставлением достаточно большого объема учебной информации в целях предотвращения возможностей по ее искажению в процессе передачи и восприятия и сохранения устойчивого уровня внимания;

- нормативами по яркости освещения, контрастности, величины изображения при использовании наглядных средств; использованием оптимального уровня по сложности языка в учебном сообщении (методические рекомендации по организации данного вида деятельности представлены в работе А.Я. Микка [149];

- использованием в полном объеме возможностей устной речи. Ибо устная речь, представленная данными параметрами, содержит в себе ориентиры в направлении содержательной стороны сообщения;

- процессом управления восприятием (при возникновении трудностей при восприятии содержания обучающего материала следует акцентировать внимание на наиболее значимых положениях, конкретизируя их таблицами, диаграммами, графиками и т.п. в целях преодоления смысловых барьеров);

- разнообразием изложения на основе использования приемов, предусматривающих поддержку внимания;
- увеличением уровня производительности интеллектуального труда путем использования эмоционального фактора.

От степени внимания и восприятия в значительной степени зависит и работа памяти, активизацию которой можно рассматривать в контексте общеизвестных положений, таких как - повторение — мать учения и т.п. Ибо психологической наукой доказано, что прочность запоминания обеспечивается достаточно частым и рассредоточенным повторением материала. При этом следует учитывать, что при пассивном повторении, не подкрепленного другим видом деятельности, обусловленного мыслительной деятельностью, не происходит творческого усвоения обучающего материала. Повторениями обеспечивается реальный процесс в работе памяти и мышления. Именно поэтому, целесообразно активизировать процесс повторения, количественные параметры которого устанавливает сам преподаватель в каждом конкретном случае, и на его основе осуществлять дальнейшую разработку уже известного информационного материала, нежели введение нового материала.

Наглядность в виде графиков, таблиц, схем и т.п., выполняя опорную роль, способствуют облегчению активизации восприятия, внимания.

Процесс по активизации мышления имеет свою отличительную специфику. Ибо он связан не с облегчением, а с усложнением обучающей деятельности. В этом контексте внедрение проблемного обучения, связанного с усложнением мышления, играет непреходящую значимость. При внедрении в учебный процесс проблемного обучения каждым преподавателем индивидуально, следует предупреждать студентов о необходимости соблюдать режим дня. Ибо по результатам эксперимента, в педагогическом институте Санкт-Петербурга им. Герцена, студенты убедились, что в следствие «недосыпания» умственная работоспособность



снижается на 10—20%, а осуществление умственной работы натошак занижает уровень продуктивности умственного труда [156,31].

В целом организация педагогического процесса в рамках требований оптимизации, являясь значимым признаком наличия у преподавателя педагогического мастерства, предусматривает творческое отношение самостоятельность.

Таким образом, интегративная сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе определяется грамотным подходом преподавателя к пониманию оптимизации учебно-воспитательного процесса. В основе данного процесса должна находиться система мер, способствующая достижению не любых, просто хороших или лучших, чем прежде результатов, а наивысшие, предусмотренные конкретными условиями при отсутствии перегрузки педагога и студента за определенный период обучения. При этом процесс активизации познавательной деятельности должен соответствовать выдвигаемым целям.

### **1.3. Сущность и практика организации самостоятельной работы студентов в вузах Республики Таджикистан.**

Современный этап социального развития обусловлен условиями политических, экономических, научно-технических процессов, который характеризуется потребностью в социально-активной личности, способной осуществлять свою профессиональную деятельность с высокой мерой компетентности и ответственности, актуальных в условиях модернизации всей системы образования.

Востребованность специалистов, владеющих интегративными знаниями, сориентированными на осуществление творческой и самостоятельно организованной деятельности в сфере своей профессиональной направленности при опоре на идейную убежденность, выдвигаются в ряду первоочередных задач в образовании, как противовес

простому овладению совокупностью знаний. Именно данными качествами сегодня характеризуется всесторонне развитая личность, которая должна иметь активную жизненную позицию, соответствующую новому уровню отношения к профессиональной деятельности и более высокому, чем прежде, уровню нравственной воспитанности.

Важность и актуальность выдвигаемых современностью задач в сфере образования в целом обусловлена в Республике Таджикистан государственными нормативными документами и актами последних лет: «Законом об образовании» [75]; «Национальной концепцией образования РТ» [150]; «Государственным стандартом образования» и т.п. В них представлены перспективные тенденции в области развития образования в республике, сориентированные на гуманизацию образования, предусматривающую многообразие и дифференциацию форм при организации процесса обучения.

В рамках соответствия основным положениям государственных документов, связанных с модернизацией системы образования в Таджикистане, актуализируется проблема национальных ценностей, которые предусматривают их рациональное внедрение в процесс обучения во всех звеньях системы образования. Наиболее целесообразные методы, приемы и способы обучения, направленные на личностное развитие обучающихся, предусматривают их внедрение в обучающий процесс. «Одним из таких способов является самостоятельная работа, предполагающая, в конечном счете, выработку активности и самостоятельности мышления, формирование научного мировоззрения у студентов, их активной жизненной позиции» [249,1-2].

Исследование практики по организации самостоятельной работы в республике Таджикистан представлено в докторской диссертации Дж. Шарифова «Дидактические основы формирования навыков самостоятельной работы студентов в процессе обучения» [249]. Проведение исследования в рамках педагогических университетов Таджикистана ни в коей мере не

умалает его значимости для всей системы образования республики, включая высшие учебные заведения, профтехучилища, средние общеобразовательные школы, средние специальные учебные заведения и курсы повышения квалификации и т.п. Ибо выявленные автором закономерности и выводы обусловлены общими закономерностями организации учебно-воспитательного процесса в целом.

Автор дает анализ обучающего процесса, связанного с формированием у студентов навыков самостоятельной творческой деятельности, что особенно важно для осуществления профессиональной подготовки на начальном этапе обучения в вузе. При этом само понимание категории «самостоятельность» рассматривается в работе достаточно широко. Не ограничиваясь ее узким значением «самостоятельность» представлена полной совокупностью знаний, которыми овладевают студенты в процессе вузовского обучения в целом.

В целом исследование отражает вклад педагогической науки в изучение проблемы самостоятельной деятельности студентов на конец XX столетия.

Следует отметить, что в истории вопроса разнообразные стороны проблемы отражены в исследованиях некоторых таджикских ученых-педагогов: М. Арипов (Орифи) «Из истории педагогической мысли таджикского народа»; И.О. Обидов «История развития народного образования в Таджикской ССР (1917-1967гг.)» и др.

В условиях Таджикистана решение проблемы самостоятельной деятельности студентов определялось рядом исследований, в числе которых: монографии П.И. Пидкасистого [179], М.Н. Скаткина, Х.Б. Буйдакова, Лутфуллоева М. [131;132], Шарифзода Ф. [250], Каримовой И.Х. [251] и др. Данными авторами осуществлялась разработка системы по организации самостоятельной работы обучающихся при опоре на процессе обобщения знаний в целях формирования самостоятельных умений и навыков.

Исследование проблемы, связанной с самостоятельной деятельностью студентов на современном этапе развития психолого-педагогического знания представлено рядом неточностей. В частности, не достаточно четко конкретизированы формы и методы по организации самостоятельной работы, классификация и систематизация ее содержательных материалов, структура и механизмы, на основе которых формируются навыки и умения по осуществлению обучающимися самостоятельной деятельности. Ибо традиционные формы по организации занятий в системе профессиональной подготовки, представленные лекционными, семинарскими, лабораторно-практическими формами, не предусматривают достаточный потенциал наличия познавательной самостоятельности и творческой активности студентов, в соответствии с образовательными стандартами современности. На сегодня «пассивное обучение» должно вытесняться практикой введения в образовательный процесс инновационных форм, которые предусматривают активное, самостоятельное усвоение студентами преобразованных знаний, умений и навыков.

Следует отметить, что при исследовании целостного образовательного процесса в республике, усилия ученых-практиков, как правило, увязываются с изучением содержательного аспекта самостоятельной деятельности обучающихся в рамках организации аудиторных занятий. При этом значимость дидактических основ по организации самостоятельной творчески сориентированной деятельности обучающихся в рамках внеаудиторной работы остается все еще недостаточно изученной.

В этом контексте можно констатировать о важности исследования теоретических основ, связанной с организацией самостоятельной деятельности студентов в вузе, при котором следует актуализировать рассмотрение сущности целостного образовательного процесса, который должен быть представлен важнейшим источником по формированию навыков и умений самостоятельно организованной учебной деятельности.

Ибо именно при таком отношении к образовательному процессу происходит развитие умственных способностей и познавательной активности студентов.

Наряду с вышеизложенным необходимо обратить внимание на изучение взаимосвязи и взаимозависимости между самостоятельной работой и развитием познавательных процессов, чувств, воли и нравственных качеств обучающихся. Изучение конкретно определенной стороны учебно-воспитательного процесса необходимо увязывать с общими закономерностями целостного процесса обучения. Ибо только при таком подходе можно констатировать об организации, грамотного по существу, педагогического явления.

Особого внимания требует и изучение видов и форм самостоятельной деятельности, проявляющихся по ходу формирования и развития у обучающихся интеллектуальных умений по самостоятельному приобретению знания и их использованию на практике.

Кроме того, необходимо исследование внутрипредметных и межпредметных связей, как необходимого звена в системе занятий, способствующего повышению уровня в предъявлении требований к самостоятельности студентов.

В целом, анализ практики по организации самостоятельной работы в вузах Таджикистана выявил, ряд проблем, решение которых предусматривает:

1. Организацию аналитических исследований, связанных с выявлением значимости и специфики формирования навыков самостоятельной деятельности студентов. Это предусматривает осуществление тщательного анализа структуры процесса обучения для выявления его соответствия требованиям современной образовательной парадигмы, исследование сущностных основ его компонентов и взаимосвязей между ними.

2. Выявление объективных и субъективных предпосылок в познавательной активности и самостоятельности студентов, что предполагает

осуществление глубокого анализа состояния организации самостоятельной деятельности студентов в условиях вуза.

3. Конкретизировать рациональность дидактических условий при выстраивании целостной системы самостоятельной деятельности студентов, что предусматривает поиск взаимосвязей между подсистемами самостоятельной деятельности студентов в процессе организации лекционно-семинарских и внеаудиторных занятий. Осуществление вышеизложенного будет способствовать выявлению методических приемов по формированию у студентов самостоятельной учебной деятельности, способствующей повышению уровня в качестве знаний, умений и навыков.

4. Выявление основных направлений и способов оказания педагогического влияния на процесс формирования навыков осуществления самостоятельной работы у студентов в период их профессионального обучения в вузе.

При этом необходимо учитывать, что

- повышение качественного уровня в профессиональной подготовке студентов, реализация обучающей и воспитательной функций обучения напрямую увязаны с грамотной организацией в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий самостоятельной учебной деятельности студентов. Она должна соответствовать дидактическим требованиям современной практики организации процесса обучения в вузе;

- качественное усвоение основных мировоззренческих идей, заложенных в учебных дисциплинах и курсах и в содержании программ обучающего материала обусловлено рациональной организацией самостоятельной познавательной деятельности студентов в направлении усвоения ими научных понятий, связей и отношений между явлениями.

В целом, именно путем внедрения в процесс обучения рациональных способов по организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, сориентированной на усвоение дисциплинарных (теоретических) знаний и на их основе приобретение методических (профессиональных)

умений и навыков осуществляется качественное усовершенствование процесса по профессиональной подготовке студентов в условиях вуза.

Реализация вышеизложенных задач предусматривает организацию аналитической работы в целях исследования целого ряда теоретических проблем, связанных с выявлением: соотношения между различными методами и их методологическими основами, спецификой современного образовательного процесса, спецификой познания при осуществлении самостоятельной деятельности и т.д.

Тем не менее, следует указать, что осознание данной проблемы в среде преподавателей системы образования в республике связано с изучением истории вопроса, предусматривающей исследование становления и развития педагогических идей от Рудаки, Фирдоуси, Абу Али ибн Сино, А. Джами, А. Дониша до современного периода. Ибо предпосылки современной системы образования, проявляясь в дидактических установках исторического прошлого, были представлены охватом целого комплекса педагогических проблем. В частности, от признания огромной роли педагога, используемых методов обучения, понимания значимости деятельности учителя при организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся.

Анализ материалов по организации самостоятельной работы в вузах Таджикистана выявил недостаточную разработанность принципов и методов, связанных с организационными моментами самостоятельной познавательной деятельности студентов, ее структурными составляющими и анализом их содержания. Ибо вышеизложенные вопросы до настоящего периода в основном охватывали процесс обучения в условиях средней школы.

При этом необходимо конкретизировать ряд понятий, связанных со структурой занятий в рамках учебного процесса, с сущностными основами самостоятельной деятельности, с самостоятельно организованной учебной деятельностью, самостоятельной творческой деятельностью, самостоятельной познавательной деятельностью в контексте их дифференциации и взаимосвязи. Все вышеизложенное обусловлено

расширением самой проблематики исследований, связанной с организацией самостоятельной работы студентов в вузе.

Обобщение накопленного опыта требует конкретизации сущности понятия «самостоятельная работа студентов в вузе» (СРС), цель которой предусматривает на первых этапах «научить» студентов осуществлять осмысленную и самостоятельную работу с обучающим материалом, а в дальнейшем, осуществлять перенос приобретенных навыков и умений на работу с научным информационным материалом. Тем самым, закладывая фундаментальные основы, связанные с самоорганизацией и самовоспитанием в целях освоения студентами умений по осуществлению непрерывного и последовательного повышения собственной квалификации.

Умение самостоятельно обучаться предусматривает наличие у студента качества, характеризующего его интеллектуальные способности, которые, как и все способности проявляют себя и развиваются через освоение различных видов деятельности. При отсутствии условий, способствующих появлению интереса в направлении осуществления самостоятельно организованной деятельности, способности не развиваются [198;199].

Изучение практики организации данного вопроса выявило, что, как правило, процесс обучения в вузах республики представлен в основном способом информирования, когда весь обучающий процесс выстраивается на освоении студентами заранее заданного, готового знания. То есть, готовый содержательный материал предоставляется студентам «под запись» в процессе лекционных занятий, который впоследствии ими заучивается. Именно такой метод ориентированного обучения на лекционных занятиях характерен для большинства вузов республики. В то время, как в условиях информационного общества требуется «проблемный подход» к подаче содержания обучающего материала в процессе профессиональной подготовки специалистов. Цель данного подхода предусматривает «научение» студентов как учиться, так и самообучаться, что формирует у них потребность в постоянном обновлении имеющегося багажа знаний и умений



и успешное их использование в дальнейшей профессиональной работе в рамках специальности.

В целом, самостоятельная работа студентов содержится в себе потенциал активизации познавательной деятельности, что сближает ее с творческой. Данное рассмотрение самостоятельной работы, сужая рамки понятия, обусловлено ее пониманием в контексте активной творческой деятельности, которая представлена качествами обучающегося в виде: «самостоятельности, потребности и умения самостоятельного мышления, способности ориентироваться в новой ситуации, самостоятельное «видение» проблемы и путей ее разрешения и т.п.

Психолого-педагогической наукой утверждается положение о нематериальной сущности знаний и умений. Ибо, не являясь физическими явлениями, они не могут передаваться из рук в руки или «копироваться» из головы в голову. Они являются результатом деятельности мозга. Поэтому процесс освоения знаний и мыслительных способностей увязывается непосредственно с собственной деятельностью человека, возникая в голове человека. В этой связи любая деятельность студента, предусматривающая процесс усвоения знаний и умений, можно характеризовать как самостоятельную работу [154].

На основе вышеизложенного можно предположить, что не стоит «изобретать велосипед», дифференцируя и рассматривая самостоятельную работу в виде отдельной формы в процессе обучения. Но следует иметь в виду, что учебный процесс, выстраиваемый на основе использования заученных готовых ответов, которые даются в учебных материалах, а также постоянный повтор общеизвестного знания, способствует деформации интеллекта. Ибо мыслительная деятельность, утрачивая свою вариативность, не способна развиваться в направлении изменения алгоритмов в мышлении. В этой связи знаменательны слова немецкого писателя Б. Брехта: «Человек, для которого дважды два равняется четырем, и это истина, никогда не станет великим математиком».

Таким образом, самостоятельную работу можно рассматривать как вид упражнений, при выполнении которых требуется проявление у студентов повышенного уровня самостоятельности внешнего и внутреннего характера.

Что касается внеаудиторной самостоятельной работы, то она имеет свою специфику. Она проектируется на основе четырех последовательно взаимосвязанных принципах, предусматривающих: регламентацию, целесообразность, доступность и результативность.

Регламентацией предусматривается наличие комплекса норм, правил, стандартов и процедур, в рамках которых следует осуществлять конкретную форму деятельности.

Целесообразностью предусматривается наличие конкретно определенной целевой установки, представляемую как причина, обуславливающая цель.

Доступностью (в обучении) предусматривается наличие соотношения между содержанием, объемом изучаемого материала, методами и формами организации обучения, и их соответствием с возрастными и индивидуальными возможностями студентов, имеющимся у них багажом знаний и представлений, условиями обучения.

Результативностью предусматривается наличие эффективных результатов, на основе которых делаются выводы о завершении конкретного вида деятельности, рассматриваемых как демонстрация профессионального мастерства.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов в рамках стандартов третьего поколения рассматривается как фактор, от которого зависят условия, предусматривающие формирование у обучающихся компетенций общекультурного и профессионального характера. Самостоятельное выполнение образовательных заданий способствует формированию у обучающихся навыков, имеющих системно-деятельностный характера, а также навыки по социальному взаимодействию, самоорганизации.

Обусловленные спецификой специальности, изучаемого предмета, индивидуальными особенностями обучающихся, задания по самостоятельной работе, их виды, содержание и характер могут быть представлены вариативным и дифференцированным характером.

В целом самостоятельная работа может быть представлена: самостоятельным изучением материалов различных пособий, подготовкой рефератов, подготовкой к лекционным, семинарам занятиям, решением задач и т.п.

**Семинар** – как одна из форм процесса обучения предусматривает самостоятельное изучение студентами конкретных вопросов, проблем по заданию преподавателя. При этом конкретные, наиболее актуальные вопросы и проблемы в контексте содержательного материала могут быть оформлены и представлены в виде докладов, рефератов с последующим и совместным обсуждением.

Семинарские занятия, организация которых предусматривает общее руководство преподавателя, представлены формой коллективного обсуждения выдвигаемых вопросов, подготовленных студентами рефератов, докладов, сообщений и т.п. Данная форма самостоятельной работы характеризуется предшествующей подготовкой студентов по заданному плану занятия, вбирающего в себя всю совокупность проблем и вопросов в контексте изучаемой темы, с детальной разработкой деятельности каждого студента и группы в целом. По каждому занятию предоставляется список основной и дополнительной литературы,

**Реферат** (от лат. *referre* – докладывать, сообщать), также являясь одной из форм обучения, представлен кратким обзором по содержанию источника. Специфика данной вида работы предусматривает наличие краткой оценки-вывода по конкретной проблеме. Содержание реферата должно быть представлено обзором, сопоставлением и анализом по нескольким источникам. Он является лаконичным освещением содержания научного труда (трудов), избираемого из предложенного по теме списка литературы.

Выполняется в письменной форме. Работа должна раскрывать сущность изучаемого вопроса, путем освещения и анализа различных к ней подходов, на основе которых, как правило, студентом излагается собственное видение проблемы.

**Сообщение** как форма учебной деятельности предусматривает самостоятельную подготовку информационного материала, который необходимо озвучить для слушателей. В сообщении требуется наличие объективного освещения с научной позиции сущности конкретных вопросов и явлений.

Выполнение данного вида обучающей деятельности предусматривает изучение различных источников, из предлагаемого преподавателем списка или самостоятельно выбранного.

**Доклад** как вид самостоятельной работы, предусматривает развитие познавательного интереса к освоению конкретной дисциплины и профессиональной сферы деятельности. Данная форма работы, прививая студентам умение использовать в процессе обучения материалы по технической и справочной литературе, формируют навыки, связанные с осуществлением исследовательской деятельности и в целом на развитие творческого мышления.

**Кроссворд** - предусматривает осуществление мыслительной деятельности. Используется в обучении для развития памяти, расширения кругозора, повышение уровня эрудиции. Составление и решение кроссвордов способствует изучению студентами разного рода источников (учебников, учебных пособий, справочников, энциклопедий). Этот процесс способствует усвоению нового знания.

**Эссе**, являясь видом прозаического сочинения, представлено изложением собственных взглядов, позиций на проблему в свободной композиционной форме. Как правило, эссе имеет небольшой объем и излагается в жанре критики, публицистики или свободной трактовке.

Студенческое эссе представляет собой самостоятельно выполненную письменную работу на заданную преподавателем или самостоятельно выбранную студентом тему, которая согласуется с преподавателем. Эссе как форма обучающей деятельности способствует: «научению» четкому и грамотному изложению мысли; структурному оформлению информации; оперированию основными категориями анализа; дифференциации причинно-следственных связей; умению иллюстрировать категории и понятия на основе использования примеров; выдвижению аргументированных выводов.

В целом эффективность самостоятельной работы определяется умением студента самостоятельно осуществлять мыслительную деятельность на основе анализа проблемы, выдвижения вопросов, путей по решению задачи и возникших проблем. Именно такой путь организации самостоятельной работы способствует ее трансформации в процесс творчества. Начальный этап обучающей деятельности преподавателя предусматривает передачу знаний студенту. Данный этап характеризуется тем, что преподаватель представляет собой источник базы знаний и выступает как помощник в осуществлении обучающей деятельности студентом. Основная трудность по данному этапу обучения представлена наличием у педагога профессионального мастерства для формирования у студента познавательного интереса и мотивации в направлении изучения дисциплины. Следующий этап предусматривает переход студентом к процессу усвоения полученных от педагога знаний, которую он должен самостоятельно анализировать. При этом следует учитывать, что недостаточная заинтересованность студентом в приобретении дополнительных знаний углубленного характера будет проявляться поверхностными знаниями и умениями, как пересказ заученного информационного материала, полученного на занятии [232].

Как выявила практика организации самостоятельной работы в вузах Таджикистана, наибольшие проблемы в этой области связаны с организацией самостоятельной работы внеаудиторного характера, в которой наиболее ярко

проявляется интегративная сущность взаимосвязи и взаимозависимости активизации познавательной деятельности студентов от оптимизации процесса обучения в целом.

Специфика организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов предусматривает ее самостоятельное планирование студентом. Именно данным положением определяется ее эффективность при личностном формировании будущего специалиста. И здесь особенно необходима консультативная помощь преподавателя в выборе оптимальных для каждого студента форм и средств, способствующих активизации его познавательной деятельности.

Внеаудиторная самостоятельная деятельность выполняется каждым студентом в индивидуальном режиме по организации собственной работы и требуемой меры труда, которая необходима ему для усвоения учебного материала по каждому предмету. То есть внеаудиторная учебная деятельность предусматривает наличие у студента личного, индивидуального плана по ее реализации, обусловленного его подготовленностью, располагаемым временем и другими условиями. Организация самостоятельной внеаудиторной деятельности студента предусматривает подготовку преподавателем сопроводительного методического обеспечения, представленного: списками по основной и дополнительной литературе по дисциплине; электронной библиотекой, списками аудио и видеоматериалов в контексте различных разделов по дисциплине; методическими указаниями по организации и выполнению СРС при изучении дисциплины; методическими указаниями по выполнению практических и лабораторных работ; методическими пособиями, указаниями и рекомендациями по выполнению контрольных работ, курсовых проектов (работ), а также методическими указаниями и рекомендациями по выполнению дипломных проектов (работ), выпускных квалификационных работ. Весь период самостоятельной подготовки студентов должен предусматривать возможность использовать

современные профессиональные базы данных, информационные ресурсы сети Интернет.

Повышение уровня мотивации к обучению, обусловлено повтором, в процессе которого происходит более крепкое усвоение базисных основ по всем дисциплинам, проявляющихся в дальнейшем знанием теории и практики. Все это, как правило, достигается в процессе осуществления внеаудиторной работы, сориентированной на развитие у студентов способностей творческого характера. Именно поэтому внеаудиторная работа чаще представлена участием наиболее активных и подготовленных студентов, у которых уровень процента успеваемости наиболее высокий. В целом, интеллектуальные способности обучающегося и его устремленность к освоению знаний характеризуются проявлением у него активности и самостоятельности. Проявление данных качеств обусловлены их проявлением и развитием в процессе осуществления деятельности. В этом плане побуждение студентов к мыслительной и практической деятельности предусматривает разнообразие в использовании методов по самостоятельной работе. Следует отметить, что внедрение данных методов должно осуществляться уже на первых этапах обучающего процесса, организация которого связана с формированием основных интеллектуальных качеств обучающихся. Ими в последующем обеспечивается развитие у студентов потребности в направлении постоянного овладения знаниями и их практического использования. Все вышеизложенное, способствуя повышению качества в профессиональной подготовке будущих специалистов, проявляется у них через умения и навыки ориентироваться в условиях стремительно увеличивающегося информационного потока [19].

Таким образом, организация внеаудиторной работы со студентами, выстраиваемая на основе интегративной специфики активизации познавательной деятельности и оптимизации обучающего процесса, обусловлена глубокими взаимосвязями теории и практики, которые обеспечивают эффективность процесса осознанного освоения

профессиональных компетенций. На этой основе обеспечивается формирование и развитие у студентов коммуникативных навыков и умений, подготавливающих их на решение проблем в сфере предполагаемой профессии. Кроме того, активизация у студентов креативного мышления создает мировоззренческую базу для выстраивания у них собственной жизненной позиции. Активизация самостоятельной работы позволяет осуществлять подготовку специалистов с более высоким качественным уровнем, что в последующем минимализирует у них проблемы, возникающие в процессе профессиональной адаптации [200].

На основе изложенного выше можно констатировать об обусловленности поведения и деятельности личности от самостоятельно усвоенного им знания. Внеаудиторная самостоятельная деятельность студентов в этом контексте, развивая механизмы мыслительного творчества через образовательную самостоятельность, в дальнейшем формирует у них собственную систему ценностей, основанную на внутренних мотивах поведения.

Весь этот процесс, сориентированный в направлении личностного развития обучающихся, непосредственно связан с организацией у студентов самостоятельной работы, назначение которой предусматривает усвоение студентами специфических приемов по осуществлению познавательной деятельности, появления интереса в направлении усвоения новых знаний и умений и, как результат, способностью разрешать проблемы в профессиональной сфере. При этом следует учитывать, что эффективность и продуктивность самостоятельной работы напрямую обусловлена постоянной диалектической взаимосвязью и взаимозависимостью в системе «преподаватель-студент».

### **Выводы по первой главе**

Анализ психолого-педагогических основ познавательной деятельности выявляет, что, сущность понятия «познавательной деятельности» в контексте психолого-педагогического знания не ограничивается рамками традиционной



умственной активности обучающихся, направленных на решение стереотипных профессиональных проблем в процессе обучения. Ее назначение предусматривает формирование мышления обучающихся. Данный процесс основывается на организации проблемных ситуаций при обучении, на проявлении и развитии познавательного интереса, наличие которого связано с моделированием мыслительных процессов, аналогичных творчеству. Все это способствует развитию положительного отношения к процессу обучения, осознанного интереса к дисциплине, проявляющегося в стремлении более глубоко познать изучаемое явление.

Современные тенденции образования, как противовес традиционной дидактике, связаны с исследованием активности, понимаемой как результат целостного учебно-воспитательного процесса.

Наличие в арсенале понятия «познавательная активность» специфических механизмов по формированию и развитию личности обуславливает сложность и неоднозначность данного понятия, связанного с обогащением личности инновационным знанием, определяющим познавательный процесс.

Процесс оптимизации познавательной активности студентов предусматривает внесение поэтапных изменений в организацию учебных занятий, представленных традиционной формой обучения, которые выстраиваются по типу «предоставления обучающимся готовой информации». Изменения процесса обучения связаны с: организацией самостоятельного поиска источников востребованной информации студентами; организацией их анализа; и принятием решения по выдвигаемым учебным задачам.

Взаимосвязь между проблемой оптимизации и активизации учебной деятельности, постоянно находясь в поле зрения исследователей, и педагогов-практиков, долгое время была предметом дискуссий. Именно этим объясняется затяжной процесс построения целостной концепции, предусматривающей наличие четкого понимания системы приемов по

активизации обучающей деятельности в контексте оптимизации педагогического процесса.

Интегративная сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе достаточно полно освещается в исследованиях Поташник М.М. [183], который увязывает ее с достижением максимальных результатов, предусмотренных конкретными условиями обучения, достигаемых на основе грамотно используемых форм и методов по активизации познавательной деятельности.

Процесс оптимизации предусматривает систематический анализ обучающей деятельности студентов и выбор оптимальных вариантов для организации их обучения. И здесь особую важность приобретает владение преподавателем умениями по комплексному планированию учебно-воспитательных задач, направленных на развитие у студентов разнообразных способностей при опоре на их реальные возможности. При этом преподаватель должен видеть главное, существенное в содержании обучения и, в соответствии с этим: осуществлять систематизацию и классификацию при выборе методов, средств и форм организации учебно-воспитательного процесса на основе дифференцированного подхода к студентам; организовывать необходимые для обучения условия; умело внедрять избранный им вариант учебного процесса; осуществлять при необходимости оперативную коррекцию обучающего процесса.

Анализ практики организации самостоятельной работы в вузах Таджикистана выявил наибольшие проблемы в этой области. Они, как правило, связаны с организацией самостоятельной работы внеаудиторного характера, в которой наиболее ярко проявляется интегративная сущность взаимосвязи и взаимозависимости активизации познавательной деятельности студентов от оптимизации процесса обучения в целом. Ибо, организация внеаудиторной самостоятельной деятельности, планируясь каждым студентом самостоятельно, эффективно воздействует на личностное

формирование будущего специалиста. И здесь особенно необходима консультативная помощь преподавателя в выборе оптимальных для каждого студента форм и средств, способствующих активизации его познавательной деятельности.

## **ГЛАВА II. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТЕХНОЛОГИИ ПО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.**

### **2.1. Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе в контексте специфики студенческого возраста.**

Анализ социально-мотивационного аспекта активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе требует освещения специфики возрастных особенностей студентов, которые необходимо учитывать при организации процесса, направленного на активизацию познавательной деятельности обучающихся.

Понятие студент в переводе с латинского означает - «проявляющий усердие при овладении знаниями». Отличие студенчества с исторических времен появления первых университетов (XI-XII вв.) заключается в характеристике социальной группы людей, которые отличаются целенаправленным и систематическим освоением знаний и профессиональных умений. Ибо, характерная для них профессиональная направленность, предусматривает наличие адекватного представления в отношении предстоящей сферы профессиональной деятельности [214].

В этой связи К.Д. Ушинский определял данный возрастной период как «самый решительный и активный», предусматривающий интенсивную работу личности над собой в направлении конкретизации собственной профессиональной сферы деятельности в будущем.

Характеристика студенчества как особой социальной категории дается в трудах Л.Д. Столяренко [214]. Данная социальная категория общности людей, по его мнению, организационно представлена совокупностью систем высшего образования.

Исследователи Кон И.С. [103], Узнадзе Д.Н. [224] характеризуют данный возрастной период через ценностные отношения личности, на основе которых осуществляется интенсивный процесс формирования всей системы ценностных ориентаций.

Зимняя И.А. [80,238-239] характеризует студенчество как группу людей. Для них характерно наличие системы, в которой предусматривается систематическое целенаправленное усвоение знаний и умений профессионального характера. Они представлены занятостью в сфере обучения, вследствие чего их отличает высокий уровень образованности и культуры, обусловленные наличием высокого уровня познавательной мотивации.

Ряд исследователей полагает, что как такового «студенческого» возраста не существует. Рассматривая данное понятие как относительное, они расширяют контингент студенчества, охватывая возрастной период от 17 до 40 лет, а иногда и больше. В рамках возрастной классификации данный период может соотноситься как с юношеским, так и с взрослым возрастом, хотя чаще определяется как средний. Студенты системы высшего образования представлены молодежью, вбирающей в себя весь интеллектуальный потенциал социума» [89,56].

Как метко отмечает Мамардашвили М.К. [136] данный молодежный возраст характеризуется наличием активности и энергии, которые сориентированы в направлении поиска конечного результата личностного развития, проявляющегося путем сознательной организации собственной будущей жизни.

Очная форма обучения в вузе представлена неоднородным контингентом студентов, вбирающем в себя юношеский возраст, раннюю зрелость и средний возраст.

Рассматривая возрастной период молодежи от 17 до 25 лет Ананьев Б.Г. [10, 3] констатирует о важности данного периода для завершения образования личности как основной стадии профессионализации. Данный

период характеризуется им начало подготовки к новому самостоятельному жизненному этапу. Рассматривая возраст студенчества как поздний этап юности или как ранний этап зрелости, он делает выводы о неопределенности данного жизненного периода, объясняя собственные выводы спецификой психологических характеристик по данному периоду, которые обусловлены оптимальными субъективными условиями, способствующими формированию навыков по организации самообразовательной деятельности.

Анализ практической деятельности в условиях высшей школы констатирует об изменениях, происходящих в сфере студенческого контингента, обусловленные условиями современной социокультуры. Причем, происходящие перемены характеризуются особой быстротой в условиях информационной социокультуры, которая способствует ускорению в повышении уровня эрудиции в среде студенческой молодежи.

Современный студент высшего учебного заведения, являясь важнейшим интеллектуальным потенциалом современного социума, имеет большие возможности для дальнейшего личностного развития.

Являясь вчерашним школьником, студент первого курса, не имея соответствующего практического опыта для организации самостоятельного обучения в условиях вуза, характеризуется рядом проблем адаптационного периода. В этой связи особую актуальность приобретает деятельность преподавателя, который должен адаптировать первокурсника к самостоятельной обучающей деятельности, с ее ориентацией на освоение знаний, умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности в целом, не ограничиваясь успешной сдачей экзаменов.

В этой связи, актуализация проблем, связанных с самоопределением, саморазвитием, самоизучением, осознанием, ответственностью, жизненным планированием представлена исследованиями Брушлинского А.В. [36], Зимней И.А. [], Кулюткина Ю.Н. [16;117] и других. Анализируя проблему личностного становления в юношеском возрасте, они рассматривают студента с позиций субъекта учебной деятельности в рамках социально-

психолого-педагогических характеристик, в связи с чем, определяют период студенчества как возрастной этап, имеющий особую значимость в становлении и формировании личности. 80

Студент, характеризуясь в контексте определенного возраста, представлен совокупностью особенностей. Среди них: *биологические, психологические, социальные*. Вышеизложенное свидетельствует о наличии фрагментарности в психолого-педагогических исследованиях касательно возрастного развития студенческой молодежи [20;21;25;177;82;113;15]. В частности, на сегодня недостаточно изучены психологические особенности по переходным этапам в личностном развитии от подросткового возраста к юношескому. Актуальность данного аспекта обусловлена мировоззренческими поисками, характерными для данного возрастного периода, попытка самопознания и более критичного отношения как к себе, так и к другим. Данные аспекты психологического развития молодежи указываются в ряде исследований (Асмолов А.Г. [14], Выготский Л.С. [46], Леонтьев А.Н. [122], Фельдштейн Д.И. [229] и др.).

Многие ученые при анализе психологических возможностей студенчества отмечают значимость профессиональной ориентации для данной возрастной категории, на основе которой происходит формирование собственных отношений (Кон И.С. [103], Мудрик А.В. [152] и др.). В этом контексте студенческие годы следует рассматривать в виде самостоятельного жизненного этапа, который характеризуется расцветом в умственном и физическом развитии личности.

С.Н. Казначеева указывает, что «студенчество является своеобразным этапом жизненного пути. Основа вполне объяснима — обучение в соответствии с целью, задачами, а главное — мотивацией, обусловленной получением специальности в данном вузе» [89,56].

Следует учитывать, что в условиях современной социокультуры, представленной чрезмерной загруженностью информацией, наблюдается ухудшение здоровья в среде обучающейся молодежи. Современное

студенчество чаще обычного сегодня представлено ухудшением зрения, психоневрологическими отклонениями. Все это во многом обусловлено формальным соблюдением санитарно-эпидемиологических норм, которое не решает проблему обеспечения физиологической и психологической компенсации, необходимой для периода возрастной незрелости.

Нарастание нервно-психического напряжения обусловлена чрезмерной учебной нагрузкой у студента, уровень которой особенно возрастает до 15—16 часов в периоды зачетно-экзаменационных сессий. На развитие нервно-психического напряжения сказываются: «хронические» недосыпания; нарушения в режиме труда, питания; ряд других факторов, обусловленных изменениями в образе и стиле жизни.

Отрицательные факторы, воздействующие на сокращение уровня по жизненным и социальным функциям у студентов представлены:

- 1) интенсификацией процесса обучения;
- 2) завышением объема учебной нагрузки;
- 3) нарушениями по физиолого-гигиеническим требованиям к организации обучающего процесса;
- 4) несоблюдением возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в программных материалах и технологиях обучения;
- 5) преобладанием авторитарного стиля в общении между преподавателем и обучающимся.

Сегодня в сфере психологического знания все больше проявляется понятие «информационные неврозы», которые обусловлены информационной перегрузкой головного мозга, как следствие напряжений эмоционального и интеллектуального характера (как правило, во время экзаменационных сессий). В свою очередь, переутомления умственного и нервного характера способствуют возникновению соматических и вегетативных нарушений в организме обучающихся, проявляясь в виде патологических состояний.



Что касается студентов первого курса, то в силу, того, что период времени, между завершением обучения в школе и поступлением в вуз очень короткий, они особенно подвержены всем трудностям адаптации. Необходимость погружения в новые социальные роли для них предусматривает организацию существенной корректировки ранее выдвигаемых целей. Это в свою очередь предусматривает переосмысление собственных привычек и поведения для приобретения новых качеств в условиях обучения в вузе, предусматривающих такие личностные качества как самостоятельность, любознательность, инициативность.

При этом следует учитывать и отличительные особенности качественного своеобразия познавательных способностей у студентов, которые находятся на разных ступенях развития, что актуализирует валеологический аспект при организации учебно-воспитательного процесса. Грамотный учет закономерностей в развитии познавательных способностей современного студенчества предусматривает возможность изменения ранее существующих закономерностей в личностном развитии обучающихся. Ибо сам процесс развития обусловлен совокупностью множества факторов внешнего и внутреннего характера, куда входит и социальная ситуация. Данное положение находит свое отражение в исследованиях Д.Б. Эльконина, который констатировал о возможности изменений возрастных факторов в психическом развитии обучающихся. Ибо они не должны пониматься как нечто неизменное, как постоянная константа, заданная ранее и повторяющаяся испокон веков [258]. Продолжая данную мысль Лейтес Н.С. указывал: «сами возрастные особенности и динамика их развития в очень большой степени зависят от общественно-исторических условий. Например, в нашу эпоху происходит ускорение возрастного развития, как физического, так и психического» [121,23]. Научные достижения в сфере психолого-педагогического знания подтверждают, что современная действительность представлена противоположным процессом для акселерации - дицелерацией (замедлением темпов в развитии).

В целом процессы обучения и развития предусматривают наличие сложной взаимосвязи динамического характера. Как правило, эта динамическая взаимосвязь с возрастом студента изменяется. Ибо, еще Выготский Л.С. [46] констатировал о несовпадении процессов развития с процессами обучения, которые следуют за развитием. Анализируя деятельность преподавателя при организации обучающего процесса, он увязывает ее с зоной ближайшего развития у обучающегося. При этом им выделяется ряд задач, которые на определенном возрастном этапе развития студент не способен решать самостоятельно, и здесь требуется помощь и руководство преподавателя. И лишь в дальнейшем, в процессе развития познавательных способностей студент приобретает навыки и умения осуществления самостоятельной познавательной деятельности.

Исследователями выделен ряд *сензитивных периодов* в онтогенезе человеческой личности, которые наиболее благоприятны для развития разнообразных способностей личности. Данные периоды характеризуются у человека становлением и наиболее интенсивным развитием его способностей вследствие опережающего общего развития личности.

На сегодня выявлены различия характерных личностных качеств между девушками и юношами. Если у девушек они проявляются в виде общительности, чувствительности, покорности и конформизма, то у юношей они проявляются в виде эмоциональной устойчивости, доминантности, жесткости.

Специфика психофизического развития зрелой человеческой личности представлена сложной структурой из совокупности разнообразных процессов, что предопределяет ее разнородность и противоречивость. Данное положение раскрывается в исследованиях Б.Г. Ананьева Б.Г. и группы ученых. Переход от созревания и стабилизации зрелых, сформировавшихся поведенческих структур к интеллекту современного человека представлен наиболее глубокими социальными и психофизиологическими сдвигами.

Структурные составляющие, предопределяющие данные изменения в процессе «вызревания» человеческой личности представлены: повышением уровня функционирования между различными механизмами деятельности; стабилизацией данных уровней и их понижением. По завершению своего эксперимента Б.Г. Ананьевым [10] представлено: сопоставление составляющих по структуре развития психофизиологических функций личности; конкретизация периодов жизни, которые предусматривают повышение, стабилизацию и понижение функционального уровня (Таблица 4).

Таблица 4.

Компоненты структуры в развитии личности и их соотношение в различные микропериоды зрелости

Микропериоды, годы, которые характеризуются:	Повышением уровня функционального развития %	Стабилизацией	Понижением уровня функционального развития %
18-22	46,8	20,6	32,6
23-27	44,0	19,8	36,2
28-32	46,2	15,8	38,0
33-35	11,2	33,3	55,5

Анализ данных Таблицы 4 показывает, что возрастной период, который интересует нас с позиций студенчества (от 18 до 22 лет) характеризуется наиболее большим процентом функционального уровня (46,8), что обусловлено большим всплеском способностей познавательного характера.

Высший этап в интеллектуальном развитии личности приходится на 19 летний возраст. Именно к этому периоду формируются основные аспекты интеллекта в личностном развитии.

Высокие показатели в личностном развитии представлены в студенческом возрасте. Они проявляются в устойчивом внимании, развитием

воображении, большой интегрированности памяти. Выдвижение студентами задач, связанных с самообразованием и самовоспитанием обусловлено с формированием собственных личностных основ. Именно этим обусловлена необходимость учета психологических особенностей студента, которые подвергаются изменениям с переходом на новую ступень по образовательной лестнице.

Способность студента быстро адаптироваться к новым условиям существования, как выявляется по исследованиям В.С. Ильина [84] и В.Л. Никитина [156], сказываясь на эффективности обучающего процесса, проявляется в восстановлении нравственного и психического здоровья.

В целом положительная значимость адаптации проявляется в успешном освоении индивидом новой социальной среды. И в этом плане адаптацию можно рассматривать как основу для осуществления студентом активной познавательной деятельности.

Формы адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе включают: формальную адаптацию; общественную адаптацию; дидактическую адаптацию.

Отрицательный настрой к учебному процессу может закладываться еще в школе, формируясь как психологическая установка «учиться не уча», представленная «психологией тройки». Перенос данной установки в условия высшей школы формирует у первокурсников позицию, что, обучаясь на «тройки», можно стать по завершении вузовской подготовки настоящим специалистом. Следует иметь в виду, что при затормаживании адаптационного периода, данная установка может нарастать от курса к курсу.

Специфика студенческого возраста обуславливает рефлексию в качестве значимых свойств личности студента в плане его саморазвития. Данное положение обосновывается исследованиями Абульхановой-Славской К.А. [1], Рубинштейна С.Л. [192], Узнадзе Д.Н. [224], которые констатируют о сензитивных основах развития рефлексивных способностей у студентов, которые формируются путем сопоставления себя с окружающими.

Во многих исследованиях в области психолого-педагогической науки отмечается о неоднозначном подходе студенчества к процессу обучения в вузе. Если у одних студентов возникающие трудности при освоении новых знаний мотивируют их на достижение цели путем преодоления препятствий, то у других, возникающие трудности в обучении резко занижают уровень их активности. Данные противоречия объясняются различием индивидуально-психологических особенностей студентов, которые представлены: способностью усвоения новых знаний, умений и навыков (интеллектом); креативностью как способностью самостоятельного «вырабатывания» новых знаний; высокой самооценкой и др.

В этом плане, выделяются три типа студентов, исходя из соответствия между характером учебной деятельности и модели поведения [259,355-358].

Дифференциация студенческой молодежи по различию установок и «стартовых условий» представлена анализом по выбору ими профессиональной направленности, которая на сегодня представлена тремя группами.

Первая группа представлена студентами, сориентированными на получение образования для профессиональной подготовки. Для данной группы наиболее значимым представлен аспект интереса по отношению к будущей профессиональной сфере деятельности, который реализуется через желание реализоваться в будущей профессии. Они, как правило, повышают свой уровень профессионального образования через систему аспирантской подготовки, отмечая все остальные факторы.

Вторая группа представлена студентами, сориентированными на организацию бизнеса. Они относятся к образованию как к инструменту для организации в будущем собственного дела. Рассматривая образование лишь как стартовую ступень собственного бизнеса, они менее заинтересованно относятся к сфере профессиональной деятельности, получаемой через образование.

Третья группа представлена студентами, которых называют «неопределившимися». Они, как правило, в силу наличия различных личных и бытовых проблем (жилищных, семейных и т.п.) «плывут по течению», не проявляя особого интереса ни к собственному образованию, ни к будущей профессиональной деятельности. Для этого типа студентов процесс самоопределения, поиска целенаправленных путей в образовании - нехарактерен.

В условиях современности выбор профессиональной сферы деятельности и в зависимости от этого обучение в конкретном вузе для многих студентов предусматривает целенаправленно прагматический подход, нивелируя ценностные основания образования как социального феномена. Современная система образования, выстраиваемая на основе «коммерческого» набора в вуз, представлена, как правило, материально обеспеченными со стороны родителей студентами. Для таких студентов характерна уверенность в выборе будущей профессиональной сферы.

Дифференциация мотивационного подхода к получению высшего образования среди студентов «бюджетные» и «договорных» групп представлена следующими различиями. Студенты, обучающиеся на бюджетной основе, как правило, представлены более традиционными установками к обучению. Для них является актуальным получение диплома, освоение профессии, в противоположность для студентов, обучающихся на договорных основах, у которых преобладают материальные аспекты в виде будущего благополучия.

Различия между студентами определяется обучением на разных стадиях обучения в вузе, т.е. зависят от курса обучения.

Студенты, обучающиеся на первом курсе, характеризуются отсутствием дифференцированного подхода к новой ролевой деятельности, представлены высоким уровнем конформизма в поведении.

На основе анализа психолого-педагогических материалов мы можем констатировать о дифференциации шести взаимосвязанных и

взаимодополняющих компонентов в активизации познавательной деятельности студентов. Ими, как правило, обеспечивается положительный результат самообразовательной деятельности в целом. Они представлены: 1) учебной активностью; 2) организационной активностью; 3) интенциональной активностью; 4) поисково-творческой активностью; 5) самоаналитической активностью; 6) эмоционально-ценностной активностью. В целом, следует иметь ввиду прямую обусловленность эффективности и результативности обучающего процесса обучения от познавательной активности студента.

Определенная направленность познавательной деятельности зависит и от ее эстетического воздействия, через которую проявляется взаимосвязь познавательной активности, любознательности и эстетического воспитания, которые способствуют развитию интересов, несмотря на то, что эстетическая составляющая познавательной активности несколько снижается при превалировании в ней социальных факторов.

Организация педагогических условий, обеспечивая взаимосвязь и целостность образовательного процесса, обеспечивает студентам реализацию готовности к осуществлению творческого подхода к информационным материалам.

Одна из важных задач в преподавательской деятельности представлена формированием у обучающихся адекватной самооценки, которая актуализируется начиная с третьего курса при обучении в вузе. Этот период особо отмечен необходимостью сознательного отношения студентами к собственной личности на основе развития деловых качеств и самооценки, особенно в плане будущей профессии.

Самооценка как психолого-педагогическое явление представлена совокупностью единых знаний в отношении собственной личности и отношений к себе [171,25].

При наличии адекватной самооценки студент правильно соотносит собственные силы с выдвигаемыми по трудности задачами в контексте

требований преподавателя, проявляя при этом критическое отношение к собственной личности.

При наличии пониженной самооценки студент, недооценивая собственную полезность, понижает уровень активности, инициативности, интереса к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности. При этом для него характерна повышенная тревожность, постоянное напряжение во избежание отрицательного мнения о себе, повышенная ранимость. Все это провоцирует «замыкание» на собственной личности при резком сокращении контактов с другими людьми.

Превышение реальных возможностей, проявляющихся возникновением проблем в дальнейшей работе, как правило, характерно для студентов с завышенной самооценкой. Вследствие этого они, часто при разочаровании ищут причины в обстоятельствах или других людях, снимая ответственность с себя. В этом контексте завышенная самооценка, не проявляясь как фактор личностного саморазвития, не способствует повышению уровня профессиональной деятельности.

Познавательная активность, вбирая в себя совокупность задач, выходит за рамки познавательной деятельности.

Таким образом, активизация самостоятельной познавательной деятельности - это важнейший параметр личностного роста студентов. Он представлен потребностью расширения границ общего кругозора, проявляясь повышением уровня интеллектуального развития.

Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе и ее эффективность обусловлены спецификой возрастных особенностей студентов, которые следует рассматривать в контексте ведущих механизмов, обеспечивающих в дальнейшем у них высокий уровень самостоятельности и ответственности.



## **2.2. Личностно-ориентированное образование как фундамент для интегрированного применения традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.**

Определяясь историческим характером, образование в условиях современной парадигмы на всем постсоветском пространстве, в том числе и в Таджикистане, обуславливается принципами гуманизации.

Реализация принципа гуманизации в жизни обусловлена рамками принципа социальной справедливости. Данный принцип предусматривает создание реальных условий, возможностей и прав, направленных на гармонизацию процесса по развитию личности через активное ее погружение во все сферы социальной жизнедеятельности.

Сегодня в контексте нового типа мышления большая значимость отводится индивидуальности, самостоятельности, образованности как качеств личности, которыми обуславливается ее неординарность и инициативность. Такая личность должна иметь соответствующий уровень подготовки в сфере: теории и практики саморазвития; осуществления взаимодействия с окружающими; творческого мышления; мобильности и конкурентоспособности.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что обучающий процесс в вузе наиболее целесообразно выстраивать на принципах личностно-ориентированного образования, что способно обеспечить интегрированное применение традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза при организации самостоятельной деятельности.

Категория «образование», впервые включенное в сферу научного знания И.Г. Песталоцци [175], на сегодня рассматривается как наиболее актуальное в сфере психолого-педагогической науки. Понятие «образование», понимаемое в научном психолого-педагогическом знании как процесс процессов, трактуется как базовое в отношении воспитательного и

обучающего процессов. Такая значимость образовательного процесса поддерживается при организации личностно-ориентированного обучения. Ибо образование увязывается с процессом личностного развития и саморазвития, на что указывается в Большом Энциклопедическом Словаре [30]. Данный процесс предусматривает овладение личностью социально значимым для человечества опытом, который проявляется через знания, умения и навыки. Их реализация представлена творческим отношением к деятельности и эмоционально-ценностным восприятием окружающей действительности.

В этом контексте Леднев В.С. [120] увязывает образование с трансляцией социально значимого опыта будущему поколению. Данный процесс рассматривается им как постоянный социально организуемый процесс, регулируемый социокультурными нормами. В онтогенетических рамках данный процесс связан с личностным становлением индивида, обусловленный его программами по генетической и социальной предрасположенности.

В Национальной концепции образования Республики Таджикистан указывается: «Образование является социальным явлением, неразрывно связанным с экономикой, культурой, научно - техническим прогрессом, защитой окружающей среды (экологии), производством, политикой и является неотъемлемой частью общественного сознания. Образование, процесс, который по значению предусматривает благо человека, общества, государства и природы. Образованным, является человек, воспитанный в духе традиций своего народа, национальной культуры, общечеловеческих ценностей, систематически обретающий необходимые знания, умения и навыки общества, общественное сознание, природа и его охраны, техника, технология и здоровый образ жизни, сохраняющий высокий уровень своего личного, государственного и общественного труда, уважающий себя и другие народы, сознательно и самостоятельно создающий свою жизнь, воспитывающий в этом духе своих детей и близких» [150].

В современном философском знании сегодня присутствует понятие «парадигма». Как правило, в психолого-педагогическом знании переходного периода к новым способам преобразования окружающей действительности, оно используется для характеристики культурно-исторических типов педагогического мышления и практики.

В целом прежние образовательные парадигмы в мировом образовательном процессе (традиционалистская, рационалистская) характеризуются отсутствием соответствующего уровня гуманизма, сориентированного на всестороннее развитие внутреннего мира обучающегося, способствующего межличностному общению, диалогу, личностному росту.

В целом «научение» в рамках древнейшей и традиционной моделей образования рассматривается в виде источника повседневного опыта (Схема 1). В психолого-педагогической науке данный термин представлен рядом подходов.

Схема I

### Многообразие подходов к термину «научение»

<b>В Педагогическом энциклопедическом словаре</b>	Научение характеризуется спонтанным приобретением знаний, умений и навыков...
<b>У Зимней Н.А.</b>	Научение – это наиболее общее понятие. Им обозначается процесс и результат по приобщению к индивидуальному опыту биологической системы, представленной в диапазоне от простейших до человеческого рода как высшей формы ее организации на планете Земля.
<b>В Современном словаре по педагогике</b>	Научение есть процесс и результат по приобщению к индивидуальному опыту.
<b>У Талызиной Н.Ф.</b>	В контексте зарубежной психологии понятие «научение» ассоциируется с учением. В отечественном научном знании оно применяется к животным.

	Научение является аналогом термина «учение» у человека, у животных он носит название научение.
<b>У Платонова К.К.</b>	Научение является результатом обучения. Оно обусловлено как методами обучения, так и особенностями личности обучающегося.
<b>У Немова Р.С.</b>	Научение характеризуется приобретением человеком новых психологических качеств и свойств в рамках учебной деятельности.

*Гуманистическая (феноменологическая) образовательная парадигма* актуализирует внимание на обучающейся личности, рассматривая ее как субъект жизни, как личность свободную и духовную, представленную потребностью в саморазвитии. Данная образовательная парадигма сориентирована в направлении развития и совершенствования внутреннего мира обучающегося, на межличностном общении и диалоге в процессе осуществления личностного роста. Высший уровень в развитии гуманистической образовательной парадигмы связан с исследованиями А. Маслоу, Р. Роджерса и др. в США в 50—60-х гг. XX столетия [191].

Переход от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию между обучающимся и преподавателем в рамках гуманистической образовательной парадигмы предусматривает организацию диалога и стимулирование обучающегося в направлении его саморазвития.

Единое направление гуманистической образовательной парадигмы представлено разнообразием моделей образования, которые характеризуются рядом качеств:

- ценностным отношением к ребенку. Ибо детство рассматривается с позиций уникального возрастного периода в жизнедеятельности человека;
- выдвиганием в виде главной задачи в образовательных учреждениях полноценного развития ребенка (умственного, нравственного, физического, эстетического и т.п.);

- творческим поиском собственного оригинального содержания, методов и средств обучения;

- свободой и творчеством, как обучающихся, так и педагогов.

В целом гуманистическая парадигма вбирает в себя совокупность подходов к организации обучающего процесса: системным, аксиологическим, антропоцентрическим, интегративным, личностным, деятельностным, личностно-деятельностным, личностно-ориентированным и др. Среди них на сегодня выделяется своим методологическим обоснованием личностно-ориентированный подход (Алексеев Н.А. [7], Бондаревская Е.В. [32], Викулина М.А. [43;44;45], Якиманская И.С. [261;262;263;264] и др.), который является определяющим для материалов данной диссертационной работы.

В широком понимании личностного подхода вся совокупность психических процессов и свойств рассматривается с позиций принадлежности к конкретной личности, ибо они «производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями» [40,126].

Стремление классиков русской литературы внести идеалы и ценности национальной культуры в образование можно рассматривать в виде предпосылок теоретического обоснования личностно-ориентированного обучения. В целом утверждение личностно-ориентированной парадигмы в психолого-педагогической науке осуществляется благодаря исследованиям Амонашвили Ш.А. [8;9], Бондаревской Е.В. [32], Зеера Э.Ф. [78], Кларина М.В. [97;98], Серикова В.В. [198;199] и др.

В Таджикистане данной проблеме посвящены труды Ф. Шарифзода [250], М. Лутфуллоева [131;132], И.Х. Каримовой [251], М.Р. Юлдашевой [260] и др.

Таким образом, ведущая идея личностно-ориентированной парадигмы представлена: личностью обучающегося, организацией целостного процесса

обучения, рассмотрением субъективного опыта, обучающегося как ценного источника его индивидуальной жизнедеятельности и, в частности, познания.

Э.Ф. Зеером [73] Исследование существенных сторон и основных идей личностно-ориентированного подхода представлены в работах Э.Ф. Зеера [78], Н.А. Алексеева [7], Т.И. Кульпиной [115] и др.

Пути формирования личностно-ориентированного образования конкретизированы в работе Кульпиной Т.И. [115] (Схема 3).

Схема 3

Направленность личностно-ориентированного образования по Т.И.

Кульпиной представлена:

Догматическим типом образования	Знаниево- ориентированным образованием	Развивающим образованием	Личностно- ориентированным образованием
---------------------------------------	--	-----------------------------	---

Конечный результат данной схемы, представленный личностно-ориентированным образованием как наиболее современным и перспективным типом образования с эффективной системой средств рассматривается автором как высший тип образования.

В работе В.В. Шоган [254] личностно-ориентированный подход трактуется как целостный непрерывный процесс. Технология данного подхода характеризуется им с позиций технологического конструкта, вбирающего в себя единые теоретические и практические основы. Функционирование данного подхода в образовании обусловлено закономерностями саморазвития личности как субъекта образования. Такой тип образования, как считает автор, предусматривает организацию воспитательного процесса, сориентированного на «человека культуры». В целом вся технология по организации личностно-ориентированного образования вбирает в себя три параметра: культура, творчество и личность.

В исследованиях К.Я. Вазиной [37;38;39] представлен инновационный подход к проблеме личностно-ориентированного образования. Позиция автора в отношении человека представлена пониманием человеческой личности как уникальной, духовно-природной, саморазвивающейся системы, предпосылки которой отражены в трудах философов-космистов. Вслед за философами-космистами К.Я. Вазиной рассматривает человека как определенную конструкцию, характеризуемую наличием задатков для осуществления сложной вселенской функции - поддержания гармонического равновесия в природе. Структурное содержание внутреннего мира каждого человека, определяя его уникальность, условно представлен четырьмя типами модальности: духовным, сенсорным, интеллектуальным и физическим мирами. Тем не менее, человеческому индивиду необходимо постоянно в течение всего жизненного периода осознанно развивать все, чем изначально наделила природа.

В рамках зарубежной педагогики основные направления, связанные с реализацией личностно-ориентированного подхода представлены исследованиями К. Роджерса [191]. Приравнивая деятельность педагога к работе психотерапевта, он полагает, что при осуществлении данного подхода студент имеет возможность проявить себя как активный субъект, который в рамках образовательного процесса реализует свою личностную сущность. И здесь не уместно ограничение науки педагогики некоторыми стандартами, ибо назначение педагогической науки должно быть направлено на развитие личностных способностей, одаренной личности.

Следует учитывать, что, если все другие концепции развивающего образования базируются на интеллектуальном развитии личности, где субъективность, являясь производным результатом, отодвигается на второй план, то сущность личностно-ориентированного образования представлена ее преимущественной сориентированностью на развитие субъективности обучающегося, что способствует проявлению возрастных механизмов по саморазвитию личности.

Тем не менее, следует отметить об отсутствии единых мер, определяющих степень развития субъективности и саморазвития обучающегося внутри личностно-ориентированного образования.

В целом личностно-ориентированное образование представлено следующими видами подходов:

При первом подходе (Якиманская И.С.) обучающийся рассматривается как субъект познания. В этом контексте организация учебного процесса выстраивается с опорой на познавательный опыт обучающегося. При этом учитываются его способности и интересы, на основе которых осуществляется его самореализация в познании, в учебной деятельности, проявляясь через учебное поведение. Исходя из этого, весь процесс обучения сориентирован на интеллектуальное развитие обучающегося путем освоения им способов мышления и при осуществлении учебной деятельности.

При втором подходе (Сериков В.В.) обучающийся характеризуется как субъект жизнедеятельности. В рамках данного подхода весь учебный процесс выстраивается с учетом жизненного опыта обучающегося, который, наряду с опытом познания, вбирает в себя и практический опыт в сфере общения, продуктивной и творческой деятельности и т.п.). Исходя из этого, обучающийся предстает не только как субъект собственной обучающей деятельности. Он рассматривается и как субъект всей своей настоящей и будущей жизни.

При третьем подходе (Бондаревская Е.В.) обучающийся, характеризуясь как субъект познания, одновременно рассматривается и как субъект жизнедеятельности, и, что особенно важно, как субъект культуры – как ее носитель, хранитель, пользователь и творец. В этом контексте данный подход, представлен общностью со вторым подходом. Ибо он также вбирает в себя широкое понимание субъективности обучающегося. Именно в этих дидактических условиях возможно формирование субъекта культуры, вбирающего в себя качества ее носителя, хранителя, пользователя и творца.



Исходя из вышеизложенного, можно констатировать о наличии общности во всех подходах, которые предусматривают реализацию продуктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таким образом, можно обобщить задачи, выдвигаемые перед студентами и преподавателями личностно-ориентированным образованием:

- 1) обеспечение личностного роста обучающихся путем развития у них субъективности и саморазвития;
- 2) актуализация интеллектуального развития обучающихся;
- 3) формирование мировоззренческой основы обучающихся путем освоения целостной картины мира.

И.С. Якиманской [262] представлена дифференциация трех групп моделей по личностно-ориентированной педагогике. Они представлены: социально-педагогической, предметно-дидактической и психологической группами.

Первая группа моделей характеризуется ограниченной направленностью на социальный заказ. Ее технологическая составляющая предусматривает внешнее управление личностью в рамках относительно единообразной методики. Личность рассматривается с точки зрения типового явления, что обусловлено сориентированностью учебного процесса на организацию единых для всех учащихся условий обучения, при которых индивидуализация обучения практически отсутствует.

Вторую группу моделей отличает научно-предметная дифференциация знаний (предметная дифференциация), которые требуется освоить за конкретный период обучения. Отсутствие духовной дифференциации, создавая проблемы при реорганизации образования, часто порождают формализм в процессе освоения обучающего материала. Ибо различия - национальные, религиозные, мировоззренческие и т.п., как правило, в значительной мере обуславливают содержательную наполняемость субъектного опыта обучающегося.

Третья группа моделей в основном характеризуется актуализацией индивидуальных различий в познавательных способностях обучающихся.

Модификация по классификации моделей представлена в Таблице 5.

Таблица 5.

Условные модели обучения в личностно-ориентированном подходе

Название модели	Цель	Направленность	Специфические особенности педагогического процесса
Социально-педагогическая	Выполнить социальный заказ; воспитание личности с заранее заданными свойствами	От системы знаний к обучающемуся	<p>1. Личность учащегося рассматривается с позиций усредненного варианта. Она представлена носителем и выразителем массовой культуры. Отсюда цель и задачи образования представлены: воспитанием гармоничной всесторонне развитой личности.</p> <p>2. Процесс обучения ограничивается организацией одинаковых для всех учащихся условий обучения.</p> <p>3. Обучение характеризуется информационной функцией.</p> <p>4. Процесс учения ограничен интериоризацией нормативной деятельности.</p> <p>5. Характеризуется проявлением педагогического авторитаризма.</p> <p>6. Характеризуется единообразными типовыми программами, методами и формами обучения. Идея педагогического управления пронизывает все технологии образовательного процесса.</p>

			Субъективный опыт обучающихся не учитывается. 7. Нивелировка индивидуальных особенностей обучающихся.
Предметно-дидактическая	Профилированное обучение, предметная дифференциация	От системы знаний к обучающемуся	1, 2, 3, 4 — см. первую модель. 5. Вышеперечисленные предпочтения учащегося, с учетом его индивидуальных особенностей в процессе углубленного освоения содержания обучающего материала, представленного различным уровнем сложности.  6. Конкретизация интересов учащихся и их учет в процессе углубленного изучения отдельных дисциплин. 7. Расширение объема по научной информации. 8. Теоретическое структурирование обучающего материала в контексте организации проблемного и программированного обучения.
Психологическая	Развитие познавательных способностей	От метода обучения к позиции обучающегося	1, 2, 3, 4 — см. первую модель. 5. Дифференциация познавательных способностей учащихся, сориентированность на личности обучающегося. 6. Процесс учения представлен как проекция по осуществлению нормативной деятельности. 7. Обучение рассматривается в виде индивидуальной познавательной деятельности.

<p>Личностно-ориентированная</p>	<p>Саморазвитие личности</p>	<p>От обучающегося к содержанию и методам обучения</p>	<p>1. Актуализация индивидуальности, самостоятельности, самобытности учащегося, который представлен активным носителем субъективного опыта. Личностное развитие обучающегося. Организация дидактических условий для личностного развития обучающегося.</p> <p>2. Учащийся с начала обучения рассматривается как обучаемый субъект познания, а не становится им в процессе обучения.</p> <p>3. Диагностическая направленность выявления субъективного опыта обучающегося.</p> <p>4. Конкретизация ведущего способа в учебно-познавательной деятельности (стиль деятельности обучающегося).</p> <p>5. Учение как вид деятельности должно, предусматривая познание, разворачиваться как процесс. Основной результат предусматривает наличие сформированных познавательных способностей у обучающегося на базе овладения им конкретными знаниями и умениями.</p> <p>6. Равноправие при взаимодействии двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального), которое осуществляется не путем нивелировки индивидуального и замещения его социальным, а путем постоянной согласованности.</p>
----------------------------------	------------------------------	--	---

			<p>7. Организация дифференцированного обучения.</p> <p>8. Актуализация и стимулирование преподавателем ценностной мотивации в осуществлении личностного роста по каждому обучающемуся.</p>
--	--	--	--

В.В. Сериковым [199] дифференцированы составляющие компоненты в личностно-ориентированном подходе, которые представлены:

- приоритетностью в образовании личностного начала;
- пониманием обучения как целостного педагогического процесса, сориентированного на развитие у обучающихся смыслов творчества и субъективирования в контексте содержания образования;
- выстраиванием обучающего процесса в виде сотворчества субъектов;
- сориентированностью педагогической деятельности в направлении проектирования ситуаций личностно утверждающего характера;
- субъект-субъектными отношениями в системе «учащийся-педагог».

И.С. Якиманская [262] и В.В. Сериков [199] рассматривая дидактическое обеспечение личностно-ориентированного обучения, разработали ряд методических рекомендаций, которые представлены необходимостью:

- учета субъективной значимости обучающего материала для при его усвоении;
- актуализации уровня развития обучающегося при организации учебной деятельности и его фиксация;
- организации систематического стимулирования обучающегося в направлении самостоятельного оценивания учебной деятельности, с учетом ее трансформации в процесс самообразования и саморазвития;

- выстраивания обучающего материала в направлении предоставления учащимся права выбирать учебные задачи и задания;
- постоянного поощрения обучающихся в целях стимулирования их самостоятельного выбора способов и методов, необходимых для проработки учебного материала;
- актуализации внимания в направлении формирования общенаучных умений, процесс усвоения которых основывается на индивидуальных особенностях и способностях каждого обучающегося;
- оценки как конечного результата в учебно-познавательной деятельности учащихся, так и формирования самоконтроля всего обучающего процесса, активизации рефлексии мышления.

В этом контексте следует отметить, что традиционная организация учебного процесса предусматривала организацию обучения на основе принципов авторитарной педагогики.

Как противовес вышеизложенному, личностно-ориентированным образованием преодолевается данное отчуждение. Процесс обучения выстраивается в контексте создания для обучающихся условий для: самостоятельного выдвижения целей в обучающей деятельности; выявления конкретных направлений по ее достижению. Все это, предопределяемое гибкостью, пластичностью, демократичностью личностно-ориентированной технологии способствует преодолению студентом чувства собственной беспомощности в процессе приобщения к процессу образования.

В условиях личностно-ориентированного обучения происходит трансформация функций педагогической деятельности в системе «обучающийся-преподаватель». Функция педагога уже не ограничивается отслеживанием и оценением. Преподаватель и студент рассматриваются как равноправные партнеры, целенаправленно сориентированные на успех в процессе приобретения знаний, одинаково ответственные за результаты. Дидактические условия способствуют выстраиванию обучающего процесса на платформе взаимного доверия и взаимопомощи.

И.С. Якиманская, рассматривая индивидуальную неповторимость личности, отмечает данное качество как сущность личностно-ориентированного обучения, как ценность, на фундаменте которой проектируется целостный педагогический процесс в рамках всех его звеньев. Реализация личностно-ориентированного обучения обусловлена психолого-педагогическими условиями, которые включают в себя:

- разработку содержания и технологию его внедрения в рамках конкретных дисциплин;
- осуществление анализа по применению учащимися всей совокупности способов по проработке обучающих материалов;
- сориентированность преподавателя на успех в реализации индивидуально направленной коррекционной программы обучения, выстраиваемой по индивидуальной карте личностного (познавательного) развития в контексте учебных возможностей по каждому обучающемуся;
- организацию урока путем его построения с учетом условий, обеспечивающих самореализацию, самостоятельность обучающихся, на основе внедрения: различных способов; активных форм по организации общения (в виде монолога, диалога и т.п.) [262].

Учитывая, что личностно-ориентированное образование, как правило, увязывается с выстраиванием процесса личностного развития, оно предусматривает наличие совокупности следующих компонентов.

Таблица 6

Совокупность компонентов по личностно-ориентированному образованию (по М.А. Викулиной) [45].

Представлены компонентами	Содержанием
Аксиологическим	Освоением ценностного мира и оказанием помощи в поиске и конкретизации личностных смыслов на основе выбора личностно-значимой системы ценностных ориентиров.
Когнитивным	Освоением научного знания, увязанного с сущностью человека, культуры, истории, природы, ноосферы, рассматриваемых как базисная основа в духовном

	развитии личности.
Деятельностно-творческим	Формированием и развитием по осуществлению различных способов деятельности, творческих способностей, востребованных для личностной самореализации в процессе познания, в трудовой и другой деятельности.
Личностным	Обеспечением самопознания, развитием рефлексивной способности, путем освоения способов по саморегуляции, самосовершенствованию, нравственному, жизненному и профессиональному самоопределению.

На основе вышеизложенного можем констатировать о том, что личностно-ориентированный подход в образовании по своей сущности отличается от традиционного. Оно определяется реализацией основной потребности человека «быть личностью» на базе усвоенных знаний, рассматриваемых как средство.

Данный процесс должен предусматривать выстраивание обучающего процесса на основе «субъект-субъектных» отношений в системе «студент-преподаватель». Только на этих условиях возможно восприятие личности студента как самоценности, как активного деятеля в образовательном процессе, в котором все отношения выстраиваются на позициях сотрудничества для осуществления совместного творчества» [176,81].

Возникнув как альтернатива традиционному, личностно-ориентированное образование было представлено рядом препятствий, в числе которых можно выделить следующие:

- 1) отсутствие в современной педагогической науке единого подхода к построению модели по личностно-ориентированному образованию;
- 2) наличие практических разработок, не предоставляя четких ориентиров для их реализации, трудны для внедрения в процесс обучения.

Сравнительный анализ логики и структурного содержания в деятельности преподавателя и студента в традиционном и личностно-



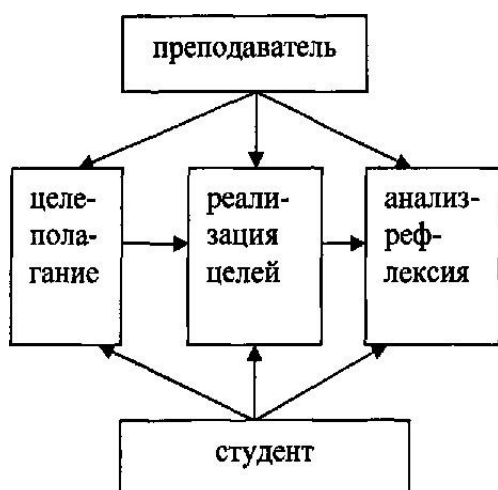
ориентированном обучении, наиболее полно представлен в исследовании М. Новик [158,8-9] (Схема 4).

Наглядно показывает выстраивание всех отношений между преподавателем и студентами контексте субъект-субъектной основы, в которой студент, с первых дней обучения, рассматриваясь как субъект данного процесса, активно реализуется по максимуму.

Схема 4

Сравнительный анализ сущностной основы традиционного и личностно-ориентированного типов обучения.

### Традиционный тип обучения

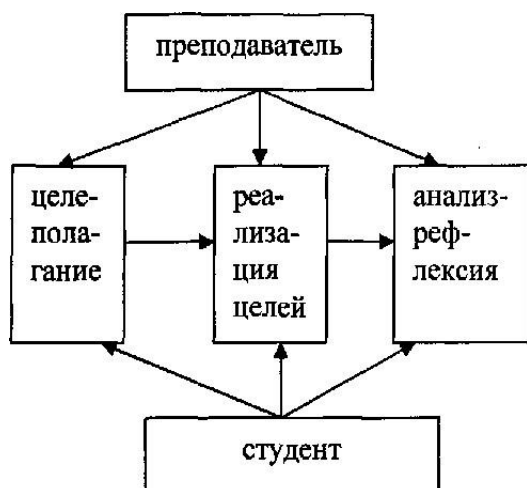


1. Обучаемый не представлен как субъект деятельности. Данный подход, разрушая личностную целостность, характеризуется слабой мотивацией, при которой личностный смысл учения, представлен, как правило, не самой деятельностью, а ее внешними воздействиями.

2. Преподаватель, выполняя роль информатора, демонстрирует в основном авторитарный способ в управлении педагогическим процессом, как правило, при опоре на отметки.

3. Главная задача обучения представлена усвоением и воспроизведением информационных материалов обучаемыми, которые рассматриваются в виде основных способов деятельности.

## Личностно-ориентированный тип обучения



1. Обучаемый, становясь обучающимся, преобразуется в субъект деятельности. При этом осуществляется ее личностная целостность на всех этапах обучения, где осознанно выстраивается процесс учения и управления им.

2. Преподаватель, выполняя роль координатора, организатора деятельности обучающегося, оказывает ему помощь при выстраивании целеполагания, усвоения различных способов и приемов обучающей деятельности, формируя критерии и навыки самоанализа.

3. Основная задача обучения — обеспечение самоопределения личности, в открытии обучающимися новых знаний и способов деятельности, перевод обучающегося в режим саморазвития.

При организации личностно-ориентированного подхода познавательная активность студента представлена избирательным отношением к процессу обучения, в противовес к организации традиционного обучения, при котором основная задача студента определяется усвоением заданных образцов. Сознательные и целенаправленные учебные действия рассматриваются как ведущие задачи преподавателя. В этом контексте Н.К. Тамбовцевой [217] отмечается, что при отсутствии самостоятельного побуждения к деятельности со стороны обучающегося, без опоры на «внутреннюю среду», определяясь лишь деятельностью преподавателя, интерес к обучению останется на уровне

ситуативного, а при отсутствии и специальных побуждений извне, как правило, может проявиться даже исчезновением.

При рассмотрении студента с позиций субъекта развитие интереса у обучающегося приобретает другую направленность, ибо активной деятельностью создается внутренняя предрасположенность к учению в основе на крепкий фундамент с последующей мотивацией студента (Схема 5).

Схема 5

Формирование механизма развития познавательного интереса при создании модели субъект-субъектных отношений (по Н.К. Тамбовцевой)



Данная модель осуществляет взаимодополнение и взаимообогащение обучающей деятельности между преподавателем и студентами.

Процесс, связанный с активизацией самостоятельной познавательной деятельности студентов в условиях системы высшего образования, как правило, обусловлен психологической корректностью преподавательского состава, от которого в большей мере зависит успех в реализации личностно-ориентированного обучения. Необходимым условием для грамотной

организации данного процесса является адекватное и своевременное опредмечивание познавательных интересов студентов, что предусматривает их мотивирование на собственное развитие во всех сферах студенческой деятельности.

Вторым необходимым условием по обеспечению активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте личностно-ориентированного образования является отбор и систематизация наиболее востребованных форм и методов по активизации обучения, которые предусматривают дальнейшую оптимизацию целостного педагогического процесса в вузе.

Третье условие связано с необходимостью учитывать положением о том, что и познавательная активность, наравне с другими формами обучения, обеспечивающими активность студента, обусловлена личностными особенностям каждого конкретного студента.

И здесь необходимо учитывать, что успех и эффективность данной деятельности обеспечивается, прежде всего, грамотными установками как у студентов, так и у преподавателей, сориентированных в направлении сотворчества, и обусловлен проявлением взаимодействия и диалога между всеми участниками обучающего процесса.

В контексте педагогической науки феномен взаимодействия увязывается с рассмотрением и анализом исследований в сфере проблем, направленных на процесс обучения (Викулина М.А. [43;44;45] и др.).

В данном случае процесс по грамотной организации познавательной деятельности в русле единого взаимодействия требует знание личностных качеств и студента, и преподавателя.

Гармоничное развитие педагогического взаимодействия обуславливается также рядом принципов, которые представлены нами в виде:

1. *Диалогизации* - характеризуемой как преобразовательные трансформации в системе «студент-преподаватель» в позицию сотрудничества, предусматривающей «сообучение», «совоспитание».

2. *Партнерства* - характеризуемого как участников процесса взаимодействия, путем реализации собственных целей при максимальном учете целей задач, интересов, ценностей партнера.

3. *Проблематизации* – характеризуемой организацией ситуаций, при которых педагог выступает не только в роли воспитателя студента, а создает мотивацию для стимулирования его познавательной активности.

4. *Персонализации* — характеризуемой устранением прежних статусных ролей и адекватным включением в процесс взаимодействия элементов, определяемых личностным опытом (чувства, эмоции, переживания, поступки, действия).

5. *Индивидуализации* - характеризуемой педагогическим взаимодействием, связанным с выявлением и развитием в каждом конкретном студенте специфических элементов по его потенциальным возможностям, проявляющихся через способности, склонности и т.п.

Современный этап в развитии педагогической науки представлен актуальностью проблемы по обеспечению взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Данная проблема на сегодня рассматривается с позиций ее фундаментальной значимости для организации, как самого познавательного процесса, так и организации процесса обучения в целом. В контексте традиционной идеи педагогического взаимодействия, большой объем внимания был связан с организацией самого процесса взаимодействия между педагогом и студентом. При этом не учитывалась специфика взаимодействия как обоюдного процесса, который должен быть сориентирован на партнерские отношения в системе «преподаватель-студент», проявляющийся через содействие и взаимного сотрудничество.

В целом весь процесс сотрудничества между преподавателем и обучающимся предусматривает наличие трех фаз:

- первая фаза - представлена приобщением к деятельности;
- вторая фаза - характеризуется согласованностью в деятельности педагога и обучающихся;
- третья фаза - связана с организацией партнерских отношений в целостной системе «преподаватель-студент», сориентированной в направлении совершенствования процесса освоения деятельностью.

Процесс преподавания, организуемый на основе сотрудничества, предусматривает организацию: творческой атмосферы на каждом занятии; поддержку и оказание помощи обучаемым в преодолении препятствий на пути к познанию.

Следовательно, мы можем констатировать о том, что, грамотно выстроенная совместная деятельность между педагогом и студентами, должна быть увязана с активизацией потенциала студентов в направлении совершенствования познавательной деятельности. В этом особую значимость приобретает поощрение преподавателем самостоятельной познавательной активности самих студентов. Ибо посредством поощрения у студентов создается мотивация, формирующая их последующую самостоятельную обучающую деятельность.

Среди совокупности критериев, определяющих готовность студента к осуществлению профессиональной деятельности, нами выделяются умения: ориентация в новых условиях; проявление гибкости, изобретательности и т.п.

В сфере гуманитарной парадигмы ряд современных исследований в сфере философского, культурологического, психолого-педагогического знания и других наук выдвигают в виде главной характеристики грамотного взаимодействия между людьми - диалогичность (Амонашвили Ш.А. [8], Каган Л.Н. [87], Кулюткин О.Н. [116;117]).

Ибо, процесс освоения различных дисциплин с позиций организации диалога, предусматривая резкий подъем уровня познавательной активности обучающихся, обуславливает развитие их личностных качеств через освоение плюрализма мнений, расширения гласности, которые подняли на

новый уровень значимость умения осуществлять грамотную полемику в рамках культуры организации дискуссий.

Все вышеизложенные процессы, предусматривая изменения в алгоритме организации самостоятельной деятельности студентов, должны включать дискуссии, как заранее планируемые, так и возникающие спонтанно. В данном процессе регулятивная роль педагога представлена оказанием помощи обучаемым в преодолении препятствий в обучении; в выстраивании доказательной основы при выдвижении собственно позиции; при выборе аргументов в направлении обоснованности самостоятельных положений и т.п.

Диалогичность обучения, представлена не только взаимодействием и взаимовлиянием педагога и студентов. Ее организация, прежде всего, связана с выработкой языка общения, которым обусловлен процесс взаимопонимания, адекватно соотносимого с изучаемым предметом образности, особенностями визуализации данного понятия.

В процессе работы нами особо актуализировались отношения, которые проявлялись при общении студента и преподавателя. При этом мы опирались на исследования М.А. Викулиной [45].

Таблица 7

Ценностные ориентиры в отношениях между «студентом — преподавателем»

Представлены позициями:	Представлены нормами отношений:
Доминантой отношений	свободным взаимодействием; соответствием между образовательным пространством и интересами и ожиданиями; индивидуальным личностным ростом
Основной формой деятельности	учебно-познавательной деятельностью; диалогическим общением
Атмосферой отношений	отношениями сотрудничества; взаимной ответственностью за свободный выбор своей позиции

Мотивацией	стремлением к успеху; самореализацией и самовыражением
Самоощущением студента в вузе	непосредственной включенностью в учебный процесс (проектированием и самопроектированием подготовки, выполнением плана, оценкой и самооценкой); чувством совместной ответственности за качество подготовки

Личностное обучение, повышая качественный уровень образовательного процесса, предусматривает ликвидацию ряда недостатков, проявляющихся: бессистемным заучиванием учебного материала; отсутствием представлений об отражении реальности; отсутствием навыков теоретического объяснения; предвидением; неграмотной организацией обучающей деятельности; неверной организацией познавательной деятельности студентов; отсутствием востребованных условий в учреждении; отсутствием взаимодействия в системе «преподаватель – студент».

В этом контексте деятельность педагога должна отличаться диалогичностью обучения, проявляющегося путем сотрудничества с коллективом студентов. Оно проявляется через предоставление обучающимся свободы в творческом самоопределении, что особенно важно при работе с группой. Наиболее полная реализация личностно-ориентированного подхода связана с организацией практических семинарских занятий. Тем не менее, и при подаче лекционного материала следует учитывать индивидуальные особенности обучающихся.

Наравне с этим, основная деятельность педагога должна увязываться с организацией дидактических условий для каждого обучающегося, сориентированных на ситуацию успеха, для того, чтобы каждый студент имел возможность осознать радость от веры в собственные возможности.



И здесь следует отметить не принуждение к проявлению активности, а побуждение к проявлению активности для каждой личности в системе диалога «преподаватель—студент» или «студент—студент». Ибо образование, выстраиваемое на позициях личностно-ориентированного подхода, способствует разрешению одной из главных задач – личностному формированию студента с позиций активного субъекта познавательного процесса.

В этой связи решение проблемы по интегрированному использованию традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы, будет предусматривать: 1) личностный рост обучающегося, развитие его субъективности, саморазвитие; 2) его интеллектуальное развитие; формирование целостной картины мира в его сознании.

### **2.3. Диагностика уровня самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации педагогического процесса в вузе**

Опытно-экспериментальная работа по обоснованию совокупности психолого-педагогических условий, обеспечивающих активизацию самостоятельной познавательной деятельности в вузе в процессе изучения курса педагогики на отделениях Начального образования, проводилась на базе двух вузов Республики Таджикистан - Таджикского государственного педагогического университета им. С. Айни (ТГПУ) и Российско-Таджикского (Славянского) университета (РТСУ). Пробный эксперимент позволил получить предварительный материал также в нескольких других вузах республики – Таджикском национальном университете, Бохтарском государственном университете имени Носира Хусрава. Всего исследованием на констатирующем и формирующем этапах наблюдения было охвачено 300 студентов и 40 учителей.

### **Экспериментальная деятельность охватывала три этапа:**

I этап – констатирующий эксперимент, который был направлен на определение уровня самостоятельной познавательной деятельности у студентов вузов РТ в процессе изучения курса педагогики.

II этап - формирующий эксперимент, на котором была проведена серия занятий по использованию инновационных форм обучения в целях активизации самостоятельной познавательной деятельности у студентов вузов РТ в процессе изучения курса педагогики со студентами ЭГ.

III этап – контрольный эксперимент был направлен на определение результативности экспериментальной деятельности, связанной с активизацией самостоятельной познавательной деятельности студентов вузов в процессе изучения курса педагогики.

#### **Констатирующий эксперимент.**

На первом этапе мы организовали проведение констатирующего эксперимента.

Его цель заключалась в выявлении уровня самостоятельной познавательной деятельности у студентов вузов РТ в процессе изучения курса педагогики.

Цель включала следующие задачи:

- определить диагностический инструментарий по выявлению уровня познавательной деятельности студентов при организации самостоятельной работы при изучении курса педагогики;
- провести диагностическое исследование;
- проверить уровень подготовки учителей к решению задач по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации обучающего процесса в вузе.

Особенности активизации познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы по педагогике потребовали рассмотреть следующие основные показатели:

1) социально-мотивационный аспект в активизации самостоятельной познавательной деятельности;

2) интегрированное применение традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы;

3) выбор форм самостоятельной работы, способствующих активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации учебно-познавательного процесса в вузе.

При организации экспериментальной работы нами учитывалось положение о том, что процесс активизации познавательной деятельности у студентов в условиях высшего образования, требует наличие показателей по имеющемуся уровню в ее развитии, который должен отражать потребности и интересы по каждому студенту. Данные показатели особенно важны при организации самостоятельной деятельности студентов. Исходя из этого, цели констатирующего эксперимента охватывали ряд задач:

1. Конкретизация у студентов мотивов обучения в рамках дисциплин педагогического цикла.

2. Выявление форм и приемов по организации самостоятельной работы, используемых в преподавательской деятельности, которые сориентированы на стимулирование познавательной активности студентов.

3. Определение реального уровня самостоятельной познавательной активности у студентов.

Для решения поставленных задач применялись: наблюдение, анкетирование и тестирование, педагогический консилиум.

Анализ выявления уровня в мотивации студентов и причин, способствующих проявлению низкой активности студентов, осуществлялся путем использования анкет (См. Приложение 1. Анкеты 1,2). Первая анкета (анкета № 1) вбирала в себя совокупность вопросов для самостоятельного выражения студентами собственного мнения; вторая - (анкета № 2) — предусматривала выбор студентами одного из вариантов ответов.

Анализ ответов по первой анкете представлен на Рисунок 2.



Рис 2. Основные мотивы обучения в вузе.

Анализ результатов констатирует о перевесе интереса к будущей профессии педагога (58%) среди ответов студентов, что является свидетельством проявления у студентов положительной внутренней мотивации через желание обучаться педагогической профессии. Именно этим объясняется проявление у студентов способности для последующей активизации познавательной деятельности.

Мотив, выявляющий престиж профессии педагога выступает на втором месте после завершения обучения в вузе. Вместе с тем, нами был выявлен ряд студентов, для которых наличие высшего образования было представлено как простая необходимость.

Полученные результаты были систематизированы нами в три группы.

Первая группа – характеризовалась: наличием сильной мотивации, которая проявлялась как выражение внутренней потребности студентов к осуществлению профессии педагога; осознанием значимости профессии педагога (58 %).

Вторая группа - характеризовалась наличием слабой мотивации, которая проявлялась осознанием престижа профессии педагога (26%).

Третья группа – характеризовалась немотивированным обучением, которое проявлялось как: необходимость приобретения высшего образования, обусловленного условиями внешнего характера; обучение по требованию родителей и т.п. (16 %).

Второй вопрос анализируемой анкеты способствовал конкретизации основных мотивов, связанных с потребностью изучения дисциплин педагогического цикла (Таблица 8).

Таблица 8

Мотивы, определяющие потребность изучения студентами дисциплин педагогического цикла

Мотивы представлены:	Количество студентов %
пользой для будущей профессиональной сферы	33
требовательностью педагога	18
получением образования	35
развитием интеллекта	14

Анализ результатов констатирует о превалировании большей части студентов, для которых освоение дисциплин педагогического цикла увязывается с пользой для предстоящей педагогической профессии (33 %), а не только связано с получением образование (35%). 18 % студентов представлены влиянием требований педагога, и только 14 % из числа студентов, участвовавших в опросе, увязали свои ответы с необходимостью и значимостью дисциплин педагогического цикла в развитии собственного интеллекта.

С целью конкретизации результатов по выбору мотивации, на основе которых осуществлялось обучение в вузе, нами был организован дополнительный опрос среди студентов. Опрос выявил, что в плане получения престижной профессии, юноши и девушки одинаково сориентированы на приобретение профессии, которая хорошо оплачивается (не обязательно по специальности). Причем среди юношей настрой характеризуется большим прагматизмом. Обучение в вузе для них в целях «расширения собственного кругозора и эрудиции» представлено, как правило, в меньшей степени. Они больше сориентированы на выполнение «любимо», интересной для них деятельности. Вместе с тем, немаловажное

место у них занимает и мотив, связанный с отсутствием желания службы в армии.

Девушки характеризовались мотивацией, направленной на приобретение новых друзей молодежной среде. Большой процент был представлен теми, кто обучался в вузе по рекомендации родителей. Настрой на приобретение конкретной профессии для обеспечения их будущего у них представлен низким уровнем.

Конкретизация ведущих мотивов, способствующих обучению в вузе и мотивов, направленных на освоение дисциплин педагогического цикла, позволила нам выявить соотношение между основными мотивами образовательной и профессиональной деятельности. В диагностике, которая осуществлялась по методике *К. Замфира в модификации А.А. Реана* (Приложение 1) участвовали студенты 3 курса ТГПУ им. С. Айни и РТСУ.

Мотивационный блок вбирал в себя совокупность трех типов мотивации:

- ВМ - внутренняя мотивация;
- ВПМ - внутренняя положительная мотивация;
- ВОМ - внутренняя отрицательная мотивация.

Обработка выявленных результатов предусматривала: умножение количества опрошенных студентов на значение по соответствующему мотиву; после чего производилось суммирование всех значений. Таблица 9 свидетельствует о преобладании внешней положительной мотивации над внутренней мотивацией и внешней отрицательной мотивацией.

Таблица 9

Результаты по диагностике мотивации (образовательной и профессиональной)

Мотив представлен:	внутренняя мотивация, ВМ (балл)	внешняя положительная мотивация, ВПМ (балл)	внешняя отрицательная мотивация, ВОМ (балл)
В образовательной деятельности		209,0	160,5

В профессиональной деятельности		233,1	165,0
---------------------------------	--	-------	-------

Основные единицы в наблюдении были представлены: мнениями, поведением обучающихся и их психологическим состоянием, которые фиксировались методом наблюдения. Цель наблюдения предусматривала: конкретизацию основных признаков, способствующих проявлению активности у студента. Нами было собрано 187 протоколов и схем по фиксации результатов.

На этой основе были систематизированы 3 группы, вбирающие в себя признаки по проявлению личностной активности среди студентов:

- в умственной деятельности - характеризуемое умением студентов выявлять и обобщать главное путем доказательности и творческого подхода к разрешению выдвигаемой проблемы (24 %);

- в общении – характеризуемой умением контактировать с педагогом и сокурсниками (64 %);

- в ситуативной деятельности - характеризуемой умением выдвижения целей путем конкретизации наиболее значимых и их достижением (12 %).

Вместе с вышеизложенным, организация наблюдения способствовала конкретизации характеристик в проявлении обучающимися познавательной активности.

Так, 60 % студентов были представлены пассивным отношением к деятельности, без проявления интереса даже под нажимом педагога.

- у 21 % студентов интерес к обучению проявлялся лишь в случае необычной подачи обучающего материала.

- у 17 % студентов выполнение всех заданий обуславливалось качеством обучающего материала, который не должен быть скучным.

- и всего 2 % студентов способны были поддерживать дискуссию с педагогом на основе использования дополнительного информационного материала.

В целом, применение метода наблюдения способствовало выявлению лишь внешних проявлений активных действий студентов. Последующие результаты исследования дополнялись нами при помощи методов анкетирования и тестирования.

Так, Анкета № 2 (См. Приложение 1. Анкета 2) способствовала выявлению степени активности студентов на занятиях.

Следует отметить, что все 100 % из опрошенных студентов проявили убежденность о востребованности быть активными;

- но при этом лишь 41% рассматривали себя в числе «активных»;
- остальные 59 % были пассивными на занятиях.

Среди причин по проявлению собственной низкой активности, студентами выделены:

- неинтересное занятие (23%);
- данная дисциплина не пригодится в последующем (11%);
- уверенность в положительной оценке и без особого проявления активности, например, при помощи шпаргалки (6 %).

Вместе с этим, 60 % студентов представили собственное видение причин, среди которых: слабая подготовка к занятию (29 %); неуверенность в правильности ответа (15 %); всегда активны (7 %) и т.п.

Для большей конкретизации нами была разработана методика «Анализ понятийного словаря обучающегося». На ее основе мы выявляли уровень осознанного понимания студентом смысловой сущности в основных понятиях, среди которых: «познавательная деятельность», «познавательная активность», «стимулирование познавательной активности».

Так, категория «познавательная деятельность» рассматривается студентами в виде:

- 1) стремления к приобретению нового знания (58 %);
- 2) умения осуществлять целенаправленный поиск неизвестного (40 %);
- 3) затруднялось ответить (2 %).



Иллюстрация фрагментов из ответов студентов: «познавательная активность - это активное стремление студента узнать что-то новое» (Бехруз К.), «. . . - это возможность студента проявить собственную активность в разного рода общественных мероприятиях» Мехри К.), «... - это самостоятельный поиск и анализ интересующей информации» (Раъно С.), «... - это возможность самостоятельного изучения нового материала для использования его в будущем» (Наталия Д.) и т.п.

Степень понимания термина «стимулирование познавательной активности» студентами трактовалась следующим образом: «стимулирование познавательной активности — это деятельность преподавателя, направленная на развитие познавательных интересов студентов» (Парвиз С.), «... — это способность преподавателя использовать активные методы обучения» (Самира) «... — это когда создаются условия, в результате которых студенту интересно учиться и общаться с преподавателем» (Далер К.).

Из общего числа опрошенных 7,5 % не владели наличием правильного ответа, что свидетельствовало о полном непонимании данной категории.

Основной вывод аналитической деятельности свидетельствует о том, что основная масса студентов (86 %) увязывает процесс стимулирования непосредственно с обучающей работой педагога. И лишь у небольшой части обучающихся (9 %) данный вид деятельности предусматривает совместную работу и педагога, и студента. Вместе с этим, (5 %) студентов указали на использование активных обучающих методов, в частности, деловых игр, которые развивали их личностных качеств.

Результат данного вида работы способствовал систематизации нескольких уровней в смысловом понимании научной терминологии студентами:

Первый уровень - характеризовался наличием общего представления - как эмоциональное отношение (67 %).

Второй уровень – характеризовался умением перечислять общеизвестные свойства, признаки, без умения различать существенные признаки от несущественных (24 %).

Третий уровень – характеризовался умением: выделять общие и существенные признаки; осуществлять синтез и обобщение (9 %).

Среди экспериментальных задач выделялся анализ мнений студентов касательно методики по активизации самостоятельной познавательной деятельности у студентов (Приложение 1. Анкета № 3).

Ответы по первому вопросу в порядке убывания представлены следующими результатами:

- интересная подача материала (17,6 %);
- использование дополнительных вопросов (17 %);
- доброжелательность к студентам (12 %);
- организация дискуссий, бесед (9,2 %);
- привлечение к работе всех студентов (8,5 %)
- использование заданий для самостоятельной работы (8,5 %);
- обсуждение проблемных вопросов (7,7 %);
- использование дополнительной информации (7,6 %);
- выставление зачетов «автоматом» (6,9 %);
- проявление интереса к студенческой жизни (5 %).

Анализ ответов по второму вопросу - изучение студентами дополнительных материалов выявил:

- 58% из числа опрошенных студентов никогда не пользовались дополнительными материалами;
- 21 % - иногда использовали;
- 13 % - часто использовали;
- и только 8 % - использовали постоянно.

Таким образом, выявлено, что подавляющим большинством студентов (58%+21%= 79%) при подготовке к занятиям дополнительные материалы не используются.

Использование «методики педагогического консилиума» Ю.К. Бабанского [17;18], способствовало выявлению реальных фактов об учебных возможностях ряда студентов. В процессе обсуждения данной проблемы участвовало 19 педагогов. Их задача предусматривала заполнение диагностической карты (Приложение 2). Карта вбирала в себя совокупность ряда параметров для оценивая, а именно конкретизация и выявление: приемов по активизации познавательной деятельности студентов; причин по снижению познавательной активности студентов; показателей уровня познавательной активности; основных проблем, с которыми сталкиваются педагоги при активизации познавательной деятельности студентов.

Распределение ответов преподавателей представлены в следующем порядке:

- рекомендую изучение дополнительных материалов (17 %);
- предоставляю задания для самостоятельной работы (17 %);
- организовываю дискуссии, беседы (13 %);
- интересно преподаю материал (13 %);
- привлекаю к работе всех студентов (13 %);
- совместно обсуждаю проблемные вопросы (8 %);
- интересуюсь студенческой жизнью (7 %).
- использую дополнительные вопросы (4 %);
- отношусь доброжелательно к студентам (4 %);
- организовываю дидактические игры (4 %).

Полученные результаты свидетельствовали о том, что, как правило, методы по активизации самостоятельной познавательной деятельности, в основном у большинства педагогов - одинаковые (например, рекомендации для изучения дополнительных материалов и т.п.).

Нами актуализировалась проблема: выяснение причин, в контексте видения педагогов, способствующих снижению уровня познавательной активности студентов? Полученные результаты были систематизированы нами на четыре группы:

Первая группа – характеризовалась студенческой ленью: нежеланием студентов что-либо выполнять самостоятельно или по предложению со стороны педагога. Данная группа представлена полной апатией и безразличием к обучению со стороны студентов (35 %).

Вторая группа - характеризовалась отсутствием интереса к познавательной деятельности: выполнение заданий ограничивалось необходимостью его выполнения и только (27 %).

Третья группа – характеризовалась проявлением некоторой активности студентов к обучению при условии наличия игровых элементов при объяснении материала (21%).

Четвертая группа – характеризовалась проявлением неуверенности (17 %).

Результаты по третьему блоку диагностической карты представлены на Рисунке 3.

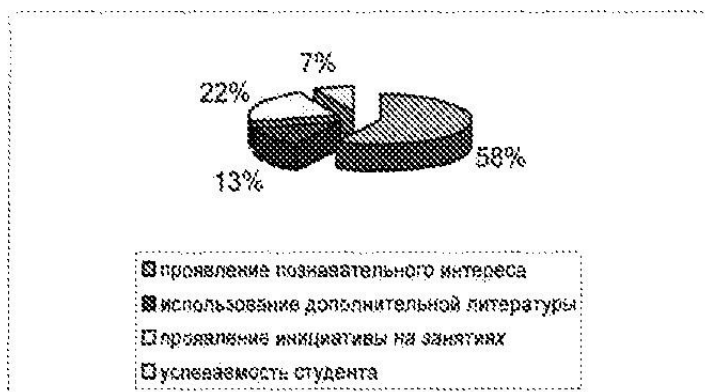


Рис. 3. Показатели познавательной активности

Анализ материалов опроса выявил, что большинством преподавателей (58%) поддерживается мнение, что наиболее важный показатель активности студентов представлен познавательным интересом; второе место отводится проявлению инициативы на занятиях 22% ответов; 13 % педагогов считают, что уровень познавательной активности студентов увязывается с использованием дополнительных материалов и только 7% педагогов увязывают уровень познавательной активности студентов с их успеваемостью.

В числе главных препятствий при развитии познавательной активности студентов, (83 %) педагогами упоминается нехватка времени для ликвидации проблем, связанных с развитием познавательной активности студентов. Кроме того, 11 % педагогов подчеркнули недостаточный уровень в собственных знаниях для решения данной проблеме и 6 % - указали на отсутствие знаний о существовании подобных программ.

Нами предусматривались и задания для преподавателей на предмет понимания ими смысловой сущности наиболее значимой для исследования категории. Термин «познавательная активность» преподаватели понимают, как «...— стремление расширить собственные знания в сфере будущей профессиональной деятельности» (Мунира Отабековна М.); личностная устремленность к более полному освоению конкретной сферы знаний» (Екатерина Андреевна К.); «... - стремление осваивать инновационные знания» (Татьяна Валентиновна П.) и т.п.

Следует отметить, что категория «активизация познавательной деятельности» увязывалась педагогами непосредственно со сферой профессиональной деятельности. В этом контексте данное понятие ассоциировалось у них с оказанием воздействия на студентов путем использования разнообразных способов и приемов в целях формирования у них познавательного интереса. Например, ряд преподавателей под активизацией познавательной деятельности студентов предусматривали: приобщение студентов к учебной работе через использование и внедрение в процесс обучения активных обучающих форм (игр, дискуссий, бесед и т.д.); организацию оптимальных дидактических условий в процессе освоения знаний; обустройство разного рода условий, предусматривающих проявление обучающимися личностных качеств и ценностных установок; целенаправленное воздействие на студентов в целях повышения у них уровня заинтересованности процессом обучения.

Кроме того, в преподавательской среде был проведен опрос, направленный на выявление стиля в отношениях со студентами. Данным

опросом предусматривалось выявление влияния стиля взаимоотношений между педагогом и студентами на активизацию познавательной деятельности у студентов.

Анализ полученных результатов выявил наличие противоречий. А именно, несмотря на то, что педагогами понималась актуальность: ориентации на личностные качества студента, в частности, на его познавательную активность; сотрудничества с ним; адаптации обучающего материал к студенту и т.п. Тем не менее, многие педагоги в общении со студентами ориентировались в основном на методы авторитарного и силового воздействия.

Полученные результаты были откорректированы при помощи использования «методики выявления уровня педагогического сотрудничества в процессе обучения». (Приложение 3).

Наглядность ответов представлена нами в виде гистограммы (Рис. 4).

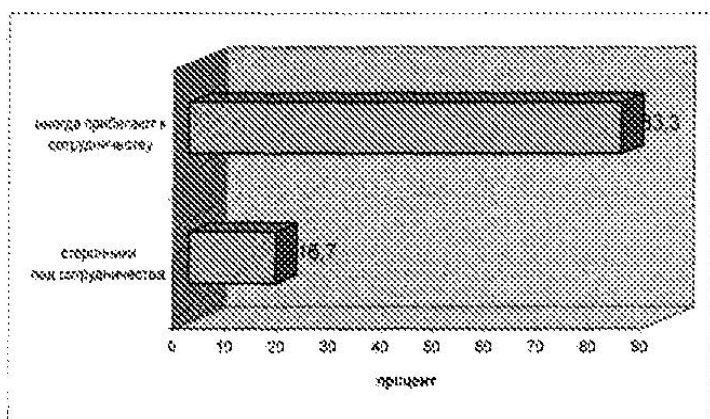


Рис. 4. Количество преподавателей, осуществляющих сотрудничество со студентами.

Гистограмма свидетельствует, что 83,3 % педагогического состава не часто использует на занятиях метод сотрудничества со студентами. Как правило, стиль общения со студентами основывается у них на собственном мнении. Тем не менее, они предрасположены к ведению диалога со студентами для совместного принятия решений при организации обучающей деятельности.

Остальная же часть педагогического состава - 16,7% - поддерживает педагогическое сотрудничество. Ими учитываются интересы студентов при подборке учебных материалов, что способствует активизации у них познавательной деятельности.

Результаты исследования, посвященные выявлению значимости педагогической деятельности для активизации познавательной деятельности студентов, позволяют сделать следующие выводы: педагог должен рассматриваться не просто с позиций высококвалифицированного специалиста, но, прежде всего как творческая личность, которая обладает готовностью использовать и внедрять в процесс обучения формы и методы, предусматривающие эффективное педагогическое общение; при организации творческого обучающего процесса опираться на познавательную активность обучающихся; способствовать созданию благоприятных дидактических условий, направленных на самовыражение студентов.

Направленность студенчества как определенной возрастной категории, для которой характерна устремленность на познание окружающего мира, выявлялась нами по результатам анализа сведений об участии студенческой молодежи в различные рода кружках, участия на конференциях и олимпиадах. Полученные результаты представлены следующими цифрами: на первом курсе - 30 % студентов, на втором курсе - 45 %, а на третьем - 57,7 %. При этом, следует учитывать, что данные показатели не обусловлены организацией целенаправленной деятельности в вузе, предусматривающей приобщение студенческой молодежи к деятельности кружков. Представленные результаты обусловлены сугубо личностной заинтересованностью и инициативой студентов в целях раскрытия собственного потенциала во внеучебное время.

Исследование субъектно-субъектных отношений в целостном педагогическом процессе осуществлялось нами путем применения «методики незаконченных предложений». Обучающиеся должны были закончить ряд предложений, типа: «Для меня имеет особую значимость,

чтобы педагог ...», «Мне не нравится, когда преподаватель ...», «Мне хотелось бы, чтобы педагог ...» (Приложение 4).

По результатам анализа мы можем констатировать о наличии определенной значимости для студентов при выполнении заданий как внешней стороны во взаимоотношениях в системе «педагог-студент», так и внутренней сущности данных взаимоотношений. Ибо, выделяя положительные стороны во взаимоотношениях с преподавательским составом, студенты, подчеркивая такие качества преподавателя как: требовательность, доброта, чувство юмора, манера поведения, сердечность преподавателя (32 %). Тем не менее, актуализировали и его умение доступно и грамотно изложить обучающий материал.

Выделение педагогического мастерства у преподавателя подчеркивалось 35% опрошенных студентов. Данное качество выводилось ими на первое место в иерархии способностей педагога.

Авторитарный стиль общения педагога со студентами отвергался 33% студентов. Кроме того, студентами была отмечена показная строгость, присутствующая в среде преподавателей.

Среди личностных качеств, необходимых для преподавателя, 25% студентов выводили: на первое место - хорошее настроение, на втором месте отмечалось - владение предметом, искренность и ненавязчивость, принципиальность и самокритичность, равное отношение со всеми студентами.

Результаты ответов по методам активизации познавательной деятельности представлены в гистограмме (Рис.5).



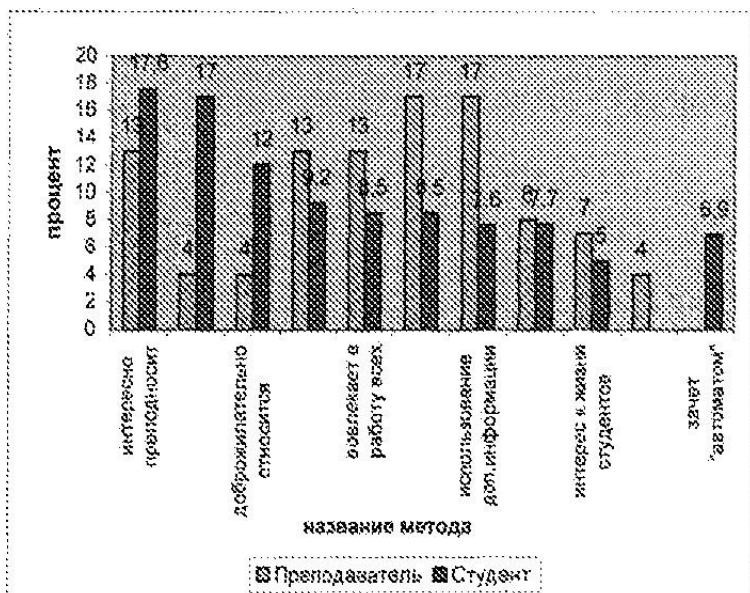


Рис. 5. Методы, активизирующие познавательную активность студентов.

Сопоставительный анализ гистограмм по опросу среди студентов и преподавателей выявил разницу в оценивании вопросов среди студентов и педагогов. То есть, ими по-разному оценивалась значимость рассматриваемых методов по активизации познавательной деятельности. Причем различие по некоторым ответам доходило до 8 %. Возможно, что одной из основных проблем, проявляющейся низким уровнем познавательной активности студентов является различие ожиданий студентов от того, что им предлагают преподаватели. Думается, что этим фактом обусловлены 59 % студентов, которые представлены пассивным отношением к занятиям, а также 60 % студентов, которые не проявили заинтересованность процессом обучения. При том, что при поступлении в вуз, основные мотивы у них были представлены престижем и интересом к профессии педагога.

Выбор критериев, по которым определялся уровень познавательной активности студентов, предусматривал учет изменений в учебной деятельности у студентов под воздействием их собственного опыта. Ибо, в процессе активного познавательного процесса, студентом самостоятельно выдвигаются новые вопросы по содержанию обучающей информации, формулируется проблема, осуществляется настойчивый поиск

соответствующих способов, направленных на ее решение. Тем самым, процесс преобразования объекта познания, предусматривает изменение самого студента.

Основные критерии по активизации познавательной деятельности студентов были представлены: (См. Приложение 5).

Первый критерий - характеризовался избирательностью внимания и проявлением нравственно-волевых усилий в учебно-познавательной деятельности.

Второй критерий - характеризовался механической памятью (дословным, многократным повторением обучающего материала).

Третий критерий - характеризовался теоретическим мышлением.

Четвертый критерий - характеризовался проявлением познавательной потребности (в виде интеллектуальной активности студента к учебной деятельности).

Пятый критерий - характеризовался познавательным мотивом, которым определялся результат обучения в виде глубины и прочности знаний.

Шестой критерий – характеризовался уровнем сформированности умений общеучебного характера, по которым выявляется готовность студента к осуществлению интенсивной познавательной деятельности.

Характеристика уровней и показателей познавательной активности студентов представлена в Таблице 10.

Таблица 10.

Характеристика уровней познавательной активности студентов

Уровни представлены:	Показатели представлены:
-------------------------	--------------------------

<p>низким</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Подключением к обучающему процессу лишь по требованию педагога. Отвлеченностью на посторонние занятия (разговоры, рисование и т.д.)</li> <li>2. Отсутствием способности воспроизводить информацию в результате многократного повторения (как вслух, так и визуально)</li> <li>3. Отсутствием способности обобщения и формулирования выводов без содействия посторонней помощи (педагога, сокурсников)</li> <li>4. Отсутствием дополнительных вопросов по материалам содержания лекции. Отсутствием навыков по использованию дополнительных материалов. Пропуск дополнительных занятий, консультаций.</li> <li>5. Отсутствием инициативы; интереса к познанию; использования самостоятельно приобретенных знаний и умений при возникновении проблем.</li> <li>6. Отсутствием умений конспектирования и использования теоретических материалов (определений, концепций и т.д.).</li> </ol>
<p>средним</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Отсутствием способности формулирования 1-2 вопросов по изучаемой проблеме, но лишь при использовании необычных форм занятий (например, беседы)</li> <li>2. Воспроизведением информации лишь после 3-х кратного повторения и двух визуальных повторов.</li> <li>3. Формулированием самостоятельных выводов после 3-х посылок</li> <li>4. Использованием дополнительных материалов, присутствием на дополнительных занятиях, при условии их влияния на получение зачета</li> <li>5. Проявлением инициативы при освоении отдельных вопросов по изучаемой теме.</li> <li>6. Конспектированием лекции под запись, использованием теоретического материала на семинарских занятиях</li> </ol>

<p>выше среднего</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. В процессе занятия задаванием от 2-4 вопросов в рамках осваиваемой темы.</li> <li>2. Воспроизведением информации после 2-кратного повторения вслух и одной визуальной демонстрации.</li> <li>3. Способностью формулировать самостоятельные выводы после 2-3-х посылок.</li> <li>4. Использованием дополнительных материалов и посещением дополнительных занятий при условии интереса к изучаемой информации.</li> <li>5. Проявлением инициативы при изучении отдельных вопросов темы.</li> <li>6. Умением работать в заданном темпе, конспектировать лекцию под запись, пользоваться теоретически материалом</li> </ol>
<p>высоким</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Формулированием от 4-6 вопросов по содержанию осваиваемой темы в процессе занятия.</li> <li>2. Способностью воспроизведения информации после 1-кратного повтора и одного визуального повторения.</li> <li>3. Способностью формулировать самостоятельные выводы после 1-2-х посылок.</li> <li>4. Постоянным использованием дополнительных материалов. Посещением дополнительных занятий при условии проявления личностной значимости и интереса.</li> <li>5. Инициативностью в изучении отдельных вопросов. Проявлением стремления поделиться знаниями и умениями с другими</li> <li>6. Умением работать в выбранном темпе, конспектированием лекции под запись, использованием теоретических материалов на семинарских занятиях, рецензированием ответов других.</li> </ol>

очень высоким	<p>1. Задаванием более 6 вопросов по осваиваемой теме в процессе занятия.</p> <p>2. Воспроизведением информации в процессе однократного визуального повторения и вслух.</p> <p>3. Формулированием самостоятельных выводов после одной посылки. Выявлением взаимосвязи между новым и уже освоенным материалами.</p> <p>4. Самостоятельным поиском дополнительных материалов и присутствием на всех дополнительных занятиях по собственной инициативе</p> <p>5. Самостоятельным расширением границ по содержанию изучаемых дисциплин. Инициативностью при освоении отдельных проблем. Стремлением делиться знаниями и умениями с другими. Участием в олимпиадах, конкурсах.</p> <p>6. Умением осуществлять работу в рамках заданного темпа, конспектированием лекции под запись, использованием теоретических материалов на семинарских занятиях, рецензированием ответов других и выражением собственного мнения на основе выдвижения убедительных аргументов.</p>
------------------	---

Обобщение результатов по использованию комплекса диагностических методик отражено в Таблице 11.

Таблица 11

Уровни активизации познавательной деятельности студентов  
(на основе сформированности основных критериев) %

Критерии представлены:	Уровни представлены: %				
	низким	средним	выше среднего	высоким	очень высоким
избирательностью внимания	40,0	32,5	19,0		3,5
механической памятью	21,5	27,5	25,5	17,5	
теоретическим мышлением	45,5	23,5	16,5	10,0	
познавательной потребностью	18,2	56,6	18,0	4,2	
познавательным мотивом	43,0	29,5	12,0	10,0	5,5

сформированностью общеучебных умений и навыков	27,1	38,5	27,8	6,6	0
--	------	------	------	-----	---

Показатели таблицы свидетельствуют о преобладании низкого и среднего уровней в познавательной деятельности. Показатель уровня – очень высокий - по критерию «сформированность общеучебных умений и навыков» - отсутствует совсем.

Использование тестовых заданий при диагностике способствовали существенному увеличению объема учебной информации, которую следовало контролировать. Тестовые задания предусматривали организацию контрольного опроса у студентов по дисциплине «Педагогика» Государственного образовательного стандарта 08050165 «Методика начального обучения» (Приложение 6) и способствовали выявлению уровня развития студентов по данной дисциплине.

Задания по первому уровню предусматривали проявление у студентов знаний, имеющих репродуктивный характер (0-30 %).

Задания по второму уровню должны были отражать степень понимания дисциплины через умение описывать факты и их интерпретацию в целях выявления их взаимосвязи и т.д. (31-54 %).

Задания по третьему уровню отражали требования по использованию усвоенного материала студентами, умению осуществлять самостоятельные обобщения (55-75 %).

Задания по четвертому уровню предусматривали наличие развернутых знаний в рамках дисциплины (76-89 %).

Задания по пятому уровню предусматривали творческое решение выдвигаемых задач и проблемных ситуаций (90-100 %)

В Таблице 12 представлено соотношение уровней усвоения базовых знаний по учебной дисциплине «Педагогика».

Распределение знаний по уровням усвоения

Уровень представлен:	Количество правильных ответов %
Первым	47
Вторым	37
Третьим	14
Четвертым	1
Пятым	1

Результаты ответов корректировались в ходе беседы педагога по материалам тестовых заданий с каждым студентом. Количество верных ответов в основном охватывали задания по первой и второй категории сложности. То есть они охватывали знания студентами определенных категорий, понятий, закономерностей (84%). Третий уровень тестовых заданий был представлен решением лишь у 14 % студентов. На задания по четвертому и пятому уровням сложности правильные ответы были представлены лишь по 1 % соответственно. Данное положение свидетельствует о наличии у большинства студентов уровня репродуктивного типа мышления.

Результаты обследования выявили наличие у обучаемых наблюдательности и понимания смысла в учебных материалах (35 %). Но вместе с тем был выявлен ряд недостатков в познавательной деятельности обучаемых, которые представлены:

- низким уровнем применения теоретических знаний при необходимости решения выдвигаемых задач (19%);
- недостаточным уровнем оперативного мышления, проявляющийся в замедленном переключении мышления от абстрактного к практическим действиям (22 %);
- низким уровнем проявления осознанности базовых теоретических понятий (24%).

По результатам диагностики нами были конкретизированы мотивы в выборе специальности при обучении студентов в вузе. Основные мотивы были представлены: проявлением интереса к предстоящей профессиональной сфере; необходимостью получения высшего образования; полезностью приобретаемой профессии.

Выявленная совокупность мотивов (как мотивационный комплекс), состояла из соотношения трех видов мотивации, по которым мы можем констатировать о превалировании внешней положительной мотивации над внутренней мотивацией и внешней отрицательной мотивацией, что не является наилучшим соотношением.

Анализ результатов по выявлению отношения студентов к методам и формам обучения, которые способствуют активизации познавательной деятельности, выявил преобладание методов и форм, направленных на необычную подачу материалов, а также формам и методам по групповому и коллективному взаимодействию.

Основные причины, проявлявшиеся снижением уровня познавательной активности среди преподавателей, были представлены: проявлением лени у студентов; отсутствием интереса к познавательной деятельности; неинтересной подачей обучающего материала; и неуверенностью в собственных силах.

Для ряда преподавателей проблема заключалась в: самом процессе активизации познавательной деятельности студентов по ходу освоения учебной дисциплины; отсутствии навыков и умений работы в режиме сотрудничества. Вместе с тем, стремление преподавателей к выработке собственного стиля педагогической деятельности при активизации познавательной деятельности студентов, ограничивалось ими пониманием познавательной активности лишь с позиций добросовестного выполнения студентами заданий.

Реальный уровень наличия познавательной активности в контексте основных критериев выявил преобладание низкого и среднего уровней



познавательной активности. По критерию - сформированность общеучебных умений и навыков - проявилось отсутствие уровня «очень высокий».

Итак, диагностический этап исследования выявил следующее:

- осознание потребности в познании и необходимость активности в процессе обучения в целом студентами поддерживается, но при этом они не имеют достаточного уровня знаний и опыта;

- процесс познания у студентов представлен совокупностью пяти основных уровней (низким, средним, выше среднего, высоким, очень высоким), которые взаимосвязаны между собой;

- большая часть студентов отличается отсутствием сформированности необходимых знаний и умений, востребованных для освоения вузовской программы. Вместе с тем, по результатам диагностики представлены и студенты, которые отличились готовностью для усвоения вузовской программы.

Таким образом, можно констатировать о востребованности выявления новых стимулов по активизации познавательной деятельности студентов в вузе, что, в свою очередь, окажет положительное воздействие на результативность их учебной деятельности и уровень их самостоятельной познавательной активности.

#### **2.4. Опытное-экспериментальное подтверждение эффективности активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации педагогического процесса в вузе.**

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволили разработать программу по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в ходе изучения ими дисциплины – «Педагогика».

Выдвигаемая цель предусматривала решение следующих задач:

1. Создание педагогической модели, отражающей процесс активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

2. Разработку специального курса, предусматривающий активизацию познавательной деятельности студентов вуза.

3. Конкретизацию компонентов, связанных с осуществлением активизации познавательной деятельности студентов.

4. Систематизацию и отбор наиболее эффективных обучающих методов и форм, предусматривающих активизацию познавательной деятельности студентов в контексте оптимизации процесса обучения в вузе.

Формирующий эксперимент проводился с учетом исходного уровня познавательной деятельности у студентов, что способствовало поддержанию эмоционального состояния у студентов при осуществлении активизации их познавательной деятельности.

Педагогическая модель процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза, представленная нами, сориентирована в направлении субъективного типа обучения в целях обеспечения студентам понимания процесса образовательной самореализации (Рис. 6).

Практическая реализация модели потребовала от преподавателей определенных изменений в использовании традиционного способа преподавания, носящего узкокогнитивный характер. Кроме того, акцент учебных целей важно было сместить с запоминания на понимание их применения.

<b>Методологическая основа организации активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов</b>			
<b>Подходы представлены:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- системным;</li><li>- деятельностным;</li><li>- аксиологическим;</li><li>- личностно-ориентированным;</li><li>- возрастным;</li><li>- индивидуальным</li></ul>	<b>Закономерности представлены:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- развитием личности в деятельности;</li><li>- значимостью активной личностной позиции в процессе познания</li></ul>	<b>Принципы представлены:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- гуманизацией;</li><li>- проблематизацией;</li><li>- партнерством</li></ul>	<b>Ведущие идеи представлены:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- использованием потенциала учебной познавательной деятельности как фактора становления активной личности;</li><li>- реализацией студентами свободного и осознанного выбора средств познания</li></ul>



Рис. 6. Педагогическая модель по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза.

Следует отметить, что методы и формы, применяемые в рамках данной модели, сориентированы на организацию оптимизации процесса обучения. Одновременно они должны обеспечивать активизацию познавательной деятельности студентов, в процессе которой первоначальная внешняя стимулирующая мотивация предусматривает ее преобразование во внутреннюю стимулирующую мотивацию.

Основные идеи по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов представлены:

1) потенциал учебно-познавательной деятельности рассматривается как фактор в становлении активной личности;

2) выбор и реализация средств познания у студентов осуществляется путем свободы действий.

Эффективность организации процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов обеспечивалась рядом педагогических подходов, представленных:

Системным подходом – характеризуемым взаимосвязанным рассмотрением относительно самостоятельных компонентов в рамках единой целостной системы.

Деятельностным подходом – характеризуемым рассмотрением студента как субъекта образовательной среды.

Аксиологическим подходом – характеризуемым рассмотрением учебного процесса в вузе с позиций системы норм, правил, ценностей, которыми регулируется личностное становление студента как субъекта.

Возрастным подходом - характеризуемым учетом возрастной специфики в развитии студента, его возможностей и особенностей.

Индивидуальным подходом – характеризуемым использованием преподавателем многообразия методов и форм по оптимизации процесса обучения, которые, одновременно, способствуя активизации познавательной деятельности студентов, предусматривают достижение ими наиболее эффективных результатов.

Личностно-ориентированным подходом – характеризуемым признанием студента как субъекта познания и способствующего организации взаимоотношений в системе «преподаватель-студент» на принципах гуманизации. Данный подход является ведущим при развитии активности личности.

Организация формирующего эксперимента выстраивалась на основе основополагающих принципов, представленных: партнерством, проблематизацией, гуманизацией, характеристика которых раскрывается в первой главе диссертационного исследования.

Эффективность процесса активизации познавательной деятельности студентов обусловлена необходимостью взаимосвязи между компонентами:

- Когнитивным - характеризуемым умениями студента: конкретизировать существенные свойства в явлениях, предметах; выстраивать выводы; аргументировать наблюдаемые явления.

- Мотивационным – характеризуемым: пониманием обучающимися значимости осваиваемых знаний, умений и навыков; наличием устойчивого интереса к обучению.

- Содержательно-операционным - характеризуемым наличием у студентов умственной активности и проявлением самостоятельности при организации поисковой деятельности по выявлению новой информации.

- Процессуальным - характеризуемым усвоением способов познавательной деятельности.

- Эмоционально-волевым – характеризуемым навыками и умениями по преодолению трудностей, при опоре на положительное эмоциональное состояние при решении возникающих препятствий.

Весь ход активизации познавательной деятельности студентов предусматривал реализацию ряда этапов в процессе реализации цели: подготовительного; основного; специально организованного этапа обучения; этапа по индивидуализации.

Эффективные результаты обеспечивались: положительным эмоциональным фоном при организации познавательной деятельности; организацией процесса обучения на основе личностно-ориентированного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; внедрением активных обучающих методов, форм и приемов, предусматривающих оптимизацию процесса обучения по дисциплинам педагогического цикла; опережающей самостоятельной работой; разработкой и внедрением в процесс обучения материалов спецкурса **«Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов»** и спецсеминара для преподавателей **«Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе»**.

Организация формирующего эксперимента осуществлялась на основе стимулирующих компонентов в рамках модифицированной карты (Таблица 13).

Таблица 13

Карта стимулирующих компонентов

Порядок представлен:	Наименование представлено:	Характеристика представлена:
Стимулами 1 порядка:	Приемами, направленными на осознание студентами познавательного процесса.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Позитивной оценкой.</li> <li>2. Словесной похвалой, одобрением, ободрением.</li> <li>3. Перспективами (практическим применением знаний в будущей деятельности).</li> <li>4. Демонстрацией лучших работ.</li> <li>5. Свободой выбора студентом заданий.</li> <li>6. Организацией ситуации взаимопомощи.</li> </ol>

Стимулами 2 порядка:	Созданием дидактических условий, направленных на повышение уровня эффективности при наличии наименьшего напряжения.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проблемными лекциями.</li> <li>2. Учебными дискуссиями.</li> <li>3. Деловыми играми.</li> <li>4. Групповыми формами деятельности.</li> </ol>
Стимулами 3 порядка:	Приемами, способствующими наибольшей эффективности усвоения обучающего материала.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Структурированием знаний.</li> <li>2. Сопоставлением понятий.</li> <li>3. Ступенчато-восходящими приемами самостоятельной работы.</li> <li>4. Внедрением творческих задач.</li> <li>5. Применением для анализа различного рода схем.</li> </ol>
Стимулами 4 порядка:	Приемами, повышающими уровень интереса к знаниям.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Актуализацией изучаемой темы</li> <li>2. Управлением вниманием обучающихся.</li> <li>3. Предоставлением студентам возможности для высказывания собственного мнения и позиции по каждой осваиваемой теме.</li> <li>4. Побуждением студентов к оценке воспринимаемых материалов.</li> </ol>

В целом организация формирующего эксперимента предусматривала поэтапность.

**Первый этап** — *подготовительный* — характеризовался актуализацией двух первых педагогических условий: созданием положительного эмоционального фона при осуществлении активизации познавательной деятельности и организацией обучающей деятельности в рамках личностно-ориентированного взаимодействия в системе «преподаватель-студент».

Процесс взаимодействия в системе «преподаватель-студент» в рамках личностно-ориентированного подхода предусматривал введение в процесс обучения заданий, представленных обращениями типа: «Раскройте...», «Оцените...», «Сравните и сопоставьте...». Изменение статуса обучающегося, при котором он был представлен различными ролями - докладчиком, оппонентом и т.п., когда позиция обучаемого преобразовывалась в позицию партнера способствовало созданию положительного эмоционального фона.

**Второй этап - основной** – характеризовался реализацией дидактического условия: внедрением активных стимулирующих обучающих методов, форм и приемов в рамках всех учебных дисциплин. Данный этап предусматривал использование стимулов - методики написания проектов; научных исследований по педагогике.

К методам, используемым как стимулы для развития познавательной деятельности обучающихся мы отнесли написание проектов; научные исследования по педагогике.

Педагогическое стимулирование рассматривалось нами как главное условие в преобразовании обучающегося в субъект познания, способствующее личностному развитию обучающегося, и формированию у него положительной направленности к самостоятельной обучающей деятельности. Ибо, именно самостоятельно организуемая и осуществляемая в опоре на собственные силы обучающая деятельность, без использования помощи посторонних, предусматривает формирование навыков по самостоятельному мышлению и развитию памяти. Студент, для которого процесс обучения не предусматривает наличия обучающей системы, и который занимается от случая к случаю, не способен навести порядок в собственном обучении и в упорядочении собственных мыслей. Исходя из этого формирующий этап экспериментальной работы основывался на применении ряда ступенчато восходящих приемов по организации самостоятельной работы.



*Конспектирование лекций.* Первый этап посвящался преодолению стремления студентов по дословному записыванию лекции педагога. Обращалось особое внимание студентов на анализ логического изложения лекционного материала. Основные положения в лекции выделялись путем интонационного акцентирования. Увеличению скорости конспектирования способствовала разработка каждым студентом индивидуально собственной оригинальной системы по знакам-сокращениям. (например, ТО. - таким образом, КП - кадровая политика т.п.).

*Работа с учебными и научными материалами.* Предусматривала ликвидацию перегрузок на период экзаменов. Для этой цели педагогом выстраивался ряд вариантов для выполнения самостоятельной работы студентами. Они включали в себя: составление тезисных планов; предоставление материалов в виде таблиц; выписывание определений понятий и их анализ путем выявления совпадений (или несовпадений) с формулировками, представленными в данной лекции; аннотирование (путем перечисления главных проблем в рассматриваемых материалах и конкретизацией тех, которые соотносятся будущей деятельностью).

*«Парный зачет».* Предусматривал изменение ролевого статуса студента на «студента-консультанта». Характеризовался организацией взаимооценивания студентами друг друга по заготовленным и проверенным педагогом вопросам.

*Зачет с «ассистентами».* Состоял из двух этапов. Первый этап предусматривал сдачу зачета преподавателю «ассистентами», которые определялись из самых активных и подготовленных студентов. Второй этап характеризовался приемом зачета «ассистентами» по подгруппам у студентов. При этом предусматривалось, что педагог может корректировать ход зачета.

*Решение творческих задач.* Данный вид стимулирования процесса по активизации познавательной деятельности студентов рассматривался как еще одно направление, которое предусматривало самостоятельный выбор

студентом из нескольких возможных результатов, наиболее оптимального при решении выдвигаемой проблемы. Цель творческих задач увязывалась с расширением кругозора у студентов путем формирования у них умений по обработке усваиваемой информации.

**Третий этап** был представлен специально организованным обучением в рамках разработанного спецкурса для студентов **«Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов»** и спецсеминара для преподавателей **«Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе»**.

Цель спецкурса для студентов **«Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов»** была представлена:

- формированием и развитием у обучающихся интереса устойчивого характера к изучаемой дисциплине;

Изучение данного спецкурса осуществлялось в основном на самостоятельную деятельность студентов. В целом на освоение содержания спецкурса отводилось 24 часа, из которых 12 лекций и 12 семинаров по очной форме обучения (таблица 14)

Таблица 14

Учебно-тематический план спецкурса

**«Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов»**

	Содержание курса	Распределение по часам		
		Всего	Лекция	Практика
1.	Познавательная деятельность: психолого-педагогические основы	4	2	2
2.	Интегративная сущность активизации и оптимизации самостоятельной познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе.	4	2	2

3.	Самостоятельная познавательная активность как актуальная составляющая современного образования	4	2	2
4.	Специфические особенности студенческого возраста	4	2	2
5.	Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе	4	2	2
6.	Способы по проявлению самостоятельной познавательной активности	4	2	2
	<b>Итого</b>	24	12	12

В ходе лекционных занятий рассматривались теоретические вопросы, формировалось понимание данной проблемы и закладывались основы самостоятельной образовательной деятельности. Семинарские занятия осуществляли процесс закрепления усвоенных знаний.

Подготовка и ход организации занятий осуществлялись в рамках алгоритма, который включал в себя:

- 1) формулировку проблемы занятия;
- 2) план и выявление ключевых категорий по изучаемой проблеме;
- 3) рекомендательный список по обязательной литературе в рамках осваиваемой проблемы;
- 4) список по дополнительным материалам;
- 5) конкретизация проблем по самостоятельному изучению.

Завершение спецкурса предусматривало сдачу зачета, на котором проверялось усвоение знаний и сформированность умений в контексте спецкурса.

Целями спецсеминара для преподавателей ЭГ: **«Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе»** выдвигалось:

- освещение содержательных материалов и технологии, связанной с подготовкой учебных творческих проектов в русле педагогики;

- характеристика различных подходов к классификации творческих проектов.

Таблица 15.

	Содержание курса	Распределение по часам		
		Всего	Лекция	Практика
1.	Учебный проект как форма оптимизации обучающего процесса в вузе	4	2	2
2.	Общие требования к проектному методу обучения	4	2	2
3.	Освещение различных подходов по классификации и систематизации творческих проектов	4	2	2
4.	Социально-педагогическое проектирование	4	2	2
5.	Специфика психолого-педагогических проектов	4	2	2
6.	Этапы и фазы творческого процесса при подготовке проекта	4	2	2
	<b>Итого</b>	24	12	12

Нами учитывалось, что подготовка учебных творческих проектов студентами содержит в себе большой потенциал для активизации общепедагогической подготовки у будущих педагогов в условиях необходимости оптимизации процесса обучения в системе высшего образования. В этом контексте разработка содержательного аспекта учебных творческих проектов по педагогике имела большую значимость. Данный процесс предусматривал необходимость следования общим закономерностям проектного метода обучения. Так, в исследованиях О.А. Кожиной, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др. актуализируется проектный метод обучения.

Психолого-педагогическое направление, как правило, охватывает два аспекта, которые представлены:

- социально-педагогическим проектированием (проектированием культурно-образовательной среды);
- психолого-педагогическим проектированием (проектированием процесса обучения в рамках конкретно взятого образовательного учреждения).

«Объектами педагогического проектирования могут быть педагогические системы, педагогические процессы, педагогические задачи и ситуации, педагогические технологии (форма, методы, средства обучения и воспитания), программа личностного и профессионального развития обучающихся» [147].

«С учетом этого учебные творческие проекты по педагогике можно классифицировать следующим образом.

#### **Учебные творческие проекты по педагогике.**

##### *Социально-педагогические:*

- Проектирование педагогических систем.
- Проектирование культурно-образовательных сред.

##### *Психолого-педагогические:*

- Проектирование содержания образования.
- Проектирование педагогического процесса, педагогических задач и ситуаций.
- Проектирование педагогических технологий (форм, методов, средств обучения и воспитания).
- Проектирование учебно-пространственной среды.
- Проектирование социальных контактов.
- Проектирование программ личностного и профессионального развития обучающихся» [147,2].

В целом учебно-воспитательный процесс предусматривает проектирование конкретных задач, которые требуют своего решения. В этом

контексте в виде объекта проектирования могут выступать и педагогические ситуации, рассматриваемые как составная часть педагогического процесса.

Творческие проекты в рамках педагогического знания могут обуславливаться необходимостью проектирования контактов социального характера, определяемых взаимоотношениями в подсистемах «педагог-обучающийся», «педагог-родители», «педагог-педагогическая общественность».

Моделирование саморазвития обучающихся, их самокоррекции и управления их развитием увязывается, как правило, проектированием их личностного развития.

Вместе с этим, для будущих учителей является актуальным владение навыками и умениями по проектированию программ собственного личностного и профессионального развития, включающих: профессиональную подготовку, повышение уровня по профессиональному мастерству, проблемы должностного продвижения.

Разработка учебных творческих проектов осуществляется студентами в ходе освоения конкретных дисциплин педагогического цикла: введения в педагогическую деятельность, общих основ педагогики, теории обучения, теории и методики воспитания, истории образования и педагогической мысли, социальной педагогики, коррекционной педагогики с основами специальной психологии, педагогических технологий, управления образовательными системами, психолого-педагогического практикума.

«Творческие проекты могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Этапы выполнения творческих проектов по педагогике:

- подготовительный (исследовательский) этап: обоснование проблемы и разработка модели проектируемого объекта;
- технологический этап: разработка методики реализации проекта в учебном процессе и педагогической практике;

- заключительный этап: экспериментальная проверка, корректировка, апробация и защита проекта.

Одной из основных черт метода проектов является проблемность, которая строится на противоречиях, возникающих в процессе познания окружающей действительности. Осуществление работы над проектом начинается с выявления конкретной проблемы и далее в процессе проектирования студенту приходится постоянно решать противоречия и проблемные ситуации. В частности, это могут быть ситуации, связанные с выбором и обоснованием наиболее рационального материала, конструкции, способа действия и другие» [147,3-4].

Разработка и выполнение студентами проектов в сфере педагогического знания должна включать в себя: актуализацию усвоенного знания и способов действия; выдвижение сформулированной гипотезы в рамках представленной идеи; оригинальный план по решению выдвигаемых задач; способы проверки выявленных новых взаимосвязей относительно полученных и исходных данных, известного и неизвестного. Основание логической структуры по творческому обучению предусматривает взаимосвязь между «целью-средством-контролем», в которой технология как связующее звено представлено самостоятельной учебно-познавательной деятельностью. Данная самостоятельная деятельность обусловлена способностью обучающегося осуществлять регуляцию собственных действий в контексте соответствия их осознаваемой цели.

В целом весь процесс по разработке и выполнению теоретических проектов у будущих учителей предусматривает необходимость формирования правильного понимания специфики и природы самостоятельной творческой деятельности человека. В этой связи А.Н. Леонтьевым отмечается: «Творчество представляет собой возникшую в труде способность человека из доставленного действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую

реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям» [122,17].

В ряде исследований дается конкретизация четырех этапов или фаз, характеризующих творческий процесс. Они представлены: 1) обоснованием, осознанием и принятием идеи; 2) технологической разработкой идеи; и принятием идеи; 3) технологической разработкой идеи, практической работой над идеей; 4) апробацией объекта в работе, доработкой и самооценкой творческого решения идеи.

«Рассматривая творчество с педагогической точки зрения, правильно видеть в нем деятельность, в процессе которой создаются новые индивидуально значимые ценности, а также развиваются способности личности. Одним из необходимых условий развития научного и художественного творчества является свобода критики, творческих дискуссий, обмена и борьбы мнений.

Любая творческая работа, в том числе и учебная, включает в себя деятельность, связанную с изучением потребностей, переосмыслением имеющегося опыта, анализов прототипов, преобразованием исходных данных, решением технических и социальных задач» [147,6].

Таким образом, организация реальных условий, направленных на развитие творческого потенциала личности, активизируя процесс обучения, способствуют расширению и углублению освоенных знаний. Ибо творческие задания, как правило, вызывая проявление интереса в среде студентов, оказывают мотивационную предрасположенность для достижения ими выдвигаемой цели на основе использования как общеизвестных, так и поиска новых знаний.

«Так В.С. Леднев выделил такие требования, как реальность, соблюдение оптимального уровня сложности, учитывающего индивидуальные особенности обучающихся, комплексность проекта, ориентированность на современные технологии» [120,7].



«В.Д. Симоненко в качестве основных требований к проектному изделию выдвинул следующие:

- технологичность (использование наиболее рациональной технологии);
- экономичность (изготовление изделий или услуги с наименьшими затратами и получение наибольшей прибыли);
- экологичность (экологическая безопасность технологии и изготовления и самого изделия);
- безопасность (безопасные условия проектной деятельности);
- эргономичность (обеспечение наименьших энергетических затрат человека);
- системность (отражение системы изученных дисциплин);
- творческая направленность (внесение элементов творчества, учет интересов обучающихся);
- посильность (учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся);
- значимость (личная и общественная полезность изделия» [201,29].

Мы полагаем, что процесс выбора тематики по подготовке творческих проектов студентов по педагогике должен отражать:

- специальность и специализацию студентов;
- тематику выполненных ранее курсовых, бакалаврских, дипломных, магистерских работ (ибо творческие проекты, как правило, должны являться составной частью вышеперечисленных работ);
- интересы и потенциальные возможности студентов;
- материально-технические возможности студентов;
- профессионально-педагогическую направленность проектов.

При этом следует учитывать целесообразность выбора различных направлений при выполнении каждым студентом творческих проектов.

**Второй этап** – связанный с подготовкой и защитой проектов - характеризуется индивидуализацией. (См. Приложение № 7 «Темы исследовательских проектов студентов по педагогике»).

Данный этап выделялся широким использованием средств, направленных на педагогическую поддержку. Они предусматривали индивидуально-личностную помощь для каждой отдельной личности путем создания: ситуаций, предусматривающих успех; условий по личностной самореализации; значимости личного вклада по каждому студенту при решении общей задачи; условий, связанных с выявлением личных проблем; ситуаций, предусматривающих отслеживание процесса развития по каждому студенту.

По завершении программы по формированию познавательной активности студентов нами была организована повторная проверка полученных результатов в экспериментальной работе, что подтверждено повторным анкетированием среди студентов.

Результаты диагностики подтвердили наличие динамики в активизации познавательной деятельности студентов. Так, например,

- по показателю развития познавательного интереса у студентов: 78 % студентов представлены наличием интереса к педагогической специальности в сравнении с 58 %, зафиксированными на начало экспериментальной работы;

- по изменениям мотивов для освоения дисциплин педагогического цикла перераспределение приоритетов составило: 54 % студентов, что составило большинство, подтвердили значимость данных дисциплин для предстоящей профессиональной сферы в сравнении с 33%, зафиксированными на начало эксперимента;

- по показателю мотива, представленного требовательностью педагога: 7 % среди опрошенных студентов поддержали данный показатель, что подтверждает проявление у студентов положительной мотивации к процессу обучения.

Полученные данные свидетельствуют о достижении оптимального мотивационного комплекса в противовес прежней, когда внешняя мотивация преобладала над внутренней положительной и внешней отрицательной мотивацией.

Проявление оптимального мотивационного комплекса проявилось в следующем:

- в изменении мнения студентов по отношению к используемым преподавателем приемам: 44,5% студентов поддерживают приемы, связанные с необычным представлением обучающих материалов;

- 25,5 % - отмечают организацию дискуссий;

- 15,0 % - отмечают доброжелательность педагога;

- 15,0 % - приобщение к обучающей деятельности студентов.

И все это как противовес ранее полученным показателям - 6,9 %.

При проведении повторного анкетирования студентами были названы активные методы и формы, как наиболее стимулирующие у них активизацию познавательной деятельности. Таким образом, по нашему мнению, используемые технологии являются наиболее эффективными в личностно-ориентированном обучении.

В контексте оптимизации обучающего процесса, используемая нами технология проектной деятельности выявляет, что в данном случае активизация познавательной деятельности студентов достигнута не использованием любых средств, а наиболее выгодным для данной ситуации комплексом средств. Проектная деятельность была особенно эффективной, а тем более оптимальной, ибо процесс оптимизации обучающего процесса был целенаправленно сориентирован на достижение цели, которая предусматривала наличие трех критериев, существенно отличающих оптимизацию от близких ей явлений. По М.М. Поташнику [183] они представлены:

1. Максимально возможными результатами, достигаемыми в рамках конкретных условий.

2. Отсутствием перегрузок при выполнении нормативов времени, отведенных на обучение и воспитание.

3. Максимальное соответствие результатов поставленным целям.

Улучшение показателей по посещаемости занятий, было обусловлено внедрением приемов по активизации самостоятельной познавательной деятельности в процесс обучения, что способствовало формированию у студентов умения пользоваться литературными источниками, повышению интереса к освоению знаний.

Таким образом, можно утверждать, что разработанная нами технология и ее внедрение по ходу формирующего эксперимента, способствовала выявлению как индивидуальных, так и коллективных результатов при осуществлении активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе.

По результатам формирующего эксперимента можно констатировать о подтверждении выдвигаемой в исследовании гипотезы, что процесс активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов будет наиболее оптимальным при соблюдении следующих педагогических условий:

- организации познавательной деятельности обучающихся на основе создания положительного эмоционального фона;
- организации процесса обучения при опоре на личностно ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель — студент»;
- внедрения активных обучающих методов и форм, стимулирующих приемов в контексте конкретных учебных дисциплин;
- организации опережающей самостоятельной работы;
- разработки и реализации специального курса «Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов» и спецсеминара для преподавателей «Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе».

## **Выводы по второй главе:**

Проблема активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в условиях высшего образования приобретает особую значимость для современного педагогического знания.

Анализ социально-мотивационного аспекта активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе требует освещения возрастных особенностей студенческого возраста, которыми обусловлена специфика организации познавательной активности студентов.

В целом, активизация самостоятельной познавательной деятельности, предусматривая формирование у обучающихся потребности в расширении собственного кругозора, повышения интеллектуального уровня, выступает как важнейший фактор личностного роста студентов.

Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе представлен спецификой студенческого возраста. Последняя является одним из ведущих механизмов, обеспечивающих в дальнейшем высокий уровень самостоятельности и ответственности студента.

Развитие образования на всем постсоветском пространстве, в том числе и в Таджикистане, обусловлено спецификой современной парадигмы в образовании, которая сориентирована в направлении гуманизации образования.

Мы полагаем, что обучающий процесс в вузе наиболее целесообразно выстраивать на принципах лично-ориентированного образования, что способно обеспечить интегрированное применение традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.

Ведущая идея лично-ориентированной образовательной парадигмы обусловлена приданием личности обучающегося ведущей действующей фигуры в целостном образовательном процессе.

Психологическая корректность, имеющая немаловажную значимость при реализации личностно-ориентированного обучения, и обусловленная уровнем профессионального мастерства педагога, способствует обеспечению эффективности работы по активизации познавательной деятельности студентов в вузе. В этом контексте целесообразно обеспечивать своевременную и адекватную помощь по опредмечиванию познавательных интересов у студентов, что рассматривается как первое необходимое условие в процессе проявления мотивации для активизации познавательной деятельности у студентов.

Выбор и систематизация форм и методов, стимулирующих познавательную деятельность студентов в рамках оптимизации целостного процесса обучения в условиях вуза, рассматриваются в виде второго необходимого условия по осуществлению активизации познавательной деятельности в рамках личностно-ориентированного подхода.

Третьим условием является признание положения о том, что познавательная активность, как и другие формы обучения, обусловлены личностной спецификой обучающихся. Ибо отсутствие данного параметра проявляется ситуативной обусловленностью и узко прагматическим характером всех обучающих форм, связанных с активной познавательной деятельностью обучающихся.

Следует учитывать, что ряд проблем при организации процесса обучения, представленные: заучиванием содержательного материала без его логической систематизации; отсутствием реальных представлений в отношении окружающей действительности; отсутствием навыков и умений теоретического объяснения, предвидения; неграмотной организацией обучающей деятельности у преподавателя; отсутствием профессиональной подготовки по организации познавательной деятельности студентов; отсутствием в образовательных учреждениях соответствующих условий; отсутствием грамотно выстраиваемого взаимодействия в системе

«преподаватель-студент» решаются введением и реализацией личностного обучения, повышающего качество образования.

С этой целью важно решить задачу интегрированного применения традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы, что будет способствовать: 1) повышению уровня его личностного роста, развитию субъективности, саморазвития; 2) повышению уровня интеллектуального потенциала; формированию целостной картины мира в сознании обучающихся.

Активизация познавательной деятельности студентов в условиях высшего образования предусматривает наличие реальной информации о состоянии познавательной деятельности студентов, с учетом потребностей и интересов по каждому студенту.

В рамках основных критериев познавательной активности реальный уровень был представлен преобладанием низкого и среднего уровня. Кроме того, проявилось полное отсутствие высокого уровня показателя по критерию «сформированность общеучебных умений и навыков».

Диагностический этап исследования, выявил, что:

- студенты, несмотря на осознание потребности в необходимости познания окружающего мира и проявления активности в данном направлении, не имеют достаточного уровня знаний и практического опыта;

- параметры наличия у студентов познавательной активности представлены пятью основными взаимосвязанными уровнями (низким, средним, выше среднего, высоким, очень высоким);

- большая часть студентов не обладают наличием сформированных знаний и умений, соответствующих для обучения в вузе;

- но, тем не менее, по результатам диагностики выявлена и часть студентов, по уровню готовности, соответствующих к усвоению вузовской программы обучения.

Таким образом, мы можем констатировать о целесообразности введения мотивационных стимулов, направленных на активизацию самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза, что в свою очередь, повлияет на результативность учебной деятельности, уровень их познавательной активности.

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволили разработать программу по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в ходе изучения ими дисциплины – «Педагогика».

Педагогическая модель процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза, разработанная нами, предусматривает направленность на субъективный тип обучения. Она способствует формированию у обучающихся представлений о личностной самореализации в сфере образования.

Определенные изменения в организации самостоятельной обучающей деятельности педагога предусматриваются при практической реализации, представленной нами модели. Ее реализация предусматривает перенос акцента в учебных целях с запоминания на осознанное понимание их использования в обучении, в отличие от традиционного способа преподавания, носящего узкокогнитивный характер.

Нами учитывалось, что в условиях необходимости оптимизации образовательного процесса в вузе, введение в процесс обучения учебных творческих проектов будет способствовать повышению эффективности в общепедагогической подготовке у будущих педагогов.

Таким образом, выстраивание формирующего эксперимента на основе разработанной нами технологии, способствовало выявлению как индивидуальных, так и коллективных достижений в активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов высшего учебного заведения.



По результатам формирующего эксперимента можно констатировать о подтверждении выдвигаемой в исследовании гипотезы, что процесс активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов будет наиболее оптимальным при соблюдении следующих педагогических условий:

- организации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся на основе создания положительного эмоционального фона;
- организации процесса обучения при опоре на личностно ориентированное взаимодействие в системе «преподаватель — студент»;
- внедрения активных обучающих методов и форм, стимулирующих приемов в контексте конкретных учебных дисциплин;
- организации опережающей самостоятельной работы;
- разработки и реализации специального курса «Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов» и спецсеминара для преподавателей «Технология выполнения учебных творческих проектов по педагогике как фактор оптимизации процесса обучения в вузе».

## Заключение

Проблема активизация познавательной деятельности обучающихся на сегодня представлена в числе наиболее важных проблем в сфере психолого-педагогического знания. Она представлена как необходимая актуальность, способствующая формированию у студентов целенаправленной потребности в: освоении знаний; овладении умениями в сфере интеллектуальной грамотности; самостоятельности; обеспечении глубоких и прочных знаний.

Изучение вопросов по обеспечению активизации познавательной деятельности у студентов системы высшего образования в условиях современной образовательной парадигмы актуализирует выявление взаимосвязей данного явления с процессами оптимизации образования. Современные требования о необходимости целостности и непрерывности образования на сегодня продиктованы трансформациями общественно-экономических условий, проявившихся изменениями в целях и содержании образования. Все это предусматривает организацию инновационных учреждений в сфере образования. Данный процесс обусловлен **противоречиями**, среди которых выделяется несоответствие между традиционными методами и формами по организации учебно-воспитательного процесса и новыми тенденциями в развитии системы образования, нацеленных на оптимизацию целостного педагогического процесса в вузе в контексте социально-экономических условий общественного развития.

Представленное исследование, посвященное проблеме активизации познавательной деятельности студентов, подтверждая основные положения выдвинутой гипотезы, и позволяет сформулировать ряд **выводов**:

1. Анализ психолого-педагогических основ познавательной деятельности выявляет, что, сущность понятия «познавательная деятельность» в контексте психолого-педагогического знания не предусматривает просто наличие активного мышления, представленного мыслительными операциями, направленными на решение обучающих задач

стереотипного характера. Сущностные основы данного понятия предусматривают формирование у обучающихся: мышления на основе решения ими проблемных ситуаций: познавательного интереса на основе моделирования процессов мышления, которые адекватны творческому поиску. Все вышеизложенное, пробуждая положительное отношение к процессу обучения, способствует проявлению осознанного интереса к обучению путем направленности на более глубокое познание изучаемого явления.

2. Познавательная активность представляет собой сложную систему, включающую в себя совокупность необходимых механизмов, связанных с личностным формированием и развитием индивида. Результат личностного развития, обучающегося представлен у него усвоением новых знаний, повышающих уровень его познания окружающей действительности. Процесс мотивационного стимулирования по активизации познавательной деятельности обучающихся связан с постоянным преобразованием традиционных форм и методов по организации обучающего процесса в направлении их сокращения и замены подачи «готового» информационного материала самостоятельным поиском источников востребованной информации, их анализом в целях решения задач, выдвигаемых в процессе обучения.

3. Проблема активизации самостоятельной познавательной деятельности связана с оптимизацией обучающего процесса, которая долгое время увязывалась с практическими усилиями педагогов, направленных на поиск приемов и способов по активизации познавательной деятельности обучаемых, которые выводились опытным путем. Вследствие чего, понимание сущностных основ педагогической категории «активизация» на протяжении определенного периода оставалось дискуссионным, что являлось тормозом для логической разработки системы приемов, способствующих активизации познавательной деятельности, построению единой целостной концепции в данной области.

4. Интегративная сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе предусматривает: получение максимально возможных результатов в конкретных условиях обучения, достигаемых на основе грамотно используемых форм и методов по активизации познавательной деятельности. Осуществление оптимизации процесса образования предусматривает организацию систематического анализа в направлении изучения личности студентов и на этой основе конкретизации оптимальных вариантов обучающей деятельности. В этой связи педагог должен владеть умениями: комплексного планирования учебно-воспитательных задач; развития способностей студентов путем выявления их реального потенциала и возможностей к обучению; выделения существенно главного в содержании образования; правильного выбора методов, средства и форм по организации учебно-воспитательного процесса; применения дифференцированного подхода к студентам; создания требуемых условий для обучения; грамотного пользования избранным вариантом учебного процесса; осуществлением при необходимости оперативной корректировки процесса обучения.

5. Анализ практики организации самостоятельной работы в вузах Таджикистана выявил наибольшие проблемы в этой области. Они, как правило, связаны с организацией самостоятельной работы внеаудиторного характера, в которой наиболее ярко проявляется интегративная сущность взаимосвязи и взаимозависимости активизации познавательной деятельности студентов от оптимизации процесса обучения в целом. Ибо, планирование студентом внеаудиторной самостоятельной работы, эффективно влияющей на личностное формирование будущего специалиста, предусматривает его самостоятельность. И здесь особенно необходима консультативная помощь преподавателя в выборе оптимальных для каждого студента форм и средств, способствующих активизации его познавательной деятельности.

6. Анализ социально-мотивационного аспекта активизации самостоятельной познавательной деятельности в вузе требует освещения

возрастных особенностей студенческого возраста, которыми обусловлена специфика организации познавательной активности студентов. Социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе представлен спецификой студенческого возраста. Ибо, эффективность активизации познавательной деятельности студентов напрямую обусловлена их возрастными особенностями, которые рассматриваются в числе ведущих механизмов, способствующих обеспечению у них в будущем высокого уровня самостоятельности и ответственности.

7. Гуманистическая парадигма, предусматривает наиболее целесообразное выстраивание процесса обучения на принципах личностно-ориентированного образования, что способно обеспечить интегрированное применение традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.

8. С этой целью важно решить задачу интегрированного применения традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы. Интеграция предусматривает: 1) повышение уровня в личностном росте обучающихся, в развитии субъективности, саморазвитии; 2) интеллектуальное развитие обучающихся; формирование в сознании обучающихся целостной картины мира.

9. Процесс активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе предусматривает наличие реальной информации о состоянии познавательной деятельности студентов. Ибо ее совершенствование предусматривает учет потребностей и интересов по каждому студенту. Анализ состояния познавательной активности студентов в контексте основных критериев выявил перевес низкого и среднего уровней. По критерию - сформированность общеучебных умений и навыков – представлен отсутствием параметра «очень высокий уровень».

10. Результаты по диагностическому этапу исследования выявили:

- студентами осознается потребность и актуальность активизации познавательной деятельности, но вместе с тем у них проявляется недостаточный уровень по наличию знаний и опыта;

- результаты диагностики представлены пятью взаимосвязанными между собой основными уровнями (низким, средним, выше среднего, высоким, очень высоким);

- у большей части обследованных студентов не выявлена сформированность знаний и умений, востребованных для освоения вузовской программы. Вместе с тем выявлены студенты подготовка которых соответствует требованиям для обучения в вузе.

11. Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента, позволили разработать программу по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов в ходе изучения ими дисциплины – «Педагогика».

Педагогическая модель процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза, разработанная нами, предусматривает направленность на субъективный тип обучения. Она способствует формированию у обучающихся представлений о личностной самореализации в сфере образования.

Определенные изменения в организации обучающей деятельности педагога предусматриваются при практической реализации, представленной нами модели. Ее реализация предусматривает перенос акцента в учебных целях с запоминания на осознанное понимание их использования в обучении, в отличие от традиционного способа преподавания, носящего узкокогнитивный характер.

Нами учитывалось, что в условиях необходимости оптимизации образовательного процесса в вузе, введение в процесс обучения учебных творческих проектов будет способствовать повышению эффективности в общепедагогической подготовке у будущих педагогов.

12. Выстраивание формирующего эксперимента на основе разработанной нами технологии, способствовало выявлению как индивидуальных, так и коллективных достижений в активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов высшего учебного заведения.

По результатам формирующего эксперимента можно констатировать о подтверждении выдвигаемой в исследовании гипотезы.

На основании выводов нами предлагаются следующие **рекомендации**:

- При организации процесса активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов следует учитывать сущность понятия «познавательная деятельность» в контексте психолого-педагогического знания, предусматривающую не в обычную умственную активность для решения стереотипных задач обучения, а формирование мышления обучающихся путем моделирования умственных процессов, адекватных творчеству. Ибо познавательная активность представляет собой сложную систему, включающую в себя совокупность необходимых механизмов, связанных с личностным формированием и развитием индивида.

- При организации обучающего процесса в вузе необходимо учитывать интегративную сущность активизации и оптимизации познавательной деятельности студентов при организации педагогического процесса в вузе, что предусматривает: получение максимально возможных результатов в конкретных условиях обучения, достигаемых на основе грамотно используемых форм и методов по активизации познавательной деятельности. Осуществление оптимизации процесса образования предусматривает организацию систематического анализа в направлении изучения личности студентов и на этой основе конкретизации оптимальных вариантов обучающей деятельности.

- Следует иметь в виду, что наибольшие проблемы в этой области, как правило, связаны с организацией самостоятельной работы внеаудиторного

характера, в которой наиболее ярко проявляется интегративная сущность взаимосвязи и взаимозависимости активизации познавательной деятельности студентов от оптимизации процесса обучения в целом.

- Преподавателю необходимо учитывать психолого-педагогические и возрастные особенности студенческого возраста, через которые наиболее полно раскрывается социально-мотивационный аспект активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов.

- Обучающий процесс в вузе наиболее целесообразно выстраивать на принципах личностно-ориентированного образования, что способно обеспечить интегрированное применение традиционных и современных технологий при активизации познавательной деятельности студентов вуза в процессе организации самостоятельной работы.

- Определенные изменения в организации обучающей деятельности педагога предусматриваются при практической реализации, представленной нами модели. Ее реализация предусматривает перенос акцента в учебных целях с запоминания на осознанное понимание их использования в обучении, в отличие от традиционного способа преподавания, носящего узкокогнитивный характер.

Представленная диссертация предусматривает решение проблем как теоретического, так и практического характера по активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов вуза. Тем не менее, она не охватывает всю совокупность проблем в данной области педагогического знания. Прежде всего, это относится к проблемам, связанным с совершенствованием методик по мотивационному стимулированию познавательной активности студентов в вузе и практической разработке технологий по активизации познавательной деятельности студентов в условиях высшего образования.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская [Текст]. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Аджиева М.М. Стимулирование познавательной деятельности учащихся на основе регионально—топонимического материала / М.М. Аджиева [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Карачаевск, 1999. - 16 с.
3. Адольф Л.Л. Формирование познавательной активности учителя начальных классов в процессе его профессиональной подготовки / Л.Л. Адольф [Текст]: автореф. дис, ... канд. пед. наук. - М., 1995. - 16 с.
4. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 1,5 или 3 - критерии таксономической парадигмы / Г.Ю. Айзенк [Текст] // Иностранная психология. - 1993. - Т. 1. - № 2. - С. 9-23.
5. Аксющенко В.Н. Развитие познавательной активности в процессе формирования общих учебных умений подростков / В.Н. Аксющенко [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 1987. - 16 с.
6. Активизация познавательной деятельности студентов [Текст]: учеб. пос. для препод, вузов // Под ред. Н.Д. Носкова, А.Ф. Титкова [Текст]. - Ростов-на-Дону, 1974. - Вып.1- 88 с.
7. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н.А. Алексеев [Текст]. - Тюмень, 1996. - 216 с.
8. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили [Текст]. - Минск: Университетское, 1990. - 559 с.
9. Амонашвили Ш.А. Развитие познавательной активности учащихся в начальной школе / Ш.А. Амонашвили [Текст] // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - С. 36-41.
10. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б.Г. Ананьев [Текст] // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы // Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. - Вып. 2. - Л.: ЛГУ, 1974. - С. 77-91.

11. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И. Андреев [Текст]. - М.: Высшая школа, 1981. - 240 с.
12. Анохин П.К. Избранные труды: философский аспект теории функциональной системы / П.К.Анохин [Текст]. - М.: Мысль, 1978. - 438 с.
13. Аристова Л.П. Активность учения школьников / Л.П. Аристова [Текст]. - М.: Просвещение, 1968 - 192 с.
14. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов [Текст]. - М.: МГУ, 1990. - 367 с.
15. Астахова Е. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации / Е. Астахова [Текст] // Альма-Матер. - 2000. - № 11. - С. 29-32.
16. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании / В.Г. Афанасьев [Текст] // Вопросы философии. - 1973. - № 6. - С.22-29.
17. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 558 с.
18. Бабанский Ю.К. Личностный фактор оптимизации обучения / Ю.К. Бабанский [Текст] // Вопросы психологии, 1984. - № 1. - С. 51—57.
19. Байкова Л. Передавать студентам науку, а не только знания / Л. Байкова [Текст] // Альма-Матер. - 2004. - № 2. - С. 49-50.
20. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г.С. Батищев // Проблемы человека в современной философии [Текст]. - М.: Педагогика, 1969. - С. 84-90.
21. Батищев Г.С. Введение в дидактику творчества / Г.С. Батищев [Текст]. - М.: Наука, 1997. - 464 с.
22. Бергер Э.И. Стимул познавательной перспективы как средство развития любознательности учащихся в процессе обучения / Э.И. Бергер [Текст]: дис. ... канд. психол. наук. – Йошкар-Ола, 1980. - 188 с.
23. Беспалько В.П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Беспалько [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 190 с.

24. Бехтерев В.М. Избр. труды по психологии. В 2-х т. / В.М. Бехтерев [Текст]. - М.: Алетейя, 1999. – Т. 2. - 256 с.
25. Бим—Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим—Бад, А.В. Петровский [Текст] // Педагогика. - 1996. - № 1. - С. 3-7.
26. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. Т.2 / П.П. Блонский [Текст]. - М.: Педагогика, 1979. - 304 с.
27. Богоявленский Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленский [Текст]. - Ростов н/Д: Рост. ун-т, 1976. - 173 с.
28. Божович Л.И. Избр. психологические труды // Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Под ред. Д.И. Фельдштейна [Текст]. - М.: Междунар. пед. академия, 1995. - 212 с.
29. Большой толковый социологический словарь (Collins) [Текст] // Пер. с англ. - М.: Вече, Аст, 1999. - Т. 2 (П- Я). - 528 с.
30. Большой энциклопедический словарь // 2-е изд., перераб и доп. [Текст]. - М.: Большая российская энциклопедия, 1998. - 1456 с.
31. Бондарева Т.Н. Активизация самостоятельной работы студентов / Т.Н. Бондарева [Текст] // Специалист. - 2004. - № 12. - С. 6-11.
32. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно—ориентированного образования / Е.В. Бондаревская [Текст]. - М.: Педагогика, 1997. - № 4. - С. 11-17.
33. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя / В.Б. Бондаревский [Текст]. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
34. Бреднева Н.А. Дидактические условия активизации познавательной деятельности студентов на занятиях иностранного языка / Н.А. Бреднева [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Елец, 2006. – 227 с.
35. Бросалина Г.М. Инновационные методы обучения в вузе / Г.М. Бросалина [Текст]. - Мурманск, 1993. - 216 с.

36. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский [Текст]. - М.: РЖФРА, 2003. - 272 с.
37. Вазина К.Я. Единая система критериев оценки-самооценки управления учебным заведением / К.Я. Вазина [Текст]. - Н. Новгород, 1997. - 212 с.
38. Вазина К.Я. Модель саморазвития человека (концепция, технологии) / К.Я. Вазина [Текст]. - Н. Новгород: ВГИГШ, 1999. - 256 с.
39. Вазина К.Л. Саморазвитие человека резонансное взаимодействие с миром и собой / К.Я. Вазина [Текст]. - М.: Моск. гос. ун-т печати, 2005. - 123 с.
40. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности / Е.Е. Васюкова [Текст] // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - С. 125-131.
41. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А.А. Вербицкий [Текст]. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
42. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.М. Вергасов [Текст]. - Киев: Вища школа, 1985. - 174 с.
43. Викулина М.А. Личностно-ориентированная подготовка студентов в педагогическом вузе (основы теории): монография / М.А. Викулина [Текст]. - Н. Новгород, 2000. - 136 с.
44. Викулина М.А. Личностно-ориентированный подход в педагогике: теоретическое обоснование и пути реализации / М.А. Викулина - Н. Новгород: КТЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. - 296 с.
45. Викулина М.А. Реализация личностно-ориентированного процесса подготовки педагогов / М.А. Викулина [Текст]. - Н. Новгород: ВГШМ, 2001. - 153 с.
46. Выготский Л.С. Собр. сочинений В 6 т. / Л.С. Выготский // Под ред. Х.М. Матюшкина [Текст]. - М.: Педагогика, 1982-84. - Т.3. - 673 с.

47. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XX в. / О.С. Газман [Текст] // Новые ценности образования — 1996. - Вып. 6. - С. 10-38.
48. Гальперин П.Л. Умственное развитие как основа формирования мысли и образа / П.Л. Гальперин [Текст] // Вопр. психологии. - 1957. - № 6. - С. 57-59.
49. Ганелин Ш.И. Обучение и воспитание школьника / Ш.И. Ганелин // Вопросы активности и самостоятельности в учебно-воспитательном процессе [Текст]. - Л.: ЛГУ, 1972. - 250 с.
50. Гарькин В.П. Динамика учебно-познавательной активности студентов / В.П. Гарькин, И.Е. Столяров [Текст]. – М.: СОЦИС. - 2000. - № 12. - С. 70-74.
51. Герасимов С.В. Познавательная активность и понимание / С.В. Герасимов [Текст] // Вопросы психологии. - 1994. — № 3. - С. 88 - 92.
52. Голант Е.Я. Актуальные проблемы индивидуализации обучения / Е.Я. Голант // Материалы науч. симпозиума [Текст]. - Тарту, 1970. - С.27 – 34.
53. Градова А. Управление познавательной деятельностью учащихся / А. Градова [Текст] // Учитель. - 2005. - № 2. - С. 67-72.
54. Грязнов Ю.П. Развитие познавательной активности учащихся / О.П. Грязнов, Л. А. Лисина [Текст] // Специалист. - 1998. - № 2. - С. 30-33.
55. Гурина И.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов технического вуза средствами дидактических игр / И.А. Гурина [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2002. - 19 с.
56. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения / В.В. Давыдов [Текст]. - М.: Педагогика, 1996. - 544 с.
57. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль [Текст]. - М., 1955. - Т. 1. - 1059 с.

58. Данилов М.А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения / М.А. Данилов [Текст] // Советская педагогика. - 1961. - № 8. - С. 32-42.

59. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе / О.М. Дементьева [Текст] // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - №2. - URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26179>

60. Донец В.А. Развитие познавательной активности учащихся профессионального лицея на основе принципа индивидуализации обучения В.А. Донец [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. - Ставрополь, 2003. - 23 с.

61. Дрозина В.В. Теория и практика формирования и развития самостоятельной познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы / В.В. Дрозина [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 495 с.

62. Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура. Диагностика. Развитие / В.Н. Дружинин [Текст] - М.: ИМАТОН - М, 2001. - 224 с.

63. Дубровский Д.И. Новое открытие сознания? / Д.И. Дубровский [Текст] // Вопросы философии. - 2003. - № 7. - С. 92-111.

64. Дуранов М.Е. Вопросы активизации профессионально-познавательной деятельности студентов / М.Е. Дуранов, В.М. Железако, В.И. Жернов [Текст]. - Челябинск: Челяб. отд. пед. общ-ва РСФСР, 1990. - 80 с.

65. Евстафьев В. Об активизации познавательного процесса в условиях военного учебного заведения / В. Евстафьев, Ф. Мельниченко [Текст] // Вестник высш. школы. - 2002. - № 5. - С. 51-52.

66. Егоров А.С. Психология индивидуальных различий / А.С. Егоров [Текст]. - М.: Педагогика, 1997. - 404 с.

67. Елисеева Е.Ю. Развитие профессиональной познавательной самостоятельности студентов технических вузов / Е.Ю. Елисеева // Междунар. научно-метод. Конференция: Высокие технологии в

педагогическом процессе [Текст]. - Н.Новгород: Волж. гос. инженер. - пед. академия, 2004. - С. 279- 280.

68. Епифанова Н.М. Подготовка студентов к развитию познавательной активности учащихся на внеурочных занятиях по математике / Н.М. Епифанова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ярославль, 2003. -19 с.

69. Ермаков С.С., Юркевич В.С. Развитие познавательной потребности у школьников в процессе обучения / С.С. Ермаков, В.С. Юркевич [Текст] // Современная зарубежная психология. Т. 2, № 2. - М.: ГБОУ ВПО «МГППУ», 2013. - С. 87-100.

70. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б.П. Есипов [Текст]. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.

71. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения / Б.П. Есипов // Взгляды выдающихся представителей педагогической мысли по вопросу о самостоятельности учащихся в процессе обучения [Текст]. – М.: Известия АПН ОСФСР, 1961. - Вып. 115. - С.13-17.

72. Ефремова О.Ф. Развитие познавательной активности студентов в процессе изучения курса экономической географии / О.Ф. Ефремова // Инновационные технологии в педагогике и на производстве [Текст]. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т., 2001. - С. 22-27.

73. Загашев И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир - Бек [Текст]. - СПб.: Альянс Дельта, 2003. - 284 с.

74. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский [Текст] - М.: Педагогика, 1987. – 159 с.

75. Закон Республики Таджикистан «Об образовании» [Текст]. – Душанбе: Маориф, 2013 – 36 с.

76. Занков Л.В. Избр. пед. труды / Л.В. Занков [Текст]. - М.: Педагогика, 1990. - 424 с.

77. Захарова А.В. Показатели и уровни сформированности познавательной активности младших школьников / А.В. Захарова, М. Маможанов [Текст] // Новые исследования в психологии. - М.: Педагогика, 1983. - № I (28). - С. 44-46.
78. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев [Текст] // Педагогика. - 2002. - № 3. - С. 20-21.
79. Землянская Е.Н. Учебные проекты в развивающем образовании: методическое пособие / Е.Н. Землянская [Текст]. - М.: МПГУ, 2017. – 75 с.
80. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник. для студ. пед. вузов / И.А. Зимняя [Текст]. - М.: Логос, 2000. - 384 с.
81. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова [Текст]. - М.: АСТ; Прайм-Еврознак; СПб., 2008. - 777 с.
82. Иванов В.Г. Развитие и воспитание познавательных интересов школьников / В.Г. Иванов [Текст]. - Л., 1969. - С. 43-57.
83. Иванова Л.В. Организация самостоятельной работы студентов для перерастания учебно-познавательной деятельности из интереса в потребность / Л.В. Иванова // Сб. науч. трудов [Текст]. - Н. Новгород: Волж. гос. инженерно-пед. академия, 2002. - Вып. 5. - Ч. 1. - С. 133-136.
84. Ильин В.С. О повышении системности в педагогической подготовке студентов к работе в школе / В.С. Ильин // Современные задачи общеобразовательной школы и проблемы подготовки педагогических кадров [Текст]. – М.: АПН СССР, 1978. - С. 24 - 36.
85. Ильин Г. Проблемы различия обучения и образования / Г. Ильин [Текст] // Альма-Матер. - 2001. - № 5. - С. 22-25.
86. Ительсон Л.Б. Учебная деятельность: источники, структура и условия / Л.Б. Ительсон // Хрестоматия по возрастной психологии [Текст]. - М.: Педагогика, 1994. - 364 с.



87. Каган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Каган [Текст]. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
88. Казанцева Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 2000. - 22 с.
89. Казначеева С.Н. Развитие познавательной активности студентов вуза / С.Н. Казначеева [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. - Москва, 2007. - 215 с.
90. Калашникова Л.Н. Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности / Л.Н. Калашников [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук. — Казань, 1988. - 17 с.
91. Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающегося обучения / З.И. Калмыкова [Текст]. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
92. Кант И. О педагогике. Идеи эффективного воспитания / И.Кант [Текст] - М.: Педагогика, 1973. - Т.2. - 523 с.
93. Каптерев П.О. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев [Текст]. - М.: Педагогика, 1915. - 434 с.
94. Каптерев П.О. Избранные сочинения / П.О. Каптерев // Под ред. А.М. Арсеньева [Текст]. - М.: Педагогика, 1982. - 704 с.
95. Карпов А.О. Научное познание и системогенез современной школы / А.О. Карпов [Текст] // Вопросы философии. - 2003. - № 6. - С. 37-52.
96. Кашичкина О.А. Педагогические условия адаптации студентов педагогического университета к учебной деятельности (на примере факультета иностранных языков) /О.А. Кашичкина // Проблемы теории и практики подготовки современного специалиста [Текст]. - Н.Новгород, 2004 - Вып. 2. - С. 130-132.
97. Кларин М.В. Модели формирования познавательных ориентиров / М.В. Кларин [Текст] // Школьные технологии. - 2004. - № 3. - С. 3—16.
98. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании / М.В. Кларин [Текст]. - Педагогика. - 1996. - № 2. - С. 14-19.

99. Климов Е.А. Психология / Е.А. Климов [Текст]. - М.: ЮНИТИ, 1997. - 288 с.
100. Клыбин А.Ю. Психологические условия активизации процесса обучения / А.Ю. Клыбин, Н.М. Цветкова // Актуальные вопросы развития образования и производства [Текст]. - Н, Новгород: Волж. гос. инженерно-пед. академия, 2004. - Ч. 1. - С. 32-37.
101. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [Текст]. - М.: Академия, 2000. - 176 с.
102. Комарова И.В. Опережающие самостоятельные работы как условие развития познавательной активности учащихся / И.В. Комарова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - Петрозаводск, 1998. - 209 с.
103. Кон И.С. Психология юношеского возраста / И.С. Кон [Текст]. - М.: Педагогика, 1979. - 175 с.
104. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития / О.А. Конопкин [Текст] // Вопросы психологии. — 2004. - С. 128-134.
105. Копнин М.В. Диалектика как логика и теория познания / М.В. Копнин [Текст]. - М.: Наука, 1973. - 324 с.
106. Кордуэлл М. Психология. А - Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл // Пер. с англ. К.С. Ткаченко [Текст]. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 448 с.
107. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики): Учеб. пособие / Е.В. Коротаева [Текст]. - Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1995. - 84 с.
108. Коротаева Е.В. Типы учебной активности педагогическая тактика и стратегия / Е.В. Коротаева [Текст] // Директор школы. - 2000. - № 9. - С. 75-80.
109. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности / Е.В. Коротаева [Текст] // Народное образование. - 1995. - № 10. - С. 156-159.

110. Красновский Э.А. Активизация учебного познания / Э.А. Красновский [Текст] // Советская педагогика. - 1989. - № 5. - С. 9-15.
111. Кругликов В.И. Формирование мотивации познавательной деятельности в контекстном обучении / В.И. Кругликов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1996. - 19 с.
112. Крупская Н.К. Избранные педагогические произведения / Н.К. Крупская [Текст]. - М.: Просвещение, 1965. - 695 с.
113. Кузнецова Л.М. От познавательного интереса к созиданию знаний / Л.М. Кузнецова [Текст] // Педагогика. - 1993. - № 4. - С. 35-39.
114. Кульневич С.В. Педагогика личности: от концепций до технологий / С.В. Кульневич [Текст]. - Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 2001. - 160 с.
115. Кульпина Т.И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы / Т.И. Кульпина [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. - Ростов-на-Дону, 1997. - 177 с.
116. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю.Н. Кулюткин [Текст] // Вопросы психологии. - 1984. - № 5. - С. 41-43.
117. Кулюткин Ю.Н. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская [Текст]. - М.: Педагогика, 1981. - 118 с.
118. Лагунова М.В., Юрченко Т.В. Управление познавательной деятельностью студентов в информационно-образовательной среде вуза: монография / М.В. Лагунова, Т.В. Юрченко [Текст]. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. - 167 с.
119. Лебедева Е.Н. О некоторых итогах психолого-педагогического исследования индивидуальных особенностей студентов в процессе их профессиональной подготовки в вузе / Е.Н. Лебедева // Материалы Междунар. науч.- метод. Конференции [Текст]. - Н. Новгород: Волж. гос. инженерно- пед. академия, 2005. - С. 261-263.

120. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие / В.С. Леднев [Текст]. - М.: Высш. школа, 1989. - 360 с.
121. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Н.С. Лейтес [Текст]. - М.: Академия, 2000. - 377 с.
122. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев [Текст]. - М.: Политиздат, 1982. - 302 с.
123. Лернер И.Л. Критерии уровней познавательной самостоятельности учащихся / И.Я. Лернер [Текст] // Новые исследования в педагогических науках. - М.: Педагогика, 1975. - С. 121-139.
124. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения / И. Лингарт [Текст]. - М.: Просвещение, 1970. - 686 с.
125. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина [Текст] // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 18-35.
126. Литвиненко Н.С. Развитие познавательной активности учащихся в условиях проблемно-пассивной деятельности / Н.С. Литвиненко [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Казань, 1972. - 24 с.
127. Личностно-ориентированное обучение: теории и технологии. Учеб. пособие // Под ред. Н.Н. Никитиной [Текст]. - Ульяновск: НПК ГР, 1998. - 37 с.
128. Лобастов В.Г. К логическим определениям сознания / В.Г. Лобастов [Текст] // Вопросы философии. - 2004. - № 3. - С. 56-65.
129. Лобовая Л.Т. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках экономики / Л.Т. Лобовая [Текст] // Образование в современной школе. - 2004. - № 10. - С. 15-20.
130. Лозовая В.И. Познавательная активность как педагогическая проблема / В.И. Лозовая, А.В. Троцко [Текст] // Советская педагогика. - 1989. - 11. - С. 25-31.

131. Лутфуллозода М., Бобизода Г. Размышления об основах компетенций и их развитии (на тадж. языке) / М. Лутфуллозода, Г. Бобизода [Текст]. – Душанбе: АО РТ, 2017. - 88 с.

132. Лутфуллоев М. Гуманистическая педагогика / М. Лутфуллоев [Текст]. - Душанбе: Маориф, 1994. - 165 с.

133. Лушникова О.Ю. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов колледжа в процессе общеобразовательной подготовки / О.Ю. Лушникова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2010. – 164 с.

134. Любезнова Т.В. Некоторые приемы и способы активизации познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранных языков / Т.В. Любезнова // Материалы междунар. конф.: Высокие технологии в педагогическом процессе [Текст]. - Н. Новгород, 2000. - С. 103-106.

135. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. - Т.1 / А.С. Макаренко [Текст]. - М.: Педагогика, 1983. - 366 с.

136. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили // Сост. и предис. Ю.П. Сенокосова [Текст]. - М.: Прогресс, 1990. -368 с.

137. Маркелова В.А. Методы обучения / В.А. Маркелова [Текст]. - М.: Высшая школа, 1978. - 237 с.

138. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова [Текст]. - М.: Просвещение, 1993. – 193 с.

139. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К. Маркова и др. [Текст]. - М.: Просвещение, 1990. - 190 с.

140. Маслова Н.В. Активизация познавательной деятельности / Н.В. Маслова, Т.Н. Роньшина [Текст] // Специалист. - 2000. - № 12. - С. 22—23.

141. . Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу [Текст]- СПб.: Евразия, 1999. - 479 с.

142. Матвеева Т.С. Проблемно-поисковая деятельность на наглядно-образной основе как средство развития познавательной активности учащихся

/ Т.С. Матвеева [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Чебоксары, 2000. - 23 с.

143. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин [Текст]. - М.: Педагогика, 1972. - 170 с.

144. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин [Текст] // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 5-17.

145. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности в школах Татарии / М.И. Махмутов [Текст]. - Казань: Таткнига, 1963. - 80 с.

146. Медведева Т.Ю. Активизация учебной деятельности студентов на занятиях психолого-педагогическим дисциплинам с применением учебных видеофильмов в инженерно-педагогическом вузе / Т.Ю. Медведева [Текст] // Высокие технологии в педагогическом процессе. - Н. Новгород, 2002. - Т.2. - С. 85-89.

147. Мельников С.Л. Развитие технологии выполнения учебных творческих проектов по педагогике / С.Л. Мельников [Текст] // Вестник Брянского госуниверситета. – 2015 - № 2. – С.17-25.

148. Методы системного педагогического исследования // Под ред. Н.В. Кузьминой [Текст]. - Л.: ЛГУ, 1980. - 172 с.

149. Микк Я.А. Оптимизация сложности учебного текста / Я.А. Микк [Текст]. - М.: Просвещение, 1982. – 134 с.

150. Национальная концепция образования Республики Таджикистан [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [psihdocs.ru/nacionalenaya-konceptsi...](http://psihdocs.ru/nacionalenaya-konceptsi...)

151. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова [Текст]. - М.: Знание, 1979. - 47 с.

152. Мудрик А.В. Социализация и смутное время / А.В. Мудрик [Текст]. - М.: Знание, 1991. - 80 с.

153. Найбышева В.Б. Педагогическая система формирования учебной деятельности студентов / В.Б. Найбышева [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Саратов, 2000. - 16 с.
154. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов [Текст]. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. - 302 с.
155. Никандров Н.Д. Об активизации учебной деятельности / Н.Д. Никандров [Текст] // Вестник высш. Школы. - 1983. - № 8. - С. 26-31.
156. Никитин В.Л. Начала социальной педагогики: Учеб. пособие / В.А. Никитин [Текст]. - М.: Флинта, 1999. - 72 с.
157. Никольская А.А. Возрастная и педагогическая психология / А.А. Никольская [Текст]. - Дубна: Феникс+, 2001. - 332 с.
158. Новик М. Активные методы обучения / М. Новик [Текст]. - М.: Знание, 1999 - 112 с.
159. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов // 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 288 с.
160. Овечкина О.В., Воронкова, Н.Ю., Тюрин Д.В. Факторы стресса у студентов вузов / О.В. Овечкина, Н.Ю. Воронкова и др. // Высокие технологии в педагогическом процессе: тез. докл. VI Междунар. науч. - метод. конференции [Текст]. - Н.Новгород, 2005. - С. 138-141.
161. Огаркова А.П. Теория и практика педагогического управления развитием познавательной самостоятельности студентов / А.П. Огаркова [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук. - Магнитогорск, 1999. - 42 с.
162. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [Текст]. - М.: Азъ, 1993. - 960 с.
163. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов [Текст]. - М.: Русский язык, 1989. — 790 с.
164. Оконь В., Горина И. Введение в общую дидактику / В. Оконь, И.Горина [Текст]. - М.: Высш. школа, 1990. - 382 с.

165. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся / В.И. Орлов [Текст] // Педагогика. - 1998. - № 3. - С. 44—48.
166. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / В.И. Орлов [Текст] // Специалист. - 2002. - № 5. - С. 29-31.
167. Очулина Р.Ф., Александрина Е.А. Самостоятельная работа с учетом психологического аспекта / Р.Ф. Очулина, Е.А. Александрина [Текст] // Специалист. - 2003. - № 12. - С. 20-27.
168. Павлова Л.Н. Содержание и организация самообразовательной деятельности по формированию субъектной активности студентов / Л.Н. Павлова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2000. - 19 с.
169. Пашин В.И. Организация познавательной деятельности на занятиях / В.И. Пашин // Высокие технологии в педагогическом процессе: тез. докл. межвуз. науч.-метод. Конференции [Текст]. - Н. Новгород, 2000. - С. 106—108.
170. Пашин В.И. Развитие познавательной активности учащихся / В.И. Пашин // Сб. науч. трудов [Текст]. - Н.Новгород, 2001. - Вып. 4. - С. 162-166.
171. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие [Текст]. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
172. Педагогическая энциклопедия // Под. ред. И.А. Каирова, Ф.Н. Петрова [Текст]. - М.: Сов. энциклопедия, 1966. - Т.3. - 879 с.
173. Педагогический энциклопедический словарь // Гл. ред. Б.М. Бим-Бад [Текст]. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. — 528 с.
174. Пекун А.Г. Технология активных методов обучения / А.Г. Пекун [Текст]. - Минск, 1992. - 177 с.
175. Песталоцци, И.Г. Избр. пед. соч. В 2-х т. / И.Г. Песталоцци // Под ред. В.А. Ротенберга, В.М. Кларина [Текст]. - М.: Педагогика, 1981. - 480 с.



176. Петров Ю.Н., Государев М.А. Организация личностно-ориентированного образования в вузе / Ю.Н. Петров, М.А. Государев [Текст]. - Н.Новгород: ВГИПА, 2002. - 138 с.

177. Петровский А.В. Психология развивающейся личности / А.В. Петровский [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 222 с.

178. Петунин О.В. Результаты изучения факторов, влияющих на эффективность формирования познавательной самостоятельности старшеклассников / О.В. Петунин [Текст] // Образование в современной школе. - 2003. - № 4. - С. 53-56.

179. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый [Текст]. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

180. Познавательная деятельность человека [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=465628>

181. Половникова Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности в обучении / Н.А. Половникова [Текст]. - Казань, 1968. - 27 с.

182. Половникова Н.А. Система воспитания познавательных сил школьников / Н.А. Половникова [Текст]. - Казань: КГПИ, 1975. - 100 с.

183. Поташник М.М. Как оптимизировать процесс воспитания / М.М. Поташник // Сер. «Педагогика и психология» [Текст]. - М.: Знание. 1984. № 2. - 77 с.

184. Правдин Ю.П. Формирование познавательной активности студентов в условиях развивающего обучения / Ю.П. Правдин [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1983. - 18 с.

185. Прокопенко Н.В. Управление познавательной деятельностью учащихся старших классов общеобразовательных школ / Н.В. Прокопенко [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - Брянск, 2000. - 153 с.

186. Профессиональная педагогика // Под редакцией академиков РАО С.Я. Батышева и А.М. Новикова // Издание третье, переработанное [Текст]. – Москва: Педагогика, 2010. - 512 с.
187. Прядехо А.А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А.А. Прядехо [Текст] // Педагогика. - 2002. - № 3. - С. 8-15.
188. Равкин З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры. Концепция исследования / З.И. Равкин [Текст] // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 87-90.
189. Разумовский В.Г. Научный метод познания и личностная ориентация образования / В.Г. Разумовский [Текст] // Педагогика. - 2004. - № 6. - С. 3-10.
190. Рахмон Э. Развитие образования – основа укрепления государства (на таджикском языке) / Э. Рахмон [Текст]. – Душанбе, 2009. – 334 с.
191. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию: становление человека / К. Роджерс // Пер. с англ. [Текст]. - М.: Прогресс Универс, 1991. — 480 с.
192. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. – Т.1. - 485 с., Т.2 - 322 с.
193. Румянцев А. Об активизации работы студентов на младших курсах / А. Румянцев [Текст] // Высшее образование в России. - 1995. - № 1. - С. 115— 117.
194. Рындак В.Г. Методологические основы образования / В.Г. Рындак [Текст]. - Оренбург: ОГАУ, 2000. — 192 с.
195. Рысенкова А.Е. Коллективная форма организации учебной работы как средство активности познавательной деятельности учащихся вечерней школы / А.Е. Рысенкова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 1999. - 16 с.
196. Селевко Г.А. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.А. Селевко [Текст]. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - 288 с.

197. Серебряков Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования / Е.А. Серебряков [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1965. - 19 с.
198. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии / В.В. Сериков [Текст]. - Волгоград, 1994. - 152 с.
199. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика педагогических систем: монография / В.В. Сериков [Текст]. - М.: Логос, 1999. - 272 с.
200. Серкова Г. Г. Самостоятельная работа учащихся образовательных учреждений: оптимизационный подход к развитию самостоятельной деятельности: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Г.Г. Серкова [Текст]. - Челябинск, 2003. - 107 с.
201. Симоненко В.Д., Ретивых М.В., Матяш Н.В. Технологическое образование школьников: Теоретико-методологические аспекты / В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых и др. [Текст]. - Брянск: БГПУ, 1999. - 230 с.
202. Сластенин В.А., Исаев И.Ф. и др. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. - 3-е изд. - М.: Школа-Пресс, 2000. - 512 с.
203. Словарь иностранных слов и выражений // Авт.-сост. Е.С. Зенович [Текст]. - М.: Олимп; ООО, 1998. - 608 с.
204. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза / С.Д. Смирнов [Текст] // Вестник Моск. ун-та. - Сер. 20 - Педагогическое образование. - 2004. - № 1. - С. 10-35.
205. Смирнова Т.М. Развитие творческой активности студентов колледжа в процессе педагогической практики / Т.М. Смирнова [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. —Ярославль, 2000. - 193 с.
206. Смолкин А.М. Методы активного обучения / А.М. Смолкин [Текст]. — М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.

207. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы // Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой [Текст]. - Л.: ЛГУ, 1974. Вып. 2. - 277 с.

208. Созонова Г.С., Гребенюк О.А. Активация учебной деятельности в курсе изучения биологии на факультете довузовской подготовки / Г.С. Созонова, О.А. Гребенюк [Текст] // Инновационные технологии в педагогике и на производстве // Тез. докл. VII регион. науч.-практ. конференции [Текст]. - Екатеринбург, 2001. - С. 105-108.

209. Соколов, А.В. Разнообразие в учебе стимулирует познавательную активность / А.В. Соколов [Текст] // Специалист. - 2002. - № 12. - С. 23-24.

210. Соловьева О.В. Закономерности развития познавательных способностей школьников / О.В. Соловьева [Текст] // Вопросы психологии. - 2003. - № 3. - С. 22-34.

211. Сорокин Н.А. Педагогика / Н.А. Сорокин [Текст]. - М.: Просвещение, 1988. - 369 с.

212. Социологический словарь // Пер. с англ. // Под ред. С.А. Ерофеева [Текст]. - М.: Экономика, 2000. - 428 с.

213. Срода Р.Б. Воспитание активности и самостоятельности учащихся в учении / Р.Б. Срода // Под ред. А.М. Гельмонта [Текст]. - М.: АПН РСФСР, 1956. - 156 с.

214. Столяренко Л.Д. Основы психологии / Л.Д. Столяренко [Текст]. - Ростов—на/Д.: Феникс, 1997. - 736 с.

215. Суслина А.А. Мотивационное обеспечение учебной деятельности студентов вуза / А.А. Суслина [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Калининград, 1999. - 16 с.

216. Сухомлинский В.А. Избр. произведения: В 5 т. / В.А. Сухомлинский [Текст]. - Киев, 1986. Т.4. - 507 с.

217. Тамбовцева Н.К. Педагогические условия развития познавательного интереса старшеклассников / Н.К. Тамбовцева [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2002. - 159 с.

218. Таратута Г.А. Формирование умений интегративно-познавательной самостоятельной деятельности в процессе изучения общеобразовательных дисциплин в военно-инженерном учебном заведении / Г.А. Таратута [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1992. - 21 с.
219. Телицына Г.В. Актуализация ценностно-целевого аспекта содержания образования в процессе формирования познавательной активности и самостоятельности школьников (на материале естественнонаучных дисциплин) / Г.В. Телицына [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2000. -24 с.
220. Теплов Б.М. Избр. труды: в 2-х т. / Б.М. Теплов [Текст]. - М.: наука, 1985. - Т. 1. - 402 с.
221. Теплов Б.М. Практическое мышление / Б.М. Теплов // Хрестоматия по общей психологии мышления [Текст]. - М.: Педагогика, 1981. - 177 с.
222. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпицына [Текст] - Л., 1989. - 75 с.
223. Тулупьева Т.В. Психологическая защита и особенности личности в юношеском возрасте / Т.В. Тулупьева [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2001. - 20 с.
224. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе [Текст]. - М.: Наука, 1966. - 449 с.
225. Уман А.И. Психологический подход к обучению / А.И. Уман [Текст]. - М.: Педагогика, 1997. - 216 с.
226. Умаров А.С. Формирование и развитие учебно-познавательной самостоятельности студентов вуза в профессиональной подготовке (на примере дисциплины иностранный язык в вузах Республики Таджикистан) / А.С. Умаров [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. — Душанбе, 2017. — 175 с.
227. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. // Сост. С.Ф. Егоров / К.Д. Ушинский [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - Т.3. - 512 с.

228. Фаина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина [Текст]. - Балашов: Николаев, 2004. — 68 с.
229. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И. Фельдштейн [Текст]. - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.
230. Феоктистова Е.М. Вербальная опора как средство активизации познавательной деятельности студентов / Е.М. Феоктистова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2003. - 16 с.
231. Фиалко А.И. Моделирование педагогического сопровождения активизации познавательной деятельности обучающихся / А.И. Фиалко [Текст] // Непрерывное образование [СПб]. - 2015. - № 1 (11). – С. 16-20.
232. Филиппов В.М. Об активизации самостоятельной работы студентов [Текст] / В. М. Филиппов [Текст] //- М.: Высшее образование. - 2003. - №2. – С.17-25.
233. Филичева Ю.В. Дидактические основы выявления и развития познавательных способностей учащихся в процессе обучения / Ю.В. Филичева [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Брянск, 1999. - 21 с.
234. Философский словарь // Под ред. И.Л. Фролова [Текст]. - М.: Политиздат, 1980. - 444 с.
235. Философский энциклопедический словарь // Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы и др. [Текст]. - М.: Сов. Энциклопедия, 1989. - 815 с.
236. Фридман Л.М. Методы и приемы обучения: Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман [Текст]. - М.: Педагогика, 1991. – 173 с.
237. Хайнацкая И.О., Кубасова Г.П. Активизация познавательной деятельности студентов / И.О. Хайнацкая, Г.П. Кубасова [Текст] // Специалист. - 2002. - № - 11. – С.21-26.
238. Харламов Ф.И. Активизация учения школьников / Ф.И. Харламов [Текст]. - Минск: Нар. Асвета, 1970. – 177 с.

239. Харламов И.О. Педагогика в вопросах и ответах: Учеб. пособие / И.О. Харламов [Текст]. - М.: Гардарики, 2001. - 256 с.
240. Харламов И.О. Педагогика. Краткий курс / И.О. Харламов [Текст]. - М.: Изд-во Высш. школа, 2004. - 272 с.
241. Хачирова И.Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов (на примере обучения социологии) / И.Х. Хачирова [Текст]: автореф. дис. . . канд. пед. наук. — Ставрополь, 2000. – 23 с.
242. Холодная М.А. Формирование персонального познавательного стиля ученика как одно из направлений индивидуализации обучения / М.А. Холодная [Текст] // Школьные технологии. - 2000. - № 4. - С. 12—16.
243. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [Текст]. - М.: Экспедитор, 1996. - 288 с.
244. Чибиков О.С. К вопросу о теоретических основах развития познавательно-профессиональной активности личности / О.С. Чибиков // Высокие технологии в педагогическом процессе: тр. VI Междунар. науч.-метод. Конференции [Текст]. - Н.Новгород, 2005. — Т. 2. - С. 231-235.
245. Чирков Г. Познавательная активность студента (О научно-творческом потенциале технических университетов) / Г. Чирков [Текст] // Высш. образование в России. - 1995. - № 1. - С. 117—121.
246. Чухно А.Г. Психологическое обеспечение личностно-ориентированного образования в педагогическом училище /А.Г. Чухно [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - Ростов—на/Д., 1999. - 19 с.
247. Шаболин Ю.Е. Методы и средства совершенствования учебного процесса в вузе / Ю.Е. Шаболин [Текст]. - Томск: Томск. ун-т, 1983. – 175 с.
248. Шамова Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова [Текст]. - М.: Педагогика, 1982. - 96 с.

249. Шарифов Дж. Дидактические основы формирования навыков самостоятельной работы студентов в процессе обучения / Дж. Шарифов [Текст]: дисс. ... доктора пед. наук. – Душанбе, 1997. – 320 с.

250. Шарифзода Файзулло (Шарифов). Актуальные проблемы современной педагогики. Кн. 1. / Ф. Шарифзода [Текст].- Душанбе: Ирфон, 2009. - 500 с.

251. Шарифзода Файзулло, Каримова И.Х. Учитель - творец добра и справедливости / Ф.Шарифзода, И.Х. Каримова [Текст]. – Душанбе: Ирфон, 2010. – 200 с.

252. Шашков В.И. Творческая познавательная деятельность в учебном процессе: метод. рекомендации / В.И. Шашков [Текст]. - Н.Новгород: ВГШЛИ, 1992. - 35 с.

253. Швайко В.В. Формирование целевых установок познавательной деятельности / В.В. Швайко [Текст] // Советская педагогика. - 1991. - № 5. - С. 29-34.

254. Шоган В.В. Теоретические основы модульной технологии личностно—ориентированного образования / В.В. Шоган [Текст]: автореф. дис. ... доктора пед. наук. - Ростов—н/Д., 2000. - 32 с.

255. Шубина Л.Е. Проектирование образовательных технологий повышения успешности учебно-познавательной деятельности школьников / Л.Е. Шубина [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2002. - 18 с.

256. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина [Текст]. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.

257. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина [Текст]. - М.: Педагогика, 1988. - 208 с.

258. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и



педагогической психологии. Работы сов. психологов периода 1946-1980 гг. // Под ред. И.И. Ильясова, В.Л. Ляпис [Текст]. - М.: МГУ, 1981. - С.26-31.

259. Юдакова О.В. О проблеме становления профессионализма личности специалиста / О.В. Юдакова [Текст] // Современные технологии в Российской системе образования: Сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конференции [Текст] – Пенза, 2005. - С. 355-358.

260. Юлдашева М.Р. Компетентностно – деятельностный подход в условиях модернизации российского образования: предпосылки и проблемы реализации. / М.Р. Юлдашева [Текст]. - Душанбе: Вестник РТСУ, 2014. – С. 25-34.

261. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская [Текст]. - М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.

262. Якиманская И.С. Развивающее обучение / И.С. Якиманская [Текст]. - М.: Педагогика, 1979. - 144 с.

263. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская [Текст] // Вопросы психологии. - 1995. - № 2. - С. 31-41.

264. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии / И.С. Якиманская [Текст] // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 5-13.

265. Яковлева Н.М. Дидактические условия развития познавательной активности студентов педагогического университета в совместной учебной деятельности (на примере изучения иностранного языка) / Н.М. Яковлева [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Ульяновск, 2002. - 18 с.

266. Ярулов А.А. Познавательная компетентность школьников / А.А. Ярулов [Текст] // Школьные технологии. - 2004. - № 2. - С. 43-48.

267. Ястребова Е.Б. Развитие познавательной самостоятельности студентов младших курсов / Е.Б. Ястребова [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 1984. - 16 с.

268. Яшкова Е.В. Особенности студенческого возраста и их влияние на формирование профессиональной направленности личности специалиста / Е.В. Яшкова // Тез. докл. VI Междунар. науч.-метод. Конференции [Текст]. - Н. Новгород, 2005. - С. 328—331.

## ПРИЛОЖЕНИЕ I.

### Изучение мотивационного развития личности студента

*Диагностика профессиональной и образовательной мотивации*

*(методика К. Замфира в модификации А.А. Реана)*

Уважаемый студент!

Оцените, пожалуйста, степень значимости для Вас того или иного мотива наибольшим количеством баллов

Мотивы профессиональной деятельности		Баллы				
1.	Денежный заработок					
2.	Стремление к продвижению по работе					
3.	Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4.	Стремление избежать возможных наказаний и неприятностей					
5.	Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6.	Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7.	Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					
<b>Мотивы образовательной деятельности</b>						
1.	Отношение к процессу получения образования как средству получения более высокой зарплаты в будущем					
2.	Отношение к процессу получения образования как средства построения профессиональной карьеры					

3.	Стремление избежать критики со стороны преподавателей или студентов					
4.	Стремление избежать отрицательной оценки на экзамене, негативной оценки со стороны преподавателей, родителей, друзей					
5.	Потребность в достижении социального престижа и уважении со стороны преподавателей, студентов, родителей, друзей					
6.	Удовлетворение от самого процесса и результата учебы					
7.	Возможность наиболее полной самореализации в данное время в процессе получения образования					

Ключ к методике:

Подсчитайте показатели:

ВМ — внутренняя мотивация; ВПМ — внешняя положительная мотивация;

ВОМ — внешняя отрицательная мотивация.

оценка п.6+оценка п.7

вм= 2

оценка п.1+оценка п.2+оценка п.5

впм= 2

оценка п.3+оценка п.6

ПА вом = 2

Благодарим за ответы!

### Анкета № 1.

Уважаемый студент!

Просим Вас ответить на следующие вопросы.

*1. Чем вызван Ваш интерес к обучению в данном вузе?*

а) заинтересованностью профессиональной педагогической деятельностью;

б) престижностью профессии педагога;

в) необходимостью внешних условий.

2. В чем причина изучения Вами дисциплин педагогического цикла:

а) включением их в учебный план;

б) требованиями педагогической профессии;

в) пользой для освоения будущей профессиональной сферы;

г) необходимостью развивать собственный интеллект в сфере педагогической специальности.

Спасибо!

## Анкета № 2

Уважаемый студент!

Просим Вас ответить ряд вопросов.

1. Как Вы считаете, необходима ли для студента активность на занятиях?

а) да;

б) нет;

в) затрудняюсь ответить.

2. Проявляете ли Вы активность на занятии?

а) да;

б) нет;

в) иногда;

г) затрудняюсь ответить.

3. В каких случаях Вы не проявляете активность на занятиях?

а) считаю, что данная дисциплина не понадобится мне в будущем;

б) занятие неинтересно;

в) уверен, что для положительной оценки не требуется особый уровень активности;

г) (дополните, пожалуйста, ...).

Спасибо за искренность!

### Анкета № 3

Уважаемый студент!

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы.

1. *Какими приемами наиболее часто пользуется педагог с целью привлечения Вашего внимание к изучаемой проблеме?*

- а) интересная подача материала;
- б) использование дополнительных вопросов;
- в) доброжелательность по отношению к студентам;
- г) организация дискуссий, бесед;
- д) привлечение к процессу обучения всех студентов;
- е) использование заданий для самостоятельной деятельности;
- ж) обсуждение проблемных вопросов;
- з) использование дополнительной информации;
- и) выставление зачетов «автоматом»;
- к) проявление интереса к студенческой жизни.

2. *Используете ли Вы дополнительные материалы?*

- а) никогда;
- б) иногда;
- в) достаточно часто;
- г) всегда использую.

Спасибо за искренность!

### ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

#### Диагностическая карта, разработанная автором

Уважаемый преподаватель!

Предлагаем Вам выбрать, пожалуйста, варианты ответов (параметров) и дать свои варианты, которые соответствуют использованию Вами в работе со студентами.

Диагностические блоки	Параметры
--------------------------	-----------

1. Стимулирующие приемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>— задаю дополнительные вопросы;</li> <li>— рекомендую использовать дополнительную информацию;</li> <li>— провожу дискуссии, беседы;</li> <li>— даю задания для самостоятельной работы;</li> <li>— интересно преподаю материал;</li> <li>— вовлекаю в работу всех студентов;</li> <li>— выношу на обсуждение проблемные вопросы;</li> <li>— провожу дидактические игры;</li> <li>— обещаю поставить зачет «автоматом»;</li> <li>— доброжелательно отношусь к студентам;</li> <li>— проявляю интерес к жизни студентов.</li> </ul>
2. Причины снижения познавательной активности	
3. Основные показатели активности студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>— проявление познавательного интереса;</li> <li>— использование дополнительной литературы;</li> <li>— проявление инициативы на занятиях;</li> <li>— успеваемость студента.</li> </ul>
4. Проблемы организации работы	<ul style="list-style-type: none"> <li>— отсутствие дополнительного времени;</li> <li>— отсутствие знаний о проблеме;</li> <li>- немного знаю о данной проблеме.</li> </ul>

Благодарим за участие!

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

**Изучение уровня педагогического сотрудничества студентов — преподавателей**

Уважаемый коллега!

Ознакомьтесь, пожалуйста, с утверждениями, помещенными в таблице, и поставьте «+» в графе «Варианты ответов» напротив утверждений, с которыми Вы согласны.

п/п	Содержание утверждения	Варианты ответов			
		Всегда	Часто	Редко	Никогда
1.	Обсуждаю с обучающимися цели и задачи совместной учебной деятельности				
2.	Советуюсь с ребятами по вопросу организационных форм проведения урока				
3.	Стараюсь создать на уроке доверительные межличностные отношения с обучающимися				
4.	Стремлюсь к взаимной личной информированности обучающихся				
5.	Использую студентов в роли «преподавателей» на уроке				
6.	Выставляю отдельным студентам по несколько отметок за урок				
7.	Признаю право студентов на ошибку				
8.	Использую на занятии учебный взаимоконтроль студентов				
9.	На уроке стараюсь ставить не завышенные оценки студентам, а адекватные их знаниям				
10.	Нерадивым студентам ставлю в				



	журнал «2»				
11.	Отметки применяю в качестве основного побудительного стимула студентов к учению				
12.	При нарушении студентами учебной дисциплины, в случае его неподготовленности к учебному занятию, ставлю в известность администрацию института				

Обработка данных.

Ответы с 1 по 8 включительно оцениваются в графе «Всегда» в баллах; «Часто» — 2; «Редко» — 1; «Никогда» — 0. Ответы с 9 по 12 включительно (ответы-ловушки) оцениваются в обратной последовательности: «Никогда» - 3; «Редко» - 2; «Часто» - 1; «Всегда» - 0 баллов.

Максимальное количество набранных баллов — 36.

Набравших от 24 до 36 . баллов можно считать сторонниками педагогического сотрудничества; с суммой от 12 до 23 характеризует умеренное отношение к сотрудничеству со студентами на уроке; от 1 до 1 i баллов \_отличаются негативным отношением к организации совместной деятельности со студентами в процессе обучения.

Благодарим за участие!

#### **ПРИЛОЖЕНИЕ 4.**

#### **Методика незаконченных предложений для диагностики**

#### **межличностных отношений**

Уважаемый студент!

С целью улучшения характера межличностных отношений между преподавателем и студентом просим Вас принять участие в опросе. Надеемся на искренность Ваших ответов.

Предлагаем закончить предложения. Если не сможете закончить, обведите кружком и закончите позднее:

1. Мне очень важно, чтобы преподаватель...»
2. «Мне не нравится, когда преподаватель...»
3. «Я хотел бы, чтобы преподаватель...»

Благодарим за ответы!

## ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

### Диагностика критериев, определяющих уровень развития познавательной активности студентов

**1 критерий** — избирательность внимания и применения нравственно-волевых усилий в учебно-познавательной деятельности

Студентам предлагался буквенный тест, среди которого имелись слова. Задача студентов состояла в том, чтобы как можно быстрее просматривая текст, найти и подчеркнуть эти слова. Время с бланком — 2 минуты. Оценивается количество выделенных слов (Соб.) и количество ошибок (пропущенные и неправильно выделенные слова) — (Со).

$$K=(Соб-Со)/N$$

N=38 — общее количество слов, содержащихся в методике. Полученные данные сверились с таблицей результатов.

Уровень сформированности устойчивости внимания и применения нравственно-волевых усилий в учебно-познавательной деятельности	Баллы	
Очень высокий	0,90-1,00	90-100
Высокий	0,76-0,89	76-89
Выше среднего	0,55-0,75	
Средний	0,31-0,54	
Низкий	0-0,30	0-30

**2 критерий** — механическая память

Механическая память основана на дословном, многократном повторении учебного материала. Студент затрачивает много усилий. Чтобы освоить программу, но результаты оказываются низкими, т.к. чисто механическое повторение не приводит к устойчивому долговременному запоминанию.

Для определения уровня развития механической памяти, необходимо определить объем зрительной и слуховой памяти.

$$ПМ=(пз+пс)/24$$

Пз — количество верно воспроизведенных студентом предъявленных чисел при зрительном восприятии;

Пс — количество верно воспроизведенных чисел при зрительном (12) и слуховом (13) воспроизведении.

Полученные результаты сверяются с таблицей.

Уровень развития механической памяти	Баллы	
Очень высокий		90-100
Высокий		76-89
Выше среднего		
Средний		
Низкий		0-30

### **3 критерий — теоретическое мышление**

Этот критерий значим для определения уровня развития познавательной активности, т.к. хорошо развитое теоретическое мышление позволит студенту эффективно осуществлять взаимосвязь всех мыслительных операций: обобщение, анализ, сравнение, выделение существенного, главного и т.д.

Методика исследования состояла в следующем: студентам предлагался бланк с рядом слов:

1. Сад (растения, садовник, собака, земля).
2. Река (берег, рыба, рыболов, тина, вода).
3. Город (автомобиль, здание, толпа, улица, велосипед).
4. Куб (углы, чертеж, сторона, камень, дерево).
5. Сарай (сеновал, лошадь, крыша, скот, стены).
6. Деление (класс, делимое, карандаш, делитель).
7. Кольцо (диаметр, алмаз, просьба, круглость, печать).
8. Чтение (глаза, книга, картина, печать, слово).
9. Газета (правда, приложение, телеграммы, бумага, редактор).
10. Игра (карты, игрок, штрафы, наказание, правила).
11. Война (аэроплан, пушки, сражения, ружья, солдаты).
12. Футбол (ворота, поле, игроки, судья, болельщики).
13. Театр (актеры, зрители, сцена, буфет, гардероб).
14. Урок (учитель, класс, звонок, учебники, ученик).
15. Пастбище (пастух, трава, равнина, скот, корм).
16. Банк (вкладчики, охрана, здание, банкир, кассир).
17. Пароход (водоем, двигатель, лоцман, уголь, пассажир).
18. Гроза (молния, циклон, осадки, „смерть, холод).
19. Пение (музыка, рояль, исполнитель, слушатель, сцена).
20. Предложение (законченность, предлог, буква, точка, слово).
21. Оазис (дом, вода, верблюды, газ, пустыня).

Инструкция: в каждой строчке вы найдете слово, стоящее перед скобками и далее — пять слов в скобках. Все слова, находящиеся в скобках, имеют какое-то отношение к стоящему перед скобками. Выберите только два и подчеркните их.

Слова подобраны таким образом, что обследуемый (студент) должен продемонстрировать свою способность уловить абстрактное значение тех или иных понятий и отказаться от более легкого, бросающегося в глаза, но неверного способа решения.

Уровень сформированности теоретического мышления вычисляется по формуле.

$M = \frac{A}{N}$ , где

N — общее количество заданий;

A — количество верных заданий.

После чего результаты сверяются с таблицей.

Уровень развития теоретического мышления	Баллы	
Очень высокий	0,0 – 100	90-100
Высокий	0,76 – 0,89	76-89
Выше среднего	0,55 – 0,75	
Средний	0,31 -0,54	
Низкий	0-0,30	0-30

#### **4 критерий — познавательная потребность**

Познавательные потребности являются источником интеллектуальной активности студентов в учебной деятельности.

Определение интенсивности познавательной потребности у студентов осуществлялось по следующему методике.

Студентам предлагалась анкета, состоящая из шести вопросов и 3 возможных вариантов ответов. Студент должен выбрать из предложенных вариантов, подчеркнув, соответствующий пункт.

Вопрос	Возможные ответы	Балл
1. Как часто Вы занимаетесь какой-нибудь умственной работой	А) часто	5
	Б) иногда	3
	В) очень редко	1

2. Что Вы предпочитаете, когда задан вопрос на сообразительность	А) помучиться, но самому найти ответ Б) когда как В) получить готовый ответ	5 3 1
3. Много ли Вы читаете дополнительной литературы	А) постоянно Б) неровно, иногда много, иногда ничего не читаю В) мало, почти не читаю	5 4 1
4. Принимаете ли Вы участие в научно-исследовательской работе	А) всегда, постоянно Б) иногда В) нет	5 3 0
5. Какую форму итоговой аттестации Вы предпочли бы	А) экзамен Б) защиту реферата В) контрольную работу	5 4 3
6. Считаете ли Вы себя ответственным за качество получаемых в вузе знаний	А) да Б) когда как В) нет	5 3 1

Сумму баллов, полученных студентом при ответе на вопросы, следует разделить на шесть (число вопросов). Получим уровень интенсивности познавательной потребности.

<b>Уровень познавательной потребности</b>	<b>Баллы</b>	
Очень высокий	4,50- 5,00	90-100
Высокий	3,80 -4,45	76-89

Выше среднего	2,75- 3,75	55-75
Средний	1,55 -2,74	
Низкий		0-30

## **5 критерий — познавательный мотив**

Познавательный мотив оказывает прямое влияние на характер учебной деятельности студентов. От его устойчивости зависит конечный результат этой деятельности — глубина и прочность знаний.

Диагностика интенсивности развития познавательного мотива (мотива вытекающего из деятельности учения) производилась методом анкетирования. В анкете на конкретные утверждения были даны возможные варианты ответов. Студенты должны были внимательно прочитать каждое утверждение и определить, какое из них является самым значительным, какое менее значительным и т.д.

<b>Утверждение: «Я учусь, так как...</b>	<b>Возможные ответы ответов</b>	<b>Балл</b>
1. Понимаю необходимость получения знаний	А) да Б) не всегда В сомневаюсь	5 3 1
2. Интересно учиться	А) да Б) не всегда В) сомневаюсь	5 3 1
3. Получаю удовольствие от учения	А) да Б) не всегда В сомневаюсь	5 2 2
4. Хочу в будущем заниматься самообразованием	А) да Б) не всегда	5 3

	В сомневаюсь	1
5. Хочу быть более развитым	А) да	5
	Б) не всегда	2
	В сомневаюсь	0
хочу получить как можно больше знаний	А) да	5
	Б) не всегда	3
	В) сомневаюсь	1

Далее определяется уровень интенсивности развития познавательного мотива: подсчитывается общее количество баллов, полученное студентом при выборе того или иного утверждения и делится на шесть (число утверждений).

Анализ результатов сверяется с помощью таблицы.

Уровень познавательного мотива	Баллы	
Очень высокий	4,40 -5,00	90-100
Высокий	3,80 – 4,45	76-89
Выше среднего	2,75 – 3,75	
Средний	1,55 – 2,74	
Низкий		0-30

#### **6 критерий — сформированность общеучебных умений и навыков**

Данный критерий позволяет определить готовность студента к интенсивной познавательной деятельности. Диагностика сформированности общеучебных умений производилась методом анкетирования и наблюдения за деятельностью преподавателя. В начале студентам предлагалось заполнить анкету «Умеете ли Вы учиться?» Студенты должны были сами оценить



уровень овладения ими общеучебными умениями, проставив в соответствующую графу баллы:

— полностью владею — 5 баллов;

— частично владею — 3 балла;

— не владею — 1 балл.

п/п	Умения	Уровни		
		полностью	частично	Не владею
1.	Принимать или намечать учебную задачу, ее конечную цель			
2.	Прогнозировать результаты работы			
3.	Готовить рабочее место в соответствии с заданием			
4.	Планировать ход выполнения задания			
5.	Рационально выполнять задание			
6.	Осуществлять контроль и самооценку своей работы			
7.	Руководить работой группы или коллектива			
8.	Высказываться устно в виде: — пересказа; — рассказа; — тематического ответа; — характеристики; — сообщения или доклада, рецензии или аннотации текста; — рецензии ответа товарища			
9.	— Участвовать в учебном диалоге			

10.	— Включаться в коллективное обсуждение проблем			
11.	— работать с учебником: — понимать и пересказывать прочитанное (после объяснения преподавателя ;			
	— находить нужную информацию в учебнике (по ранее изученному материалу); — самостоятельно прорабатывать пункт или параграф учебника; — выделять главное в тексте; — пользоваться иллюстративным и справочным материалом учебника; — составить пункты плана или параграфа учебника; — предложить основное содержание в виде тезисов; — конспектировать текст; — составлять вопросы к текст			
12.	Работать со справочной и дополнительной литературой			
13.	Усваивать информацию со слов преподавателя			

14.	Усваивать информацию с помощью технических средств: — диа и кинофильма; — диска или аудио записи; — телепередачи; — компьютера; — видеомэгнифона			
-----	--	--	--	--

Число баллов студента подсчитывается по группам общеучебных умений: учебно-организационные умения (ответы на вопросы 1-7); учебно-коммуникативные умения (ответы на вопросы 8-10); учебно-информационные (ответы на вопросы 11-14). Затем высчитывается степень сформированности того или иного умения. Для этого количество набранных студентом баллов (В) делится на количество вопросов, на которые он отвечал (Н).

$$У\ 1\ (ор) = B / N, \text{ где } N = 7$$

$$У\ 2\ (ком) = B / N, \text{ где } N = 9$$

$$У\ 3\ (инф) = B / N, \text{ где } N = 16$$

Затем результаты анкетирования вносятся в сводную таблицу

	Умения			
	Учебно-организационные	Учебно-коммуникативные	Учебно-информационные УЗ	итого
Итого (среднее по класс )			УЗ	

Далее вычисляется средний балл овладения общенаучными умениями для группы по формуле:

$$У1 = W / C1$$

$$Y_2 = W_2 / C_2$$

$$Y_3 = W_3 / C_3$$

$Y = Y_1 + Y_2 + Y_3$ , где

$W$  — общее количество набранных баллов в группе по тому или иному умению;

$C$  — количество студентов в группе.

Затем результат сверяется с таблицей

<b>Степень сформированности общеучебных умений</b>	<b>Баллы</b>	
Очень высокий	4,50 – 5,00	90-100
Высокий	3,80 – 4,45	76-89
Выше среднего	2,75-3,75	
Средний	1,55-2,74	
Низкий		0-30

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 6.**

### **ПРИМЕР ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ КОНТРОЛЯ ИТоговых ЗНАНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПЕДАГОГИКА»**

@1.

Планомерный, организованный и целенаправленный процесс передачи подрастающему поколению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности составляет содержание процесса

\$A) обучения;

\$B) социализации;

\$C) специализации;

\$D) воспитания;

\$E) поощрение;

@2.

Объяснение как метод обучения относится к методам

- \$A) стимулирования;
- \$B) восприятия-усвоения;
- \$C) учебно-творческого выражения;
- \$D) поощрения;
- \$E) приучение;

@3.

Этическая беседа относится к методам

- \$A) стимулирования;
- \$B) организации деятельности;
- \$C) приучения;
- \$D) формирования сознания личности;
- \$E) убеждения;

@4.

Педагогическое требование - это

- \$A) метод стимулирования;
- \$B) метод организации деятельности и формирование опыта поведения;
- \$C) метод педагогического исследования;
- \$D) метод убеждения;
- \$E) формирование;

@5.

Процесс и результат количественных и качественных изменений в  
организме человека и есть

- \$A) развитие;
- \$B) специализация;
- \$C) социализация;
- \$D) формирование;
- \$E) убеждение;

@6.

Осмысление цели и задачи обучения, глубокое понимание материала и умение применить его на практике составляет содержание

- \$A) принципа доступности;
  - \$B) принципа научности;
  - \$C) принципа последовательности;
  - \$D) принципа сознательности;
  - \$E) принципа наглядности;
- @7.

Основательное изучение материала, при котором учащиеся всегда могут воспроизвести его в памяти в учебных или практических целях, составляет содержание принципа

- \$A) доступности;
- \$B) систематичности;
- \$C) прочности;
- \$D) активности;
- \$E) сознательности;

@8.

В том случае, если педагог в процессе обучения предлагает для усвоения подлинные, прочно установленные наукой знания мы имеем дело с

- \$A) дидактическим замыслом;
- \$B) дидактическим принципом;
- \$C) дидактическим методом;
- \$D) дидактической формой;
- \$E) дидактическим опытом;

@9.

Упражнение относится к методам

- \$A) формирования познания;
- \$B) стимулирования;
- \$C) организации деятельности и формирования опыта;
- \$D) проблемно-ситуативным;
- \$E) наказания;

@10.

Внутреннее строение урока, последовательность его отдельных этапов составляет содержание понятия

\$A) формирования познания;

\$B) структура;

\$C) организации деятельности и формирования опыта;

\$D) проблемно-ситуативным;

\$E) организация деятельности;

@ 11.

Метод обучения, главной функцией которого является воссоздание формы, сущности явления и его структуры называется

\$A) беседой;

\$B) лекцией;

\$C) иллюстрацией;

\$D) объяснением;

\$E) воспитанием;

@ 12.

Процесс целенаправленного формирования личности, специально организованное контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников называют

\$A) воспитанием;

\$B) профессионализацией;

\$C) обучением;

\$D) специализацией;

\$E) развитием;

@ 13.

Специфический метод обучения взаимодействию самих учащихся, который основывается на разности их подготовленности, составляет содержание метода

\$A) взаимовлияния;

\$B) соревнования;

\$C) взаимообучения;

\$D) кооперации;

\$E) взаимодействия;

@ 14.

Научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса, в точно учитываемых условиях составляет содержание

\$A) теста;

\$B) эксперимента;

\$C) наблюдения;

\$D) испытания;

\$E) воспитания;

@ 15.

Когда говорят о постоянном составе учащихся, годовом плане обучения и учебном процессе в виде отдельных взаимосвязанных частей, педагогическом управлении - речь идет о

\$A) внеклассной системе обучения;

\$B) индивидуальной системе обучения;

\$C) автономной системе обучения;

\$D) классно-урочной системе обучения;

\$E) урочной системе обучения;

@ 16.

Пути и способы познания объективной реальности называют

\$A) методами;

\$B) принципами;

\$C) формами;

\$D) категориями;

\$E) понятиями;

@ 17.

Педагогика - это

\$A) дисциплина о законах нравственности;



- \$B) наука о закономерностях воспитания человека;
  - \$C) дисциплина о закономерностях психики;
  - \$D) наука о законах развития души;
  - \$E) наука о закономерностях развития человека;
- @18.

Зачет, как метод обучения, относится к методам

- \$A) учебно-творческого выражения;
  - \$B) поощрения;
  - \$C) формирования познания;
  - \$D) усвоения-воспроизведения;
  - \$E) прогнозирования;
- @19.

Внутреннее строение урока, последовательность его отдельных этапов составляет содержание понятия

- \$A) структура урока;
- \$B) диагностика урока;
- \$C) прогнозирование урока;
- \$D) проектирование урока;
- \$E) постановка урока;

@20.

Методы стимулирования:

- \$A) беседа, принуждение, воспитывающие ситуации, контроль;
- \$B) упражнение, поучение, поощрение, требование;
- \$C) поощрение, наказание, соревнование;
- \$D) рассказ, объяснение, беседа, наказание;
- \$E) поучение, рассказ, поощрение;

**Ключи к тестовым заданиям по педагогике:**

@1.\$C);	@11.\$D);
----------	-----------

@2.\$B);	@12.\$A);
@3.\$D);	@13.\$C);
@4.\$B);	@14.\$B);
@5.\$A);	@15.\$D);
@6.\$D);	@16.\$A);
@7.\$C);	@17.\$B);
@8.\$B);	@18.\$D);
@9.\$C);	@19.\$A);
@10.\$B);	@20.\$C);

## ПРИЛОЖЕНИЕ 7.

### Темы исследовательских проектов по педагогике:

1. Внутренний мир современного школьника.
2. Воспитательные возможности классической литературы в формировании интереса к истории таджиков.
3. Воспитательные функции СМИ.
4. Воспитательный потенциал народных сказок.
5. Социальный портрет выпускников нашей школы.
6. Детство и его мир в литературном наследии А.П. Чехова.
7. Дорогу осилит идущий: самопознание и самообразование.
8. Жизненный путь и нравственный подвиг учителя, отдавшего сердце детям: В.А. Сухомлинский.
9. Игра в жизни современного детства.
10. Искусство жить достойно: жизненный путь и педагогическое творчество учителя.
11. Значение книги в самообразовании личности.
12. История семьи и рода в становлении культурной идентичности растущего человека.
13. История школы: события, учителя, питомцы.

14. Мой идеал учителя: радость встречи.
15. Молодежь и город: лицом к лицу
16. Моя школа: реальность и мечта.
17. На волнах памяти о детстве.
18. Народные традиции воспитания в классическом наследии таджиков.
19. Нравственные идеалы современного выпускника школы.
20. Образ жизни современного старшеклассника.
21. Образ национальной школы в педагогическом наследии К.Д. Ушинского.
22. Образ отечественного учительства в художественной литературе.
23. Образ русского учителя в литературном наследии Д.С. Лихачева.
24. Образ учителя глазами современных учеников.
25. Общественная деятельность старшеклассников с элементами педагогического труда - путь в профессию.
26. Особенности образа «хорошего» и «трудного» ученика в сознании современного учителя.
27. Особенности творческого воображения у младшего школьника.
28. Особенности художественного творчества современного подростка.
29. Педагогика вокруг нас: гражданское становление растущего человека в пространстве семьи и школы.
30. Педагогический подвиг А.С. Макаренко.
31. Проблема служения Отечеству в среде современной учащейся молодёжи.
32. Проблемы национального воспитания в отечественном историко-педагогическом наследии.
33. Путь к себе: самопознание – залог самообразования и самовоспитания.
34. Сердце, отданное детям: учительские судьбы.
35. Система ценностей учащейся молодёжи.
36. Слово об учителе: «Он создал нас».
37. События – символы, люди – символы и их влияние на формирование исторического сознания личности.
38. Современное детство и его отличие от детства наших предков.

39. Социализация детей в окружающем мире.
40. Социально – психологический портрет моего современника.
41. Тема родного дома в памяти старших поколений.
42. Традиции культуры в семье (на материале художественной и автобиографической литературы).
43. Учительница первая моя.
44. Учительские династии – путь взаимосвязи поколений.
45. Учителями славится Родина.
46. Формирование культурной идентичности и толерантности на традициях региона.
47. Ценности детства в художественной прозе и поэзии (классика и современность).
48. Ценности семьи и детства в народной педагогике таджиков.
49. Школа – теплый и светлый дом.
50. Школа будущего: проекты современной учащейся молодежи.
51. Школа горда славою своих выпускников.
52. Школьное братство в воспоминаниях современников.
53. «Школьные годы»: ретроспективный взгляд.
54. Эстетическое воспитание в академическом пространстве школы.
55. Этический кодекс педагога: на примере личности выдающихся педагогов в истории школы и в современной реальности.
56. Яснополянская школа Л.Н. Толстого.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 8.

### Бланк анкеты для учителя

Дата \_\_\_\_\_ Пол (женский, мужской) \_\_\_\_\_

Место работы (образовательная организация)

\_\_\_\_\_

Возраст \_\_\_\_\_ Педагогический стаж \_\_\_\_\_

В каком году последний раз проходили повышение квалификации (получили диплом) \_\_\_\_\_ Преподаваемые предметы (дисциплины) \_\_\_\_\_

<b>Вопросы/утверждения для учителей</b>	<b>Никогда – 0, всегда - 10</b>
1. Как часто Вы ставите задачу развития познавательной деятельности?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Как часто Вы проводите просветительскую работу с родителями о роли семьи в повышении познавательной деятельности у подростков?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Как часто Вы применяете методы стимулирования познавательной деятельности в образовательном процессе?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Как часто Вы используете групповые методы работы на уроке?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Как часто Вы замечаете, что при групповой работе усвоение нового материала у подростков лучше?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Как часто Вы предпочитаете применять проблемное обучение?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Как часто Вы задаёте подросткам задания на поиск другого способа решения?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Как часто Вы предлагаете подросткам какие-то необязательные задания, без последующего оценивания?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Как часто Вы применяете на уроках метод нерешённых задач?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Как часто Вы замечаете, что после дискуссии по теме подростки продолжают её обсуждать, приводя новые аргументы?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Как часто Вы даёте подросткам чёткий алгоритм действий для самостоятельной деятельности?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Как часто Вы даёте задания, при которых подростки самостоятельно ищут алгоритм действий для деятельности?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Как часто Вы применяете на занятиях головоломки и игры, в которых нужно просчитывать дальнейшие ходы?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Как часто Вы замечаете, что подросток боится, что у него ничего не получится?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Как часто Вы считаете необходимым привлечь к данной проблеме психолога, если подросток, делая что-то не так, теряет спокойствие?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Как часто Вы хвалите подростков за выполненную работу?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Как часто, по вашему мнению, подростки с удовольствием посещают кружки, секции (спортивные, музыкальные и др. школы)?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Как часто Вы замечаете, что подростки лучше усваивают новый материал с использованием компьютера, интерактивной доски и других средств ТСО?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Как часто подростки спрашивают, кто	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

изображён, когда видят кого-либо незнакомого на картине (фотографии, в фильме)?	
20. Как часто подростки смотрят документальные фильмы на уроках и дома?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Как часто Вы задаёте задания подросткам, для выполнения которых им необходимо использовать дополнительные книги, журналы или другие технические средства получения информации?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Как часто подростки рассматривают предмет тщательно и подробно, чтобы обнаружить детали, которых не видели раньше?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Как часто Вы замечали, что подростки любят исследовать старые чемоданы и коробки, чтобы просто посмотреть, что в них может быть?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Как часто Вы замечаете, что подростки проявляют любопытство к механизмам, интересуются, что у них внутри и как они работают?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Как часто подростки делятся с Вами своими творческими идеями (придумками, разработками)?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Как часто подростки спрашивают Вас, если не знают правильного ответа или имеют какой-либо вопрос?	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

*Обработка и интерпретация результатов:* при обработке полученных данных нужно подсчитать средний процент, как часто у учителей бывает та или иная ситуация, оцениваемая от 0 до 100%.

Полученные данные можно представить в графиках по каждому психолого-педагогическому условию, где по оси X - средний процент наличия условия

(элемента), по оси Y – вопросы условия. Кроме того, возможно проведение соотношения данных по полу, возрасту, педагогическому стажу. Если исследование проходит в нескольких образовательных организациях, то соотношение можно сделать и по организациям.

Следует отметить, что предлагаемая анкета для учителя не является самодостаточной для изучения познавательной деятельности. Необходимы анкеты для подростков и их родителей, работу над которыми мы предполагаем продолжить в будущем.