

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ
ТАДЖИКИСТАН
Курган-Тюбинский государственный университет
имени Носира Хусрава**

На правах рукописи

Алиева Гулнора Сафаралиевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
(на материале вузов Республики Таджикистан)**

**13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)**

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

**Научный руководитель -
доктор педагогических наук,
Авганов С.С.**

Душанбе – 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	
1.1. Учебно-познавательная деятельность как исторический аспект.....	13
1.2. Формирование основ учебно-познавательной деятельности на теоретическом уровне	36
1.3. Характеристика содержания учебно-познавательной деятельности на современном этапе.....	68
Выводы по первой главе.....	83
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	
2.1. Английский язык как основа овладения учебно-познавательной деятельности студентов.....	85
2.2. Формирование учебно-познавательной деятельности в процессе внеучебной работы со студентами по английскому языку.....	120
2.3. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению учебно-познавательной деятельности у студентов	130
Выводы по второй главе.....	138
Заключение	140
Библиографический список.....	143
Приложение.....	162

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов – одна из основных проблем современной педагогической науки. Её актуальность обусловлена поиском и необходимостью разработки оптимальных методических приёмов и средств обучения.

При решении проблемы активизации учебно-познавательной деятельности студентов необходимо повышение теоретического уровня преподаваемого материала с параллельным ознакомлением и обучением студентов методам познания, вооружения их методами самостоятельной работы по развитию и приобретению инструментария познания.

Установление взаимосвязи успешности усвоения студентами языков как учебных дисциплин и активизации их умственного развития как основы формирования и развития учебно-познавательной активности обуславливает актуальность исследований по данной проблеме.

В современном вузе происходит интенсивный поиск путей усиления развивающей направленности традиционной классно – урочной системы, главное место в которой должна занимать рациональная учебно-познавательная деятельность студентов. Эффективность такой методики может быть достигнута за счет создания комплексной системы методических средств обучения. Они должны исполнять функцию управления учебно-познавательной деятельностью и быть рассчитаны на активную работу по формированию у студентов навыков учебной работы, наиболее подходящих конкретным условиям современного учебно – воспитательного процесса. При разработке такой методики необходимо учитывать результаты исследований, проведенных в 50-80-ые годы, И. Ф. Харламовым, Г.И. Щукиной и др., согласно которым, начиная со среднего звена общеобразовательной школы, зафиксированы несформированность и слабое развитие познавательного интереса как потребности в приобретении новых знаний, в том числе и к таким учебным предметам, как иностранный язык. Потенциальные возможности

повышения познавательного интереса к гуманитарным дисциплинам, в частности иностранному языку, сохраняются в связи с общественной значимостью этой дисциплины и исходя из фактического и педагогического содержания курсов.

Степень научной разработанности проблемы

К числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики относятся вопросы активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Объясняется это тем, что повышение качества подготовки выпускников вуза, формирование их активной жизненной позиции требуют поиска новых подходов к дальнейшему совершенствованию содержания, форм и методов обучения и образования.

Исследуемой проблеме в общетеоретическом и теоретико-отраслевом плане посвящены известные нам труды учёных Таджикистана Авганова С.С., С.Н.Алиева, А.Байдуллаева, П.Д.Джамшедова, Л.В.Саидовой Л.В., М.Утаева, Б.Р.Кодирова, У.Зубайдова, М.Нугмонова, А.Нурова, Х.Рахимзода, Б.Рахимова, Ш. Сафарова и др.

В практике высшей школы познавательные усилия студентов должны быть целенаправленными и сосредоточенными на решении основных вопросов изучаемой проблемы. В решении указанных задач особое значение приобретает исследование творческого и исследовательского характера учебно-познавательной деятельности обучающихся, самостоятельная познавательная деятельность, а также разработка дидактических средств развития такой деятельности.

Вопросы активизации учебно-познавательной деятельности студентов исследуется с различных позиций.

Так, философский аспект проблемы представлен в работах В. Г. Афанасьева, Л. Н. Когана, В. А. Ядова и др. Психологические вопросы освещают К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Ю. Н. Кулюткин, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др. Установлено, что неперенным условием

развития качеств личности является включение обучающихся в самостоятельный творческий процесс учебного познания, рассмотрены особенности различных видов познавательной деятельности, их взаимосвязь в познавательном процессе, выделены наиболее важные факторы, оказывающие воздействие на успешность познавательной деятельности.

В дидактике высшей школы в качестве основного пути активизации учебно-познавательной деятельности студентов рассматривается развитие познавательной активности студентов (В. М. Вергасов, М. А. Викулина, С. Н. Казначеева, Ю. К. Наумов, Р. А. Низамов, Н. С. Пряжников, Г. В. Сердюк и др.)

Рассмотрению познавательного интереса и его связи с активным учением посвящены работы А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. К. Дусавицкого, Г. И. Щукиной и др. Исследование проблемы познавательной самостоятельности студентов как средства активизации учебно-познавательной деятельности проводили Б. П. Есипов, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый и др. Значительный вклад в раскрытие проблемы в плане разработки принципов, методов и форм обучения внесли Ю. К. Бабанский, М.Н.Скаткин и др.

Так, И. Ф. Харламовым выделены закономерности учебно-познавательной деятельности как основы активизации учения студентов; Т. И. Шамовой рассмотрены дидактические основы активизации учебно-познавательной деятельности студентов; А. А. Вербицким разработаны психолого-педагогические основы и технология активного обучения контекстного типа.

«Активизация учебно-познавательной деятельности, - полагает А. Ф. Эсаулов, - заключается в попытке наметить пути подхода к такому применению полученных знаний, которое обеспечивало бы развитие умственной деятельности студентов на последовательно усложняющихся, качественно отличных между собой уровнях умственной активности».

По мнению С. И. Архангельского, активизация учебного познания состоит в умении направить в нужное русло характерную для учебного процесса борьбу между процессами возбуждения и торможения. «Если эта

борьба будет направлена соответствующим, дидактически обоснованным путем включая интересы, волевые усилия, эмоции, то она обеспечивает активную и глубокую мыслительную деятельность, если нет, то возникает падение интереса к занятиям и безразличие к предмету познания».

Наиболее полное, на наш взгляд, определение исследуемого понятия предложено Р. А. Низамовым, который под активизацией учебно-познавательной деятельности студентов рассматривает «целеустремленную деятельность преподавателя с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике». Данного определения мы придерживаемся в нашем исследовании.

Во всех работах по формированию учебной деятельности студентов большое внимание уделялось научности содержания учебного материала, как важного условия развития интеллекта студентов, при этом многие исследователи сосредоточили свои усилия на выявлении условий повышения качества общетеоретических и специальных знаний и умений. Однако существующая система форм учебных занятий не в полной мере отвечает возросшим требованиям к знаниям, умениям и навыков будущих специалистов. Основным их недостатком является их слабая направленность на самостоятельную творческую и исследовательскую деятельность. В современных условиях особое значение приобретает формирование способности к самостоятельному добыванию и обработке знаний в условиях быстро меняющейся окружающей действительности. Таким образом, одним из главных направлений современной дидактики является сочетание традиционных методов и приемов обучения с поиском путей и средств, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов вузов.

Проведенный анализ литературных источников, обобщение педагогического опыта позволяет заключить о возрастающем интересе ученых к проблеме, связанной с проблемами формирования учебно-познавательной деятельности студентов на уроках английского языка. В настоящее время

отмечается возрастающий интерес к учебно-познавательной деятельности, играющей важную роль в содержании образования.

Решение вопросов, связанных с формированием учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей английского языка требуют в современных социально-экономических условиях нового научного рассмотрения.

Из вышесказанного следует, что до сих пор остаются недостаточно изученными вопросы, связанные с формированием учебно-познавательной деятельности студентов и её реализацией на уроках английского языка.

Таким образом, нами были выделены следующие **противоречия** между:

- потребностью общества в качественной подготовке будущих учителей английского языка и недостаточным научно-методическим обоснованием существующих подходов к решению данной проблемы;
- значительным потенциалом активной учебно-познавательной деятельности в обеспечении развития личности студента как субъекта процесса общеобразовательной подготовки и существующими неэффективными условиями овладения и реализации учебно-познавательной деятельности студентов вузов, готовящих будущих учителей английского языка.

Итак, на основе анализа научной литературы, существующих исследований, выявленных противоречий и тенденций современного высшего профессионального образования была сформулирована **проблема исследования**: «Педагогические условия формирования учебно-познавательной деятельности студентов на уроках английского языка (на материале вузов Республики Таджикистан)

Объектом исследования выступает процесс формирования учебно-познавательной деятельности студентов вуза, обучающихся по специальности «Английский язык».

Предмет исследования – учебно-познавательная деятельность студентов – будущих учителей английского языка.

Цель исследования заключается в обосновании педагогических условий

активизации учебно-познавательной деятельности студентов – будущих учителей английского языка.

Гипотеза исследования – формирование учебно-познавательной деятельности студентов будущих учителей английского языка будет эффективным, **если:**

- разработаны дидактические условия, способствующие активизации учебно-познавательной деятельности студентов;

- осуществляется непрерывная мотивация учебно-познавательной деятельности студентов, которая рассматривается как фактор, обуславливающий успешность обучения в условиях существенного увеличения объема самостоятельной работы;

- создана динамично развивающаяся информационно-образовательная среда с использованием компьютерных технологий, позволяющая обеспечить индивидуальную траекторию развития учебно-познавательной деятельности студентов.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

- на основе анализа психолого-педагогической и методической литературы исследовать состояние проблемы формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка;

- разработать структуру и содержание компонентов, дидактические условия формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка в высшей школе;

- обосновать критерии и показатели оценки эффективности учебно-познавательной деятельности студентов в высшей школе;

- экспериментально проверить эффективность разработанных педагогических условий на формирование учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка в высшей школе.

Теоретико-методологической основой исследования явились: Закон Республики Таджикистан «Об образовании» (2004 г.), Постановление от 10 мая 2003 года «О разработке государственной программы совершенствования и изучения английского языка в Республике Таджикистан на 2004-2014 годы», «Концепции национальной таджикской школы» (1994 г.), «Государственный стандарт образования Республики Таджикистан» (1996 г.), закон Республики Таджикистан «О высшем и после дипломном образовании» (2004 г.); философия как наука об общих закономерностях развития природы, общества, личности; теория поэтапного формирования умственных действий.

Педагогической основой исследования являются: теория усвоения знаний и формирования умений и навыков в процессе учебно-познавательной деятельности. В ходе исследования были использованы положения о мотивах учения, разработанные в теории познавательного интереса, система методов обучения, рекомендуемая в теории оптимизации учебно-воспитательного процесса. Теоретической основой исследования явились современные подходы, сформировавшиеся в отечественной и зарубежной науке относительно вопросов формирования учебно-познавательной деятельности студентов.

Для решения поставленных целей и задач были использованы различные **методы исследования**: анализ государственных документов об образовании, учебных планов, программ и учебников; философской, психологической, педагогической литературы; систематизация и обобщение научных данных; моделирование педагогического процесса; наблюдение; беседа, интервью, анкетирование (педагогов, студентов); обобщение педагогического опыта; опытно-экспериментальная работа.

База исследования. Педагогический эксперимент проводился в Курган-Тюбинском государственном университете имени Носира Хусрава, Таджикском государственном педагогическом университете имени Садриддина Айни и Российско-Таджикском (Славянском) университете. В опытно-

экспериментальной работе участвовало 400 студентов, обучающихся по специальности «Английский язык».

Исследование проводилось в период с 2005 по 2014 годы и включало три взаимосвязанных этапа.

На первом этапе исследования [2005-2007 гг.] был проведен анализ и дана оценка современного состояния проблемы в теории и практике педагогики. Изучалась и анализировалась философская, психологическая и педагогическая литература, определялся научный аппарат исследования.

На втором этапе [2008-2010 гг.] исследовались содержание и структура учебно-познавательной деятельности; определялся уровень их сформированности у студентов. Полученные материалы позволили определить исходные положения: объект, предмет, проблему, цель, гипотезу, задачи и методы, проверялась гипотеза исследования, моделировались психолого-педагогические условия формирования у студентов учебно-познавательной деятельности, разрабатывались, апробировались и внедрялись в учебно-воспитательный процесс практические рекомендации.

На третьем этапе [2011-2014 гг.] обрабатывались, систематизировались полученные данные, формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определены структурные компоненты формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка, что делает возможным выявление и обоснование дидактических условий их формирования;
- разработано содержание обучения, обуславливающее успешное формирование учебно-познавательной деятельности студентов;
- разработана методика реализации педагогических условий формирования учебно-познавательной деятельности студентов, основанная на осознании студентами способов учебно-познавательной деятельности, овладении ими приемами самостоятельной работы, творческой деятельности, самоанализа, са-

моконтроля в учебно-познавательной деятельности в процессе изучения английского языка.

- создана информационно-образовательная среда с использованием компьютерных технологий, представляющая собой структурированный комплекс аппаратных и информационно-программных ресурсов, включающих программное обеспечение по изучению английского языка; обучающие программы; образовательный портал с многоцелевым набором различной информации для занятий студентов – будущих учителей английского языка.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что раскрыто понятие «формирование учебно-познавательной деятельности студентов вуза – будущих учителей английского языка» как целенаправленного процесса побуждения студентов к учению, к совместной деятельности преподавателя и студентов, предполагающего формирование положительной познавательной мотивации, повышение активности, самостоятельности, формирование умений и навыков; выделены дидактические условия формирования учебно-познавательной деятельности студентов вуза в процессе изучения английского языка.

Разработанная методика и результаты исследования дополняют теоретическое представление о путях решения проблемы формирования учебно-познавательной деятельности студентов вуза на уроках английского языка.

Практическая значимость исследования заключается в том, что использование полученных результатов способствует формированию учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка в высшей школе. Разработанные критерии и показатели позволяют оценить уровень сформированности учебно-познавательной деятельности студентов.

Подготовленные по результатам исследования методические рекомендации направлены на повышение учебно-познавательной деятельности студентов вуза. Материалы и выводы автора могут быть использованы при

подготовке будущих педагогов, а также в системе повышения квалификации преподавателей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Теоретико-методологические основы формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка в вузе как педагогическая проблема.

2. Учебно-познавательная деятельность студентов вуза может быть рассмотрена как качество личности будущего специалиста, характеризующееся его готовностью своими силами осуществлять учебно-познавательную деятельность, направленную на профессиональное саморазвитие и самореализацию в условиях стремительного роста объема информации и совершенствования технологий.

3. Экспериментальная работа по реализации комплекса дидактических условий формирования учебно-познавательной деятельности студентов в процессе изучения английского языка в вузе.

Достоверность результатов исследования обусловлена опорой на методологические принципы научно-педагогического исследования, комплексным анализом проблемы на междисциплинарном уровне, применением совокупности разнообразных взаимодополняющих методов сбора и обработки эмпирического материала, использованием методик, адекватных изучаемой проблеме, целям работы, а также достаточной для решения поставленных задач продолжительностью экспериментального исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры педагогики Курган-Тюбинского государственного университета имени Н. Хусрава, на межвузовских и международных научно-практических конференциях. (Курган Тюме-Душанбе, 2006-2014 гг.)

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1.1. Учебно-познавательная деятельность как исторический аспект.

Понятие учебно-познавательной активности многоаспектно и многогранно, чему свидетельствует анализ работ В.А. Аверина [1]; В.И. Дружинина [68]; Е.В. Коротаевой [103]; Н.В. Кухарева [113]; А.М. Матюшкина [140]; М.П. Осиповой [3]; И.Ф. Харламова [220]; Т.И. Шамовой [229]; Г.И. Щукиной [232]. Признавая, что активность в широком смысле является биологически обусловленным свойством человека, особое внимание уделяется ее направленности на определенный вид деятельности и способам удовлетворения. В отношении учебно-познавательной деятельности это означает формирование у студентов мотивации учения и обучения их навыкам добывания и использования информации, т.е. навыкам мыслительной деятельности, которые определяют возможность осуществления продуктивной учебно-познавательной деятельности. Результативность деятельности, вызывая положительные эмоции и гностические чувства, тем самым способствует сохранению и упрочнению познавательных интересов, стимулируя дальнейшую познавательную деятельность. Необходимым условием реализации учебно-познавательной активности является саморегуляция, выражающаяся в умении регулировать своё поведение в зависимости от характера и условий деятельности, в частности, проявлять волевые усилия для достижения поставленной цели. Сформированность учебной деятельности, предполагающая наличие способности к саморегуляции поведения, рефлексии, устойчивой мотивации учения, позволяет студенту реализовать свою учебно-познавательную активность адекватными способами. Становление учащегося как субъекта учебной деятельности невозможно без определенного уровня развития психических познавательных процессов, прежде всего мышления, поскольку осуществление рефлексии, самоконтроля и самооценки предполагает сформированность

операций мыслительной деятельности: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д. Несформированность навыков учебной деятельности порождает снижение эффективности процесса учения, как следствие, успешности обучения, что ведет к потере мотивации к учебно – познавательной деятельности.

В педагогической энциклопедии [192, с. 27] активность личности рассматривается как деятельностное отношение к миру, способность человека производить социально значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно – исторического опыта. Способами проявления активности служат творческая деятельность, волевые действия, общение. В отношении познания, активность выражается в наличии познавательных интересов, освоения навыков получения информации и оперирования ею, сформированности саморегуляции поведения; Г.И.Щукиной [232] познавательная деятельность характеризуется как интеграция поисковой направленности в учении, учебно-познавательного интереса и его удовлетворения, при помощи различных источников знаний, благоприятных условий осуществления деятельности. И.Ф. Харламов понимает учебно-познавательную активность как «деятельное состояние студента, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями»[220, с. 31]. Т.И. Шамова [229] рассматривает познавательную активность как качество личности, проявляющееся в отношении к содержанию и процессу деятельности, в стремлении к эффективному овладению знаниями и способами их получения, в мобилизации волевых усилий в достижении цели обучения. Можно условно выделить два направления развития познавательной активности – деятельное, предполагающее освоение навыков учебной деятельности, и личностное, в основе которого лежит формирование мотивационно – потребностной и эмоционально-волевой сфер личности студента. Учебно-познавательная активность с одной стороны, является формой самоорганизации и самореализации студента, с другой – результатом

усилий педагога в организации учебной деятельности и становлении их в качестве субъектов последней [103]

Вычленение типов учебно-познавательной деятельности зависит от ракурса их исследования. Исходя из основных функций деятельности, А.М. Матюшкин [140] условно выделяет два ее типа: адаптивный, обеспечивающий приспособление личности к условиям изменяющейся среды, и продуктивный – «сверхадаптивный», выходящий за пределы необходимого уровня адаптации. Учебно-познавательная деятельность рассматривается им в рамках продуктивной, чем подчеркивается ее направленность на познание, осмысление и усвоение нового (объективного или субъективного). В продуктивной учебно-познавательной деятельности на основании особенностей саморегуляции субъекта так же вычленяются три уровня: активность внимания, возникающая вследствие новизны стимула, провоцирующего поисковую деятельность; исследовательская учебно-познавательная деятельность как ответ (реакция) на естественную или искусственно созданную в условиях обучения ситуацию; личностная активность как устойчивое проявление «интеллектуальной инициативы»

Развитие личности в процессе обучения рассматривалось в трудах выдающихся педагогов прошлого: Я. –А. Коменского; И.Г. Песталоцци; И.Ф. Гербарта; А. Дистервега; К.Д. Ушинского; П.Ф. Каптерева и др. [65; 92; 99; 101; 214]. На современном этапе проблема умственного развития студентов нашла отражение в работах В.А. Аверина [1]; К.М.Гуревича, Е.И. Горбачевой [61]; А.З. Зака [78]; Е.Н. Кабановой – Меллер[86]; З.И. Калмыковой [88]; А.А. Люблинской [133]; Н.А. Менчинской [142]; Я.А. Пономарёва [175]; Н.И. Чуприковой [228]; И.С. Якиманской [240].

Рассматривая взаимосвязь обучения и развития, мы исходили из положения Л.С. Выготского [47] и представителей его школы: П.Я. Гальперина [49]; В.В. Давыдова [62]; А.Н. Леонтьева [123] о том, что только правильно организованное обучение влечет за собой умственное развитие. Психолого – педагогические исследования А.К. Дусавицкого [69], Л.В. Занкова [79]; С.Л.

Рубинштейна [194]; В.В. Рубцова [195]; Т.М. Савельевой [196]; Д.Б. Эльконина [238] показывают, что такое обучение изменяет весь ход психического развития ребенка, способствуя формированию продуктивного (творческого, теоретического) мышления, учебно-познавательной активности личности.

Исследование учебно-познавательной активности в рамках учебной деятельности позволило выделить три уровня активности обучаемых в зависимости от степени их самостоятельности: репродуктивно – подражательный, поисково-исполнительный (преобразующий) и творческий [232]. Репродуктивно – подражательная деятельность проявляется в ходе усвоения готовых образцов действий, как идеальных, так и предметных, и предполагает направленность студентов на осмысление способов их получения. Поисково-исполнительская деятельность сопоставима с исследовательской деятельностью, выделяемой А.М. Матюшкиным, поскольку выражается в самостоятельном поиске путей решения предлагаемой учителем проблемной ситуации. Творческая деятельность как высшая форма проявления учебно-познавательной деятельности связана с выходом за пределы заданной ситуации, поиском новых, оригинальных способов ее решения, что возможно при достаточно высоком уровне саморегуляции поведения; это уровень также сопоставим с личностной активностью [140].

П.В. Гора и его последователи также сделали вывод о том, что существует переходный уровень от репродуктивного к творческому. Т.И. Шамова подчеркивает, что в живой человеческой деятельности почти невозможно разделить репродуктивную и творческую деятельность, однако для практики необходимо выделять промежуточный уровень [229, с. 65]. Она назвала его интерпретирующим. П.В. Гора называет этот уровень учебно-познавательной деятельности преобразующим [57, с. 38-39]. При организации познания на этом уровне учитель не только сообщает содержание задания для ученика и выделяет предмет исследования, но и называет план исследования, определяет гипотезу, предполагает источники информации. Ученик самостоятельно определяет методы исследования и составляет план изучения

объекта, анализирует объект и представляет полученные результаты. И.Я. Лернер, который десятилетиями изучал эту проблему, и современные дидакты пришли к выводу о существовании трех уровней познания [158, с. 35]. Так И.Я. Лернер отметил, что организация усвоения содержания проходит на следующих уровнях: осознанное восприятие и запоминание материала; воспроизведение способа деятельности по примеру; творческое применение знаний и умений в незнакомой ситуации [124, с. 177]. В.П. Беспалько уточнил методы, которые целесообразно использовать на преобразующем уровне познания – переформулирование учебного материала и критическое осмысление его учениками, поиск рациональных способов принятия решения, сравнение и сопоставление, конспектирование, подготовка докладов, рефератов и т.п. [21, с. 95-96]. Предлагается и другая формулировка трех уровней познавательной деятельности как стереотипной, вариативно-репродуктивной и продуктивной (необязательно творческой), соответственно которым определяется необходимость формирования специальных исторических, коммуникативных, рациональных и интеллектуальных умений [207, с. 55-58].

Принципиальное значение в этом плане имеют труды Н.В.Александрова, О.А.Абдуллиной, Ю.К.Васильева, Э.А.Гришина, Х.Н.Гоноболина, К.А.Сластенина, Л.Ф. Спирина, М.Лутфуллоева, Ф. Шарипова, Т.А. Шукурова, К.Б.Кодырова, И.О.Пахлавонова и др.

На основе определения признаков учебно-познавательной деятельности: отношение к учению (смысл учебы, регулярность и качество подготовки домашних заданий); особенности учебной деятельности (мыслительная активность, сосредоточенность, устойчивость внимания, эмоционально-волевые проявления, степень внешней активности); отношение к внеучебной познавательной деятельности (увлеченность, истинность, направленность), вычленено три уровня развития познавательной активности (высокий, средний, низкий) и представлена характеристика каждого из них [16].

В трудах П.П. Блонского [24]; Л.С. Выготского [43; 45; 47]; В.В. Давыдова [62; 218]; С.Л. Рубинштейна [194]; Д.Б. Эльконина [238] представлены

результаты исследования механизмов усвоения знаний, формирования навыков и умений, взаимосвязи и взаимозависимости развития психических процессов от организации обучения.

Принцип воспитывающего обучения, обеспечивающего развитие, представлен в творческом наследии К.Д. Ушинского [214], опиравшегося на лучшие достижения И.Г. Песталоцци [99], И.Ф. Гербарта [65; 101; 192]. Идеи всестороннего развития личности ребенка нашли своё отражение в трудах выдающихся русских педагогов Н.И. Пирогова [11]; П.Ф. Каптерева [92]; А.Н. Острогорского [11], С.А. Рачинского [186] и др. Принцип единства умственного, физического и нравственного развития ребенка лег в основу теории физического образования П.Ф. Лесгафта [127].

Исходя из взаимосвязи мышления и речи, развитие логического мышления в процессе обучения языку и развитию речи представляется очевидным. Освоение операций мыслительной деятельности является условием успешности обучения языка как учебной дисциплины. Особую роль, по мнению ученых-методистов Л. Бахмана [245]; С.Ф. Жуйкова [76]; Н.С. Рождественского [143], в процессе изучения языка играют сформированные навыки операций мыслительной деятельности.

В 50-60-х годах учебно-познавательная деятельность понималась, в основном, как передача учителем готовых знаний и запоминание их учащимися [63, с. 412-423]. В 70-80-е годы дидакты пришли к выводу о необходимости перехода на более высокий уровень учебно-познавательной деятельности, при котором часть знаний не дается учащимся в готовом виде, а оставляется для самостоятельного поиска, обусловленного переходом от объяснительно – иллюстративного к проблемному обучению [4, с. 32; 199, с. 47-58].

О сути же творческой познавательной деятельности существуют различные точки зрения. Н.Г. Дайри и Н.В. Кухарев классифицируют ее как мыслительную самостоятельность студентов [63, с. 415; 115, с. 25; 114, с. 26-88]. М.Н. Скаткин отмечает, что нельзя смешивать понятия «учебно-познавательная

деятельность» и «мыслительная деятельность», потому что в первой имеют место не только процессы мышления, но и внимание, память [199, с. 2].

Т.И. Шамова пишет, что «мыслить можно, ничего не познавая, а познавать, чаще всего, не мысля нельзя» [229, с. 44]. И.Ф. Харламов характеризует познавательную деятельность как процесс, в котором мыслительная деятельность студентов имеет характер овладения знаниями [220, с. 10]. И.Я. Лернер отмечает, что активная познавательная деятельность есть условие самостоятельной работы студентов на основе развития у них в первую очередь логического мышления [125, с. 47-54]. Этот вывод И.Я.Лернера, сформулированный ещё в начале 60-х годов, имеет принципиальное значение и сегодня.

Таким образом, элементами учебно-познавательной деятельности, которые ведут к её активизации, являются как эмоциональная деятельность на уровне восприятия событий и формирования представлений, что обуславливается психолого-возрастными особенностями студентов, так и мыслительная деятельность, на уровне теоретического осмысления ими явлений и фактов.

Принципиальная схема учебно-познавательной деятельности в исследованиях дидактов начинается с внутреннего мотива – источника познания, внутреннего организатора нашего поведения, в качестве которого выступает познавательный интерес, в первую очередь в эмоциональном виде, это значит направленность личности на познание предметной стороны окружающего мира и самого процесса овладения знаниями [45, с. 37; 207, с. 13]. Изучению проблемы формирования учебно-познавательных интересов учеников и создания механизма мотивации при организации учебно-познавательной деятельности посвящены исследования Г.И. Щукиной и А.К. Марковой. В их работах внимание зафиксировано на таких дидактических, методических и психологических факторах обеспечения полноценной мотивации, как усвоение учащимися способов получения знаний, отбор своевременного содержания и методов обучения, учёт склонностей и

использование возможностей студентов[197, с. 14-24; 216, с. 183-184; 234; с. 16-30; 232, с. 52].

Учебно-познавательная деятельность в дидактике представляется в виде следующего алгоритма: интерес – воля – внимание – мысль – поиск, конечным элементов которого является поиск учащимся оптимального метода овладения знаниями, что и можно считать результатом успешной познавательной деятельности. Организация процесса познания по линии интерес–воля–внимание связана, в первую очередь, с психологическим фактором. Ещё Л.С. Выготский отметил, что мысль рождается не от другой мысли, а в сфере воли и чувств[46, с. 58-65]. Познавательная деятельность по линии мысль – поиск требует разработки конкретных методических средств, направленных на формирование приемов мыслительной деятельности студентов, что сделано, например, в исследованиях Е.Н. Кабановой –Меллер, И.Я. Лернера, Н.В. Кухарева [85, с. 167-170; 87, с. 261-264; 114, с. 26-87;126, с.53-56].

Варианты формирования творческого мышления студентов описываются в работе Г.Г. Воробьева [41, с. 23-25]. В исследовании П.И. Пидкасистого даётся формулировка творческого мышления, как и формы познавательной деятельности, которая является отражением реальности [166, с. 66]. Вопросы о развитии исторического мышления студентов посвящены работы В.П. Беспечанского и И.Я. Лернера [22, с. 7-24; 126]. Там, например, В.П. Беспечанский анализирует два взгляда на суть исторического мышления. Автор первого из них Л.С. Рубинштейн не проводит разницы между, например, математическим и историческим мышлением с точки зрения психологии, а автор второго взгляда Л.С. Выготский рассматривает историческое мышление как специфическое, которое зависит от специфики исторической науки [44, с. 447]. И.Я. Лернер характеризует историческое мышление как мыслительную деятельность, направленную на осознание прошлого, настоящего и прогнозирующего будущего [125, с. 48], а обучение историческому мышлению, с его точки зрения, отличается от обучения общелогическим операциям и

невозможно без учета специфики, исторического содержания и методов исторического познания [126, с. 8-22, 105-106].

Таким образом, с моей точки зрения, уже на мотивационном этапе возникает возможность, учитывая жизненный опыт студентов, через создание проблемной ситуации путем постановки учителем познавательной задачи, способы решения которой лежат в зоне ближайшего развития ученика, организовать активизацию познавательной деятельности. При этом учитель выделяет существенные связи, которые подлежат усвоению, показывает учащимся, как решить проблему или ответить на вопрос, т.е. дает план и модель деятельности. В дальнейшем предусматривается самостоятельная деятельность самих студентов [26, с.91-96].

На всех уровнях методологического анализа учебно-познавательной деятельности для нас важной является проблема ее видов, так как именно виды учебно-познавательной деятельности должны стать предметом усвоения студентов в процессе образования.

В связи с этим мы ставим цель рассмотреть проблему выделения, организации и уровней овладения видами учебно-познавательной деятельности, решение которой, на наш взгляд, обеспечит создание базы такого важного компонента личности, как самоуважение.

Соответственно методологическому положению о формировании и развитии личности в активной деятельности, мы должны учесть, что в этом возрасте интеллектуальное формирование и развитие студентов происходит в учебно-познавательной деятельности. Следовательно, любые упущения в овладении этой деятельностью ведут к снижению интеллектуального уровня студентов. Интеллектуальная сторона личности напрямую связана с уровнем овладения учебно-познавательной деятельностью.

Несомненно, что на характер интеллектуального развития оказывают влияние и другие общие виды деятельности человека. Нужно отметить, что в их выделении существует некоторый разнобой. Мы не ставили своей задачей анализ данной проблемы. Остановимся только на некоторых ее аспектах.

М.С. Каган рассматривает деятельность как способ овладения действительностью и выделяет следующие виды деятельности - познавательная; преобразовательная; целостно-ориентационная; общение [145].

В педагогических исследованиях (Ю.К. Бабанский, Г.И. Щукина и др.) выделяются и анализируются, в первую очередь, такие виды деятельности, как игра, учение и труд.

В.В. Белич в своем исследовании выделяет в качестве ведущих видов деятельности труд и игру, как самостоятельные, познание как производное от них. При этом в основу выделения видов он кладет не предмет, как определяют психологи, а ведущий мотив, удовлетворяемый данным видом деятельности:

1. труд - удовлетворение биологических потребностей;
2. игра - удовлетворение эмоциональных потребностей;
3. познание - удовлетворение интеллектуальных потребностей, связанных с трудом и (или) игрой [32, с.10].

В любом случае, познавательная деятельность рассматривается как самостоятельный вид человеческой деятельности. Познавательная деятельность личности, осуществляемая в специфических учебных условиях, представляется как учебно-познавательная деятельность. И по многим признакам (предмету, целям, структуре и т.д.) соответствует познавательной деятельности ученого (познанию).

Далее встает вопрос, в каких видах (формах, способах, приемах, методах и т.д.) эта деятельность реализуется на практике. Анализ психолого-педагогической литературы дал нам возможность сделать выводы:

1. возможности проявления учебно-познавательной деятельности в реальной и школьной практике самые разнообразные;
2. одни и те же проявления этой деятельности трактуются в литературе как виды, формы, приемы, способы, методы и т.д.;
3. отсутствует единая, достаточно обоснованная классификация видов (способов, форм, методов, приемов и т.д.) учебно-познавательной деятельности студентов.

Методологическим является положение о возможности выделения того или иного вида деятельности в зависимости от предмета деятельности (А.Н. Леонтьев). Различие предметов определяет различие видов.

Определяя для себя возможность обозначения того или иного проявления учебно-познавательной деятельности, мы исходили из следующих предположений:

1) мы вправе оперировать понятием «вид деятельности», если сможем указать предмет каждого вида;

2) выбирая понятие «способ деятельности», мы должны иметь ввиду, что способ, путь достижения какой-либо цели есть метод (дидактическая трактовка); понятие метода деятельности в литературе настолько неопределенно, что его анализу надо посвящать отдельное исследование. Анализ различных определений понятия «метод» выполнен Г.Г. Гранатовым [90], В.А. Черкасовым [378] и др.;

3) если ориентироваться на понятие «приемы деятельности», то мы вновь сталкиваемся с неопределенностью методологического плана:

- прием как совокупность методов;
- прием как составная часть метода;
- прием как проявление метода в конкретной ситуации;

4) понятие «форма деятельности» для нас неприемлемо, т.к. сводит сущность учебно-познавательной деятельности только к внешней, предметной стороне.

Примерами несогласованного подхода к определению проявлений учебно-познавательной деятельности студентов могут служить следующие моменты.

Н.М. Зверева и А.А. Касьян [119], совершенно верно утверждая о необходимости овладения студентами «способами получения знаний», дают определение им: «Способы получения знаний - это те субъективные познавательные средства, без которых невозможна творческая деятельность» [119, с.9]. К этим «средствам» они относят наблюдение, эксперимент,

абстрагирование и т.д. На наш взгляд, это недопустимо, т.к. те же наблюдение, эксперимент и т.д. нуждаются в средствах осуществления. Определение же способа через средства лишает смысла оба понятия сразу.

М.П. Барболин смешивает понятие «способы» и «приемы» познавательной деятельности. С одной стороны, он утверждает, что «приемы мышления» - это база «способов познавательной деятельности» [22, с.69]. С другой - анализ «модели способа познавательной деятельности» он осуществляет через «структуру приемов» этой деятельности (там же).

Перечень примеров можно значительно продолжить, особенно из области исследований по частным методикам.

Например, Э.Т. Изергин (методика преподавания физики), анализируя проблему познавательной деятельности и ее структуру, еще в семидесятые годы прошлого века справедливо считал, что структура познавательной деятельности представляет собой совокупность характеристик - вида, приема, типа, формы познавательной деятельности. Им даны следующие определения этих характеристик:

1. Вид познавательной деятельности - это ее характеристика, показывающая, какую работу выполняет субъект по отношению к объекту этой деятельности.

2. Тип познавательной деятельности - это ее характеристика, отражающая степень выражения творческих начал деятельности [129, с.39].

Понятия прием и форма познавательной деятельности Изергин Э.Т. пытается раскрыть на примерах различных приемов и форм [129].

Полностью отрицая такой подход к определению этих важных понятий, мы, тем не менее, считаем правильным выделение Изергиным Э.Т. данных характеристик познавательной деятельности.

А.В. Усова, Б.П. Есипов, И. Унт и другие педагоги, решая проблему формы организации учебно-познавательной деятельности, выделяют в качестве таковой самостоятельную работу, а также работу под руководством учителя. Мы данный подход оспаривать не пытаемся, так как он нам кажется верным.

Мы для себя определили проявления учебно-познавательной деятельности как ее виды. При этом мы исходим из общепринятого понимания понятия «вид» как части целого, сохраняющей его основные свойства и имеющей свои отличительные признаки. Если говорить о видах учебно-познавательной деятельности, то все они:

1. направлены на познание целостного мира;
2. реализуют познавательные потребности;
3. обеспечивают формирование и развитие интеллектуальной сферы личности и т.д.

Вместе с тем каждый вид учебно-познавательной деятельности имеет:

1. свой предмет, являющийся частью общего предмета в целом;
2. свою структуру.

При определении видов учебно-познавательной деятельности мы исходили из представления о сложности, многокомпонентности общего предмета деятельности. Предмет учебно-познавательной деятельности студентов - это не знания, умения, качества личности. Знания, умения, качества - это результат, т.е. цель этой деятельности.

Предмет - это то, на что направлена деятельность (А.Н. Леонтьев), что познается, воспринимается человеком:

- свойства, признаки, связи и другие характеристики;
- а также, учитывая рефлексивные явления, - переживания, отношения, ощущения и другие чувства.

В предмете деятельности выделяется, таким образом, две стороны - объективная (элемент познаваемого объекта) и субъективная, т.е. то, что в нем личностно значимо.

Например, можно ли наблюдение определить как вид деятельности? Мы считаем, что да, т.к. можем назвать его предмет - внешние, наиболее доступные восприятию свойства, признаки и т.д. изучаемых предметов. Внешняя сторона этого предмета - объективные характеристики объекта. Внутренняя сторона - субъективное отношение человека к этим характеристикам и объекту в целом.

Ни один исследователь, а студентов тем более, не может быть при выполнении того или иного вида учебно-познавательной деятельности абсолютно бесстрастным. Он как-то лично относится к тому, что изучает. И это его отношение само становится предметом изучения, вернее, неотъемлемой частью предмета.

«Я», наблюдая, изучаю те или иные свойства (характеристики) объекта и свое отношение к ним. Это субъективное отношение к объективному предмету может способствовать эффективности деятельностного вида учебно-познавательной деятельности, но может и мешать ему.

С изменением вида деятельности меняется объективная сторона предмета, меняется характер субъективных отношений студента к нему.

При анализе системы учебно-познавательной деятельности школьников и студентов колледжей, в первую очередь, мы сталкиваемся с вопросом - какие элементы этой системы, проявления этой деятельности можно определить как «виды учебно-познавательной деятельности».

Специфическая черта учебно-познавательной деятельности - ее направленность на приобретение студентами новых для них знаний, умений и навыков, на познание объективной реальности. Но характер приобретаемых знаний может быть различным. Именно это, на наш взгляд, определяет отличие предметов различных видов учебно-познавательной деятельности.

Предметом могут быть внешние признаки, свойства объекта познания, познаваемые без вмешательства в протекаемые процессы. Это наблюдение.

Предметом учебно-познавательной деятельности могут быть также существенные, ведущие свойства объектов, закономерности протекаемых процессов, которые можно изучить, только вмешавшись в процессы, проникнув объекты познания. Это эксперимент.

Предметом также могут быть существенные информационные положения, изложенные в учебных пособиях, учебно-популярной литературе.

Еще одним предметом учебно-познавательной деятельности являются существенные связи и отношения самой системы знаний. Это систематизация. И т.д.

При изучении каждого предмета выделяется несколько аспектов:

1. информационный - овладение информацией;
2. деятельностный - овладение способами деятельности;
3. личностный - осознание личностного значения познаваемого предмета.

Можно назвать и другие варианты предметовидов учебно-познавательной деятельности (например, решение задач, проблем). Но отмеченные выше положения являются наиболее важными, основными предметами отдельных видов этой деятельности, так как:

- во-первых, на работу с ними, на овладение ими в учебном процессе отводится максимум времени;
- во-вторых, они представляют наибольшие возможности для познания действительности;
- в-третьих, овладение ими дает возможность ускорить овладение студентами другими видами деятельности.

Таким образом, основными видами учебно-познавательной деятельности студентов на учебных занятиях являются наблюдение, эксперимент, работа с книгой, систематизация знаний и др. Предметы этих видов деятельности не изолированы друг от друга. Следовательно, и виды учебно-познавательной деятельности связаны между собой. Объективной основой этой взаимосвязи является то, что во всех случаях мы получаем объективные знания о реальной действительности.

К сожалению, именно эти виды деятельности не получают достаточно широкого распространения в вузе. Студенты предпочитают пассивные виды деятельности. Между тем само содержание учебного материала по всем учебным предметам, его структура создают предпосылки для осуществления большого разнообразия активных видов учебно-познавательной деятельности.

При изучении материала по физике, химии, биологии и другим предметам для использования на учебных занятиях, во внеурочное время, при выполнении домашних заданий могут быть рекомендованы следующие виды учебно-познавательной деятельности студентов:

I - виды деятельности со словесной (знаковой) основой:

1. Слушание объяснений учителя.
2. Слушание и анализ выступлений своих товарищей.
3. Самостоятельная работа с учебником.
4. Работа с научно-популярной литературой;
5. Отбор и сравнение материала по нескольким источникам.
6. Написание рефератов и докладов.
7. Вывод и доказательство формул.
8. Анализ формул.
9. Программирование.
10. Решение текстовых количественных и качественных задач.
11. Выполнение заданий по разграничению понятий.
12. Систематизация учебного материала.
13. Редактирование программ.

II - виды деятельности на основе восприятия элементов действительности:

1. Наблюдение за демонстрациями учителя.
2. Просмотр учебных фильмов.
3. Анализ графиков, таблиц, схем.
4. Объяснение наблюдаемых явлений.
5. Изучение устройства приборов по моделям и чертежам.
6. Анализ проблемных ситуаций.

III - виды деятельности с практической (опытной) основой:

1. Работа с кинематическими схемами.
2. Решение экспериментальных задач.
3. Работа с раздаточным материалом.

4. Сбор и классификация коллекционного материала.
5. Сборка электрических цепей.
6. Измерение величин.
7. Постановка опытов для демонстрации классу.
8. Постановка фронтальных опытов.
9. Выполнение фронтальных лабораторных работ.
10. Выполнение работ практикума.
11. Сборка приборов из готовых деталей и конструкций.
12. Выявление и устранение неисправностей в приборах.
13. Выполнение заданий по усовершенствованию приборов.
14. Разработка новых вариантов опыта.
15. Построение гипотезы на основе анализа имеющихся данных.
16. Разработка и проверка методики экспериментальной работы.
17. Проведение исследовательского эксперимента.
18. Моделирование и конструирование.

Мы привели перечень лишь тех видов учебно-познавательной деятельности студентов, которые встречаются в образовательной практике и рекомендуются методистами. Этим списком многообразие видов учебно-познавательной деятельности не исчерпывается. Задача учителя, преподавателя искать и находить новые, более эффективные виды деятельности студентов на учебных занятиях. Нужно отметить, что разделение всех приведенных в списке видов учебно-познавательной деятельности на три группы в достаточной степени условно. В основе этого разделения лежит признак - источник получения знаний, формирования умений и навыков. В первой группе таким основным источником является слово, знак; во второй группе - образ, зрительное ощущение; в третьей группе - практическое действие.

Иными словами, можно условно определить виды деятельности первой группы как работа с текстом; виды деятельности второй группы - наблюдение за различными объектами; виды деятельности третьей группы - выполнение различных практических работ. То есть можно все многообразие свести к

выделенным нами основным видам учебно-познавательной деятельности студентов.

Перед учителем, преподавателем встает задача научить студентов выполнению каждого вида учебно-познавательной деятельности, сформировать у них умения планировать и рационально организовывать свою деятельность. От того, как хорошо студенты владеют различными видами деятельности, как хорошо умеют применять их для получения новых знаний, в значительной мере зависит их познавательная активность, а также познавательные интересы и потребности, развитие в целом. Однако на практике мы наблюдаем значительное преобладание тех видов учебно-познавательной деятельности, которые наименее эффективно обеспечивают развитие личности студента.

Итоги проведенного анкетирования студентов позволяют сделать следующие выводы:

1. Студенты во все годы предпочитают пассивные виды деятельности.
2. Студенты оценивают собственную активность как недостаточную.
3. Большинство студентов не приучены самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы.
4. Учебно-познавательная деятельность студентов носит преимущественно нецеленаправленный характер.

Эти выводы были подтверждены в последующем другими анкетами, наблюдениями за деятельностью студентов на занятиях, анализом контрольных и самостоятельных работ, анализом ответов выпускников студентов на экзаменах.

В чем причина низкой активности студентов в процессе обучения, например, в вузе?

На наш взгляд, это следующие причины:

1. Изучению в вузе подлежит сложный учебный материал, трудный для усвоения студентами.

2. Умения студентов самостоятельно работать, самостоятельно изучать учебный материал сформированы на низком уровне.

3. Учителя зачастую не умеют эффективно организовать и управлять учебно-познавательной деятельностью студентов, не могут научить студентов выполнять эту деятельность.

Аналогичные выводы мы делаем и о причинах низкой активности студентов.

Итак, виды учебно-познавательной деятельности - наблюдение, эксперимент, работа с книгой, систематизация знаний и другие виды. Составной частью каждого вида деятельности психологи и педагоги считают действия и операции. Мы уже останавливались на этом вопросе.

В структуре учебно-познавательной деятельности выделяют элементы:

- отдельные виды учебно-познавательной деятельности, связанные между собой;
- действия, выполнение определенной совокупности которых обеспечивает выполнение деятельности в целом;
- операции как способы выполнения действий.

В названных в таблицах видах учебно-познавательной деятельности, таким образом, могут быть выделены совокупности действий и операций.

Овладение учебно-познавательной деятельностью студентов начинается с первого курса. Это бегло читать, вчитываться в текст, пересказывать его своими словами, наблюдать, делать некоторые простейшие выводы и др. В последующем у студентов в курсе природоведения начинают формироваться умения ставить простые опыты. Несмотря на многочисленные выполненные исследования, многообразную методическую работу, в которых показывается важность формирования учебно-познавательных умений и пути решения этой проблемы, студенты по-прежнему приходят в старшие курсы массовой вузы с низким уровнем сформированности этих умений, с низким же уровнем этих умений они и оканчивают ее. При низком уровне сформированности учебно-познавательных умений нельзя успешно решать задачу повышения качества

учебно-воспитательного процесса. В существующих условиях учителям всех предметов необходимо вести целенаправленную работу по формированию учебно-познавательных умений студентов на протяжении всего периода их обучения в вузе. А это можно сделать, только организовав учебно-познавательную деятельность.

В настоящее время в педагогике признается тот факт, что в процессе учебно-познавательной деятельности у студентов должно происходить формирование обобщенных учебно-познавательных умений и навыков. На это впервые указала А.В. Усова [342, 343].

Обобщенными умениями называют умения, основанные на понимании студентами научных основ и структуры деятельности, на самостоятельном определении рациональной последовательности выполнения операций и действий, из которых она состоит. Студент, владея обобщенными умениями и навыками, может использовать их при решении широкого круга познавательных задач не только в рамках одного предмета, но и на занятиях по другим учебным дисциплинам, а также в практической деятельности [342]. То есть главное свойство, отличительный признак обобщенных умений - это свойство широкого переноса с одного вида деятельности на другие.

При планировании работы необходимо учитывать, что стихийного формирования обобщенных умений не происходит. Нужна целенаправленная подготовка, специально организованная деятельность. Кроме того, нужно учитывать, что важным компонентом в подготовке студентов к овладению обобщенными умениями является формирование у них частных учебно-познавательных умений.

Исходя из этих соображений, опираясь на данные нашей экспериментальной работы, процесс формирования обобщенных учебно-познавательных умений мы осуществляли по следующим этапам:

1. Формирование частных умений и навыков.
2. Ознакомление студентов с научными основами деятельности.
3. Ознакомление студентов со структурой деятельности.

4. Формирование умения самостоятельно определять рациональную последовательность выполнения действий и операций.

5. Формирование умения анализировать свою деятельность.

Перечисленные этапы являются общими для всех видов учебно-познавательной деятельности.

В работе по формированию обобщенных умений и навыков студентов необходимо, прежде всего, выявить уровень сформированности этих умений и, в зависимости от уровня планировать дальнейшую деятельность.

Методологической основой формирования умений студентов выполнять учебно-познавательную деятельность является учение о поэтапном формировании умственных действий, в первую очередь, учения о типах ориентировки.

Руководствуясь положениями этого учения, мы признаем, что успешное формирование учебно-познавательных умений осуществляется при условии создания и использования ориентировочной основы действий (ООД), а также ориентировочной основы деятельности в целом. Для ее создания необходимо выделить опорные моменты деятельности, опираясь на которые и последовательно их выполняя, ученик сможет выполнить деятельность в целом. Причем опорные пункты должны быть стабильными: не должны зависеть от условий, в которых деятельность выполняется, от характера выполняемого задания, от особенностей изучаемого материала.

По сути, речь идет о создании алгоритма выполнения деятельности.

Возникает проблема - для успешного формирования обобщенных учебно-познавательных умений необходима ориентировочная основа деятельности (алгоритм). Что может служить опорными пунктами (шагами алгоритма) ООД для любого ее вида?

Опираясь на исследования психологов и педагогов, можно предположить, что одним из путей определения опорных пунктов деятельности могут стать выделенные структуры каждого вида учебно-познавательной деятельности: какие действия, операции и в какой последовательности подлежат

обязательному выполнению в каждом виде учебно-познавательной деятельности. Перечень этих действий, составленный с учетом определенной последовательности, и будет являться ООД (алгоритмом).

Возможность использования алгоритма деятельности в качестве ориентировочной основы, обеспечивающей формирование обобщенных умений, признается многими психологами и педагогами - А.В. Усовой (эксперимент, работа с книгой, наблюдение и др.), Н.Н. Тулькибаевой (решение задач), А.А. Бобровым, Э.Т. Изергиным и др. (эксперимент), А.Н. Звягиным, С.Ф. Шиловой, Л.Я. Зориной (систематизация), В.К. Буряком (работа с книгой), Б.И. Коротяевым, П.И. Пидкасистым, З.Ф. Чехловой (методы деятельности) и другими исследователями. При построении алгоритмов всех видов учебно-познавательной деятельности мы исходили из следующих методологических положений:

1. Алгоритмический этап овладения деятельностью необходим как этап формирования основы самоуважения личности, т.е. овладение алгоритмом деятельности не является конечной целью, а является средством осознания учеником своей прочной готовности к выполнению деятельности во всем ее многообразии.

2. Предмет деятельности и сама деятельность имеют объективную и субъективную стороны. Следовательно, в алгоритме должны быть заложены действия, реализующие эти стороны.

3. Общепризнанным в науке положением является выделение в любой деятельности подготовительного, исполнительного и аналитического этапов. Поэтому действия алгоритма должны соответствовать этим этапам.

Рассмотрим варианты алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности студентов с учетом этих требований. Начнем с наблюдения.

Под наблюдением в науке понимается деятельность, представляющая собой планомерное, продолжительное и целенаправленное восприятие изучаемых объектов, дающее возможность проследить течение каких-либо

явлений или процессов, или те изменения, которые происходят в наблюдаемом объекте. Наблюдение осуществляется без непосредственного вмешательства в течение процесса, что дает возможность увидеть естественный ход событий, не измененный влиянием человека.

Наблюдение является важным методом познания, источником научных знаний о мире.

На основе наблюдения в ходе теоретического анализа и математической обработки результатов устанавливаются научные факты, формируются научные понятия и т.д.

Человек, выполняя наблюдение, выражает свое активное отношение к окружающему миру с помощью своих органов чувств. Мотивом при этом выступают потребности и интересы человека, в том числе познавательные.

Из определения следует, что наблюдение - это, в первую очередь, восприятие. Восприятие представляет собой познание мира с помощью органов чувств. В учебном наблюдении важно привлечь к восприятию как можно больше органов чувств. Ведущим в обучении является «золотое правило дидактики», сформулированное Я.А. Коменским.

В аспекте нашего исследования мы должны определить наблюдение как вид учебно-познавательной деятельности, предметом которого являются внешние признаки, свойства объектов познания.

Организация наблюдения в процессе обучения преследует определенные цели, основными из которых являются:

1. развитие наблюдательности и других важных качеств личности студента;
2. ознакомление с особенностями наблюдения как метода научного познания и подготовка к ведению научных наблюдений;
3. изучение свойств тел, явлений природы и общества.

Следовательно, активизация познавательной деятельности предусматривает вооружение студентов необходимыми инструментами поиска

знаний, что позволяет достигнуть самого высшего творческого уровня деятельности, основой которого выступает творческое мышление студентов.

1.2.Формирование основ учебно-познавательной деятельности на теоретическом уровне.

Овладение любой деятельностью начинается с освоения составляющих ее действий и операций, понимаемых как совокупность процессов познания и исполнения, направленных на достижение поставленной цели. Деятельность человека носит созидательный характер: преобразуя мир, человек преобразует себя. Такое преобразование выражается, прежде всего, в том, что субъектом деятельности осваивается перенос внешних действий предметной деятельности и общения в умственные действия внутреннего плана деятельности – интериоризация [47; 49; 165].

На современном этапе в научных исследованиях по проблеме учебно-познавательной деятельности сочетаются сформулированные на протяжении 50-80-х годов два основных подхода: дидактический, в котором основное внимание обращено к изучению деятельности учителя и роли методических средств, которые используются им для организации познавательной деятельности, и психологический, в котором исследуется познавательная деятельность самих студентов с учетом их психолого-педагогических особенностей [74; 193, с. 174]. Современная психолого-педагогическая теория считает учебно-познавательную деятельность ядром дидактики и характеризует её как организацию действий студентов, направленных на осознание и решение конкретных учебных проблем с помощью совокупности методов – приёмов деятельности, ведущих к достижению определенной цели [216, с. 173]. Под организацией познавательной деятельности понимается система упорядоченных и последовательных действий учителя и учеников, обеспечивающих создание дидактических условий, выполнения учебной работы и целенаправленное руководство этим процессом [73, с. 78-84; 237, с.135].

В условиях реформирования вуза, возможности активизации процесса познания видятся, прежде всего, в связи с использованием в обучении гуманитарным дисциплинам при переходе на новое содержание образования модернизированных традиционных методических средств комплексе с разработанными новыми.

Теоретический анализ феномена познавательной деятельности, представленный в трудах ведущих педагогов Ю.К. Бабанского [14]; А.С. Белкина [18]; Н.В. Бордовской, А.А. Реана [31]; В.В. Буткевич [34]; В.И. Гинецинского [53]; Л.В. Занкова [79]; Н.В. Кузьминой [110]; И.Я. Лернера [124]; Р.С. Пионовой [169]; И.Ф. Харламова [221]; И.И. Цыркуна [225]; и психологов Б.Г. Ананьева [9]; Л.И. Божович [28]; П.Я. Гальперина [49]; В.В. Давыдова [62]; Н.Т. Ерчака [71]; Н.И. Жинкина [75]; И.А. Зимней [81]; А.А. Леонтьева [154]; А.Н. Леонтьева [123]; А.Р. Лурии [132]; Н.А. Менчинской [142]; Н.Ф. Талызиной [205]; Д.Б. Эльконина [238]; В.А. Якунина [242], определил направления дальнейшего научного поиска в условиях современном вузе.

Исследованием педагогических проблем формирования познавательных процессов студентов занимались Н.В. Кухарев [113]; А.К. Маркова [137]; М.В. Матюхина [139]; М.П. Осипова [3].

Развитие личностного потенциала студентов происходит на всех ступенях системы непрерывного образования, однако особая роль в этом процессе принадлежит вузе, где осуществляется овладение новыми ведущими видами деятельности и закладывается фундамент личностного развития. Речь идёт не только о функциональном развитии навыков учебной деятельности, но и о развитии всех видов их речевой и мыслительной деятельности, которые являются основой для полноценного интеллектуального развития. Язык служит средством коммуникации и вербальной мыслительной деятельности [27; 43; 45; 47]. Развивая речь, обучаясь языку, человек учится не только говорить, но и мыслить [194].

Языковое образование, по свидетельству П.П. Блонского [24]; Л.С. Выготского [45;47]; И.А. Зимней [81]; Ю.Н. Кулюткина [112]; и др., существенно влияет на умственное развитие студентов, способствует воспитанию самостоятельной, творческой, ответственной личности – субъекта своей жизнедеятельности, формируемой применением новых педагогических технологий, комплексно взаимодействующих на личность учащегося.

Идея разностороннего воспитания ребёнка выступала ведущей во всех педагогических системах прошлого. Актуальна она и в наши дни, когда проблема сохранения здоровья студентов, наряду с их полноценным воспитанием и образованием, становится приоритетной в деятельности учителя.

Реализации учебно-познавательной активности способствует умственная самостоятельность студентов, предполагающая владение навыками и умениями получения новых знаний, их применения в стандартных и новых ситуациях [113]. Умственная самостоятельность, формируемая посредством обучения алгоритмам операций мыслительной деятельности, позволяет учащимся эффективнее осуществлять учебно-познавательную деятельность, успешнее осваивать учебный материал, что способствует развитию их познавательных интересов, воспитанию привычки к регулярному умственному труду.

Анализ путей стимулирования познавательной активности в современном вузе, позволил выделить несколько направлений: становление учащегося как субъекта учебной деятельности; диалогизация учебного процесса; личностно-ориентированно взаимодействие; индивидуализация и дифференциация обучения; показ значимости и ценности содержания учебного материала; установление между и внутри предметных связей; привлечение занимательности; использование методов проблемного обучения; самостоятельная работа студентов; связь с их личным опытом; создание доброжелательной обстановки в классе; организация ситуации успеха; педагогический оптимизм, вера учителя в познавательные возможности своих

учеников[3; 8; 18; 82; 95; 96; 113; 120; 124; 134; 157; 185; 202; 229; 232; 240, и др.].

Более дифференцированы уровни учебно-познавательной деятельности и намечены пути ее активизации в исследовании Е.В. Коротаевой [103]. Для студентов, имеющих нулевой уровень познавательной активности – пассивных, с трудом включающихся в работу, привычных к постоянному давлению со стороны педагога, необходимо создать доброжелательную атмосферу, снять страх перед неправильным ответом. Относительно – активный уровень характеризуется проявлением заинтересованности лишь в определенных ситуациях, связанных с привлекательностью содержания материала или формы преподавания. В обучении студентов, имеющих исполнительно – активный уровень, целесообразно применять проблемные задачи, ролевые игры, стимулирующие их активность. Высшим уровнем проявления активности в познавательной деятельности является творческий.

Однако, возможности целенаправленного освоения операций мыслительной деятельности в современных условиях реализуются не полностью [88; 142; 205 и др.]. Основная причина заключается в том, что достижение определенных результатов в обучении не всегда оказывает достаточное влияние на умственное развитие студентов. Студентов накапливают определенный запас знаний и навыков, но не умеют продуктивно их использовать. Следовательно, необходимы дальнейшие исследования для получения количественных данных о позитивном влиянии изучения гуманитарных дисциплин на умственное развитие, активизации познавательной деятельности студентов.

В то же время, в современной дидактике нет ещё единого, общепринятого представления о процессе усвоения знаний и умений [21, с. 100-101]. Существующая принципиальная схема процесса обучения, в структуре которого основное место отводится учебно-познавательной деятельности, выглядит так: представление готовой информации – её усвоение – применение по примеру – творческое её применение [93, с. 203-204]. На первоначальном

этапе обучения предлагается переориентироваться в преподавании английского языка с преимущественно простого описания событий к ознакомлению студентов с лингвистическими явлениями [156, с. 14]. В дальнейшем, в качестве результата, предусматривается переход к высокому творческому уровню учебно-познавательной деятельности.

К проблеме создания нового мотивационного механизма подошли педагог-практик С. Соловейчик и теоретик-дидакт Я. Мотылёнок. Они выделили в качестве внутреннего мотива такую побудительную причину познания как жизненный опыт студентов, под которой понимается практическое значение знаний в связи с определенными жизненными представлениями и понятиями.

В качестве внешнего стимула целесообразно создание проблемной ситуации, решение которой вызывает трудности у студентов в процессе учебной деятельности [198, с. 4; 183, с. 45]. При определении механизма стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов, современными исследователями учитывается мысль о том, что содержание гуманитарных дисциплин, как учебных предметов, подводит студентов к осознанию определённых общечеловеческих ценностей, порождает избирательное отношение и дает возможность стимулировать познавательные интересы студентов [233, с. 130-140; 235, с. 96-115]. Вместе с тем, необходимо обратить внимание на характеристику поисково-исполнительного характера ученической деятельности, при котором с помощью совокупности соответствующих методов, направленных на усвоение знаний, ученику представляется возможность увидеть результаты своего обучения. Такими методами являются, в первую очередь, проблемно – поисковые, а при определенных условиях и репродуктивные [17, с. 34-38; 25, с. 297-308; 98; 126, с. 53-56]. Ещё классическая дидактика в лице Я.-А. Коменского придавала большое значение развивающим методам, целесообразность использования которых обуславливается уровнем способностей студентов [98, с. 327, 344].

Особенностью сегодняшнего познавательного процесса является взаимно субъектный характер отношений ученика и учителей. Исторически установилась довольно односторонняя точка зрения, что ученик является объектом учебной деятельности, а учитель, как ее субъект, выполняет различные функции: раскрывает учащимся цель деятельности и содействует осознанию её учениками, анализирует ведущие идеи, прикладывает усилия, чтобы предмет был доступен по содержанию, раскрывает ценность знаний, логику процесса их приобретения, вооружает студентов необходимыми способами деятельности. Эта деятельность, бесспорно, программирует необходимые условия для деятельности познавательной. В этой ситуации ученик выступает только как объект, исполнитель задач, поставленных учителем. Однако, в процессе активизации учебно-познавательной деятельности личная деятельность человека – лучший способ обучения, поэтому ученик должен занимать позицию субъекта [55; с. 286, 296-296; 60; 113, с. 150; 241,с.15]. В таком случае создаётся личностный подход, когда метод напряжения заменяется методом объединения усилий ученика и учителя в процессе познания. Учитель выступает как объект деятельности в условиях, когда учащиеся получают определенную самостоятельность в обучении [236, с. 9-10].

Мысль о субъект – субъектном характере процесса познания совпадает с требованиями современной дидактики и воспринимается как необходимость предусмотреть при активизации познавательной деятельности соответствия содержания и методов обучения уровню развития студентов. Целесообразной является идея развивающего обучения, но она требует своей разработки при обучении в базовом вузе. Необходимо подчеркнуть важность в условиях взаимно субъектного обучения прогностической функции учителя, который показывает студенту новые знания и возможные способы их усвоения. Изменение субъекта учебной деятельности в современных условиях обучения приводит к более эффективной организации познания.

Так, например, делается вывод о том, что главным условием организации эффективного процесса познания является формирование у студентов основных познавательных умений [5, с. 115; 57, с. 59; 205, с. 91-99; 220, с.10]. Параллельно существует мысль, что формирование приёмов познавательной деятельности является не специальной задачей, а только побочным результатом обучения. Я считаю работу по приобретению студентами учебных умений равной по своему значению процессу формирования знаний.

На практике у части учителей вызывает трудности организация работы по формированию у студентов соответствующих умений [5, с. 31]. Обучение идёт сегодня, в основном, на репродуктивном уровне. При этом овладение студентами необходимыми учебными приёмами проходит после приобретения знаний, несмотря на то, что оно должно осуществляться в органической взаимосвязи. Отсюда следует, что организация познания связана в таком случае, в основном с деятельностью учителя как передатчика знаний по направлению к студенту, что весьма ограничивает познавательные возможности студентов и их место в процессе обучения.

На сегодняшний день не все учителя четко представляют современную теорию методов обучения и стремятся использовать новые подходы к преподаванию материала. В частности, почти не используются информационные педагогические технологии. Также не решаются психолого – педагогические проблемы, связанные с укоренением их на практике [13]. Между тем, информационные технологии играют роль конкретной методики, которая связывает между собой теорию и практику обучения [146].

В современных условиях весьма актуальным является решение вопроса о педагогической целесообразности и функциональной возможности использования компьютерного обучения. При этом внимание концентрируется не на самих технических средствах обучения, а на способах их применения в процессе обучения [111, с. 285 – 287]. Переход от старой «безмашинной» модели обучения «учитель – ученик», при которой учитель – источник информации транслирует ее ученикам, к трехэлементной трансляционной

модели «учитель-компьютер-ученик» связан с использованием новых педагогических технологий. В их основу может быть положена идея программированного обучения, которая даёт возможность организовать самостоятельную работу всех студентов учебной группы и в известных рамках её дифференцировать [56, с. 183-184; 199, с. 57-58]. Использовать обучение с помощью компьютера целесообразно в совокупности с традиционными средствами обучения [52, с. 96; 100]. Деятельность учителя в условиях автоматизации учебного процесса должна повторять структуру традиционной учебно-познавательной деятельности. А сама личность учителя не может быть целиком заменена машиной [204, с. 57-61]. Учитель, при условии определенной подготовки, может передать часть своих функций техническим средствам обучения. Изменение его роли, как источника информации, ведет к возникновению субъект – субъектной ситуации, где учитель выступает как консультант и коллега студента [42, с. 6-7].

Данные ранее проведенных исследований по этому вопросу, свидетельствуют о том, что использование информационных технологий успешно помогает учителю провести формирование приёмов умственной деятельности, проводить не только контроль результатов обучения, но и его коррекцию [52, с. 168-170; 166, с. 112]. Функциональные возможности компьютерного обучения, как считают исследователи, целесообразно использовать в педагогическом процессе при организации познавательной деятельности, потому как алгоритмы компьютерного обучения и познания сродни друг другу.

Это основные умения по наблюдению, которые должны быть сформированы на каждом этапе. Формирование их осуществляется, в первую очередь, путем организации наблюдения в системе учебно-познавательной деятельности студентов. При этом в задачу учителя входит формирование их на уровне обобщения.

Как было отмечено, формированию обобщенных умений способствует создание ООД, которой служит структура деятельности.

Встает проблема - определить алгоритм наблюдения, то есть выделить основные действия и определить их последовательность.

Определить алгоритм наблюдения - значит определить, какие действия входят в состав наблюдения и в какой последовательности они выполняются. Причем выделить нужно те действия и ту последовательность, которые не зависят от условий, в которых они могут осуществляться, характера задания, особенностей объекта.

При выделении основных действий, входящих в состав учебного наблюдения, определении последовательности их выполнения можно использовать прием сравнения учебного и научного наблюдения.

Исходя из определения наблюдения, можно заключить, что основным действием в нем является восприятие. То есть, главное в наблюдении то, чтобы видеть, слышать, ощущать (чувствовать) объект наблюдения.

В научном наблюдении всякое восприятие сопровождается выполнением каких-либо практических действий. Например, действия с приборами, препаратами. Кроме того, всякое научное наблюдение предполагает осмысление, осознание воспринимаемого объекта.

Следовательно, одним из основных действий учебного наблюдения будет восприятие, сопровождаемое выполнением практических действий и осмыслением, осознанием наблюдаемого. Это основное действие учебного наблюдения, но далеко не единственное.

Мы уже отмечали, что всякая человеческая деятельность является рефлексивной и что это выражается в наличии цели и мотива деятельности. Именно с определения цели и мотива деятельности начинается выполнение наблюдения.

Таким образом, прежде чем воспринимать, выполнять практические действия, осмысливать что-то, необходимо определить цель и мотив наблюдения.

Исходя из общего понимания цели деятельности, можно ответить на этот вопрос следующим образом: определить цель наблюдения - значит установить,

какие знания должны быть получены в результате наблюдения за явлениями и предметами действительности, какие качества личности должны быть сформированы.

Определить мотив наблюдения - значит осознать и сформулировать внутреннее побуждение, на котором основывается выполнение наблюдения. Наверное, будет правильным, если процедуру мотивации наблюдения обозначить ответом на следующие вопросы: «Для чего нужны ученику знания, получаемые в ходе наблюдения? Где он их будет использовать? Какие познавательные интересы движут учеником при выполнении наблюдения?»

Таким образом, первым действием в наблюдении является формулировка цели, вторым - мотивация наблюдения.

Всякое научное наблюдение предполагает выбор конкретного объекта, за которым оно будет вестись. Очевидно, что и учебное наблюдение также предполагает выбор определенного объекта, его выделение среди множества других объектов.

Объектом учебного наблюдения могут быть разные явления, предметы, процессы. Например, в физике - явления кипения, электролиза, взаимодействия; электроизмерительные приборы, технологические процессы; таблицы, плакаты, графики, кинофильмы и т.д.

Для достижения поставленной цели из всех объектов нужно выбрать тот (или те), который важен в данный момент. Выбрать - и наблюдать.

Итак, наблюдение включает в себя выбор объекта. Это действие выполняется вслед за действием по мотивации наблюдения.

Особенностью наблюдения является то, что оно осуществляется без вмешательства наблюдателя в наблюдаемые объекты. Но этот объект испытывает влияние многих других факторов, которые зачастую мешают достижению цели наблюдения. В задачу наблюдателя входит создание таких условий наблюдения, при которых влияние посторонних факторов на объект минимально или полностью устранено. Действие - создание условий для

наблюдения - входит обязательной составной частью в наблюдение и выполняется вслед за выбором объекта.

Как в научном, так и в учебном наблюдении почти всегда выполняется не одно, а несколько практических действий. И выполнение каждого из них, восприятие каждого момента в протекании наблюдаемого явления должно быть осуществлено в определенной заранее установленной последовательности. Иначе возникает опасность ошибок, пропуска каких-то важных результатов. Поэтому определение последовательности выполнения всех практических действий, то есть составление плана наблюдения, является еще одним действием в его структуре.

В итоге наблюдения должен быть получен какой-то результат. К его фиксации (записи, кодированию) наблюдатель должен быть готов заранее, так как могут понадобиться те или иные средства фиксации (кодирования). То есть, возникает необходимость выполнения еще одного действия - определение способов кодирования информации. Использование того или иного способа кодирования зависит от целей и мотивов наблюдения, от характера объекта, от условий, от материальных возможностей наблюдателя.

Итак, восприятию, практическим действиям наблюдателя должен предшествовать выбор способа кодирования информации, которая будет получена в ходе наблюдения. А перечень практических действий включает в себя кодирование информации.

Полученные в ходе наблюдения результаты нуждаются в обработке, анализе. Это еще одно действие. Выполнить анализ результатов наблюдения - это значит:

1. установить соответствие результата поставленной цели;
2. определить реальность, достоверность полученного результата;
3. объяснить результат на основе имеющихся знаний;
4. оценить личную удовлетворенность ходом и результатом наблюдения.

Окончательным итогом (итоговым действием) выполнения наблюдения является формулировка вывода.

Обращаем внимание на тот факт, что при выполнении всех действий наблюдения мы не опирались на какое-то конкретное наблюдение, конкретное задание. Мы говорили о наблюдении вообще. При этом сумели выделить ряд действий, которые не зависят от учебного предмета, задания, условий и т.д. Перечисленные выше действия являются общими для всех наблюдений.

Таким образом, наблюдение как вид учебно-познавательной деятельности студентов включает в себя действия:

1. Формулировка цели наблюдения.
2. Мотивация наблюдения.
3. Выбор объекта наблюдения.
4. Создание условий для осуществления наблюдения.
5. Составление плана наблюдения.
6. Выбор способа кодирования информации.
7. Осуществление собственно наблюдения - практические действия; восприятие; осмысление и осознание; кодирование информации.
8. Анализ полученных данных и хода деятельности.
9. Формулировка выводов, их кодирование.

Приведенный нами перечень действий с указанной последовательностью их выполнения и представляет собой алгоритм, точнее - структуру наблюдения. Руководствуясь им при выполнении какого-либо конкретного наблюдения, ученики имеют ООД.

При проведении обучающего эксперимента по применению структуры основных видов учебно-познавательной деятельности мы столкнулись на первых порах с тем, что ученики не смогли пользоваться ими в своей деятельности. Потребовалось определенное время, чтобы алгоритмы заработали. Это произошло только тогда, когда у студентов были сформированы умения выполнять каждое отдельное действие. Овладение

деятельностью осуществлялось в соответствии с этапами формирования обобщенных умений.

Необходимость выполнения перечисленных действий и их последовательность вытекает из логики научного наблюдения и связи его с учебным наблюдением. Можно заключить, что сформировать умение наблюдать можно, только научив студентов выполнять каждое действие, входящее в состав алгоритма наблюдения. Нет этих отдельных умений - нет умения выполнять наблюдение в целом.

Тесно связанным с наблюдением видом учебно-познавательной деятельности является эксперимент. В аспекте нашего исследования мы определяем эксперимент как вид учебно-познавательной деятельности, предметом которого являются существенные, ведущие свойства, закономерные связи и отношения объектов природы.

Эксперимент как вид учебно-познавательной деятельности дает возможность достижения целей как познавательного, так и личностного характера.

Вопросам организации эксперимента студентов посвящены работы В.И. Андреева, М.Т. Беккера, Т.Н. Шамало, В.Н. Ланге, Г.Д. Бухаровой и других методистов и дидактов.

Литературы по методике эксперимента достаточно много по всем учебным предметам. В пособиях рассматриваются формы организации вузовского эксперимента, его сущность, способы и средства его постановки, условия эффективной организации экспериментальной деятельности студентов.

Нужно отметить, что в методической литературе распространенной является позиция авторов о необходимости выделения действий этого вида деятельности. Но единого подхода к реализации этой позиции нет.

Нам кажется наиболее рациональным выделении структурных элементов эксперимента подход, осуществленный А.В. Усовой и А.А. Бобровым [347]. Они показывают необходимость формирования у студентов старших курсов не частных, а обобщенных экспериментальных умений.

Основой этого формирования они, так же как и другие исследователи, считают структуру эксперимента как вида учебно-познавательной деятельности и предлагают свой вариант структуры. Этот же подход положен в основу и нашей работы по организации и управлению данным видом деятельности.

На основе анализа педагогической литературы по проблеме учебного эксперимента и с учетом методологических требований мы реализовали на практике следующий вариант алгоритма эксперимента как вида учебно-познавательной деятельности:

I. Подготовительный этап

1. Формулировка и обоснование эксперимента.
2. Мотивация эксперимента.
3. Формулировка и обоснование гипотезы эксперимента.
4. Выяснение условий, необходимых для достижения поставленной цели.
5. Проектирование эксперимента:
 - а) какие опыты и в какой последовательности провести;
 - б) какие наблюдения выполнить;
 - в) какие величины измерить.
6. Выбор способа кодирования информации, получаемой в процессе выполнения эксперимента.
7. Определение необходимых приборов, материалов, инструментов, установление их наличия и исправности.
8. Отбор приборов, материалов и инструментов для непосредственного использования.

II. Этап непосредственного выполнения эксперимента

9. Сборка установки (электрической цепи) с учетом условий выполнения эксперимента.
10. Проведение в запланированной последовательности:
 - а) опытов; б) наблюдений; в) измерений.
11. Кодирование информации.

III. Этап обработки результатов

12. Математическая обработка результатов наблюдений и измерений, получение конечного результата.

13. Анализ полученных данных.

14. Формулировка и кодирование вывода.

Таким образом, алгоритм эксперимента включает в себя выполнение 14 действий в заданной последовательности.

Аналогично выбору алгоритмов наблюдения и эксперимента как видов учебно-познавательной деятельности нами были определены алгоритмы деятельности по изучению учебных текстов, систематизации знаний, решению познавательных проблем, слушанию и многих других видов учебно-познавательной деятельности.

Алгоритм изучения учебных текстов:

1. Формулировка цели работы с книгой, текстом.
2. Мотивация работы.
3. Определение форм, приемов работы, наиболее соответствующих поставленной цели и мотиву деятельности.
4. Прогнозирование в той или иной степени результатов выполненной работы.
5. Выделение в тексте основных положений, идей.
6. Изучение каждого положения, идеи в соответствии с планом.
7. Анализ получаемых результатов и хода деятельности.
8. Оформление результатов работы.

Таким образом, алгоритм деятельности по изучению учебных текстов включает в себя восемь действий, выполняемых в заданной последовательности

Алгоритм систематизации знаний:

1. Формулировка цели.
2. Мотивация деятельности.
3. Отграничивание материала, подлежащего систематизации.

4. Выбор способа наглядного представления материала, обработанного в соответствии с поставленной целью.

5. Выделение в отобранном материале основных положений и идей.

6. Выделение и рассмотрение основных признаков каждого положения.

7. Выделение и рассмотрение связей и отношений между положениями и идеями.

8. Оформление результата.

Таким образом, чтобы систематизировать знания, необходимо выполнить в указанной последовательности все восемь действий.

Анализ и опыт реализации алгоритмов основных видов учебно-познавательной деятельности позволил нам выделить обобщенный алгоритм учебно-познавательной деятельности в целом:

1- постановка цели деятельности;

2- мотивация деятельности;

3- выбор (отграничение) объекта деятельности;

4- определение условий эффективности деятельности;

5- планирование деятельности;

6- выполнение плана деятельности;

7- обработка результатов;

8- анализ результатов;

9- формулировка выводов.

Именно этими действиями и предстоит овладеть студентам в процессе образования.

Заканчивая изложение материала по данному вопросу, мы можем сделать следующие выводы:

1) Познавательная деятельность, осуществляемая в учебных условиях, является самостоятельным видом общечеловеческой деятельности.

2) Учебно-познавательная деятельность реализуется в зависимости от предмета в том или ином виде.

3) Предмет учебно-познавательной деятельности, предметы ее видов, а также их структура имеют по меньшей мере две стороны:

- объективную (внешнюю, предметную);
- субъективную (внутреннюю, рефлексивную).

Субъективной стороне предмета деятельности и соответствующим ей действиям внимания в практике образования уделяется недостаточно.

4) Виды учебно-познавательной деятельности мы можем выделить, если указать его предмет. Мы считаем, что наблюдение, эксперимент, изучение учебных текстов, систематизация знаний и т.д. имеют свои предметы и могут быть названы видами деятельности.

5) Первоначальное базовое овладение ими наиболее успешно идет при наличии алгоритмов, представляющих собой совокупность действий.

Далее, исходя из методологического положения о возможности выделения вида деятельности только при определении его предмета, мы ставим своей целью рассмотреть существенные признаки предмета учебно-познавательной деятельности.

Исходя из общего понимания деятельности, мы можем считать, что ее предметом является вся объективная реальность.

На основе определения понятия учебно-познавательной деятельности мы должны сузить и уточнить ее предмет и определить его как «учебный материал». Тогда с учетом основных особенностей учебно-познавательной деятельности ее можно представить в следующем виде :

Учебный материал (усваиваемый, преобразуемый и преобразующий) является предметом учебно-познавательной деятельности в целом. Части, порции учебного материала - это предметы отдельных видов учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, уточняя цель данного параграфа, мы формируем ее так - выделение и рассмотрение элементов учебного материала и связей между ними. Иными словами - рассмотрение структуры учебного материала.

Т.В. Габай, рассматривая процедуру учебной деятельности, отмечает важную роль ее предмета [77] и считает, что предмет этой деятельности включает в себя предмет учения и предмет обучения [77, с.81]. При этом «предмет деятельности учения есть то, что по своему содержанию имеет отношение к знаниям и умениям, которые должны быть сформированы у студентов» [77, с.89]. При всей неясности данного определения мы можем понять, что Т.В. Габай в продукте учения (точнее, в его содержании) выделяет, по крайней мере, две составные части:

- часть продукта, относящуюся к знаниям;
- часть продукта, относящуюся к умениям.

Далее она определяет структуру продукта учения как «некоторые базовые умения и сумму соответствующих знаний» [77, с.90]. Окончательный вывод: «Предмет деятельности учения может быть представлен теми или иными фрагментами знания, ... частью умения выполнять саму эту деятельность; в других случаях это полное по своему составу умение» [77, с.90].

Кроме того, к предмету деятельности учения, по мнению Т.В. Габай, необходимо отнести и осознание его содержания (так же, как и продукта деятельности) [77, с.93].

Г.П. Щедровицкий и др. в содержании учения обязательным «необходимым объективным законом обучения» выделяет требование ценностного рассмотрения процессов деятельности и способностей человека, т.к. именно способности зачастую дают возможность познать предмет деятельности, саму деятельность в значительно большем объеме, чем он предлагается учителем [490].

В педагогике общепризнанным является факт, что предмет учебной (в нашем понимании - учебно-познавательной) деятельности является отражением содержания научного знания. Т.е. научное знание, являясь результатом научного познания, с некоторым упрощением становится предметом учебного познания. Таким образом, особенность учебно-познавательной деятельности в

том, что большей частью изучается не сама объективная реальность, а результаты ее изучения в той или иной науке.

Следовательно, определяя структуру учебного материала как предмета деятельности, мы должны учитывать структуру научного знания.

Кроме того, учебный материал включает в себя личный опыт студента по изучению действительности, в основе которого лежат рефлексивные процессы.

В итоге мы имеем примерно следующую структуру учебного материала:

Как показывают исследования школьной практики, максимальное внимание уделяется овладению студентами первым компонентом - результатом научного познания, меньше - личному опыту студента, практически не учитываются субъективные ощущения.

Обобщенный анализ различных подходов к определению предмета учебно-познавательной деятельности позволяет нам сделать вывод, что общепризнанным является следующее представление о предмете:

1. он отождествляется с содержанием образования (Ю.К. Бабанский, Б.Т. Лихачев и др.);
2. результатом овладения предметом являются знания, умения и навыки;
3. в нем можно выделить объективную и субъективную стороны (А.Н. Леонтьев и др.);
4. эффективность овладения предметом определяется единством процесса и результатов деятельности, а также способностей человека (Г.П. Щедровицкий);
5. предмет и продукт деятельности взаимосвязаны (Т.В. Габай).

Теперь необходимо определить конкретные структурные элементы учебного материала.

В дидактике нет единого подхода к выделению этих элементов. Но идея, что любой материал (текст), независимо от учебного предмета, науки, имеет

какие-то общие элементы, является общепринятой. Нам наиболее интересным и верным представляется подход А.В. Усовой к выделению этих элементов.

В качестве структурных элементов системы знаний А.В. Усова выделяет научные факты, понятия, законы, теории, методы научных исследований [344].

Таким образом, студент, изучая учебный материал, должен овладеть этими элементами.

Слова, обозначающие понятия, называются терминами.

А.В. Усова в фундаментальных работах [344] разносторонне рассмотрела методологию и методику овладения студентами научными понятиями:

- о формах материи;
- о явлениях;
- о свойствах тел, веществ и полей;
- о приборах, машинах, установках;
- о величинах, характеризующих свойства, явления и т.д.

Но понятия сами по себе не могут объяснить происходящие процессы или явления. Это можно сделать с помощью других структурных элементов системы научных знаний - законов и теорий (аксиом).

Закон - это внутренняя, существенная и устойчивая связь явлений, процессов или предметов, обуславливающая их упорядоченное функционирование и развитие. Закон отражает устойчивые, повторяющиеся связи между явлениями, процессами, предметами [344].

Особенностью закона является то, что он, оперируя научными фактами, выражается через понятия.

Теория - это система достоверных знаний о какой-либо части действительности, которая описывает, объясняет и предсказывает развитие явлений, процессов и предметов [344].

Правильность каждой теории, ее достоверность подтверждается опытами. При помощи определенных методов научного исследования осуществляется сбор и накопление научных фактов, их классификация, анализ, обобщение. На их основе в науку вводятся новые понятия.

Открытие закона также осуществляется с использованием определенных методов познания. Наблюдение и эксперимент являются одним из наиболее важных и распространенных методов научных исследований. Поэтому, формируя у студентов умение самостоятельно наблюдать и ставить опыты, учитель готовит их к исследовательской деятельности. То же можно сказать об умениях работать с книгой, о других умениях.

А.В. Усова определила наиболее эффективный путь овладения студентами структурными элементами учебного материала. Суть его в следующем.

Выделив структурные элементы системы знаний, можно определить общие требования к усвоению каждого из них, то есть определить, что надо знать о явлениях, о формах материи, величинах, законах, теориях, независимо от того, к какой области науки они принадлежат. Этим можно будет определять общий подход к усвоению знаний.

Требования к усвоению структурных элементов системы знаний, сформулированные в определенной последовательности, представляют собой планы изучения соответствующих групп вопросов (о явлении, о законе и т.д.). Они получили название планов обобщенного характера [344]. Они пригодны для изучения любых явлений, законов, теорий - явлений, законов, теорий вообще, независимо от предмета, в котором изучаются. Каждый план дает возможность организовать учебно-познавательную деятельность студента по изучению учебного материала.

Выделение в учебном материале структурных элементов дает нам возможность уточнить название некоторых действий в алгоритмах таких видов учебно-познавательной деятельности, как деятельность по изучению учебных текстов и систематизация знаний. А именно, действия, связанные с выделением и рассмотрением основных положений материала, можно определить как действия по выделению основных структурных элементов и их изучению по определенному плану обобщенного характера.

При организации экспериментального обучения детей физике, химии, биологии и математике мы столкнулись с проблемой реализации субъективной

стороны предмета учебно-познавательной деятельности. Суть этой проблемы заключалась в том, что ученики, независимо от класса и учебной дисциплины, воспринимали учебный материал, предлагаемый в виде структурных элементов, формально, отчужденно. По отзывам студентов, по заключениям учителей экспериментальных классов изучение материала этих учебных дисциплин как совокупности научных фактов, понятий, законов, теорий, методов «утяжеляло» учебные программы (из ответов на анкеты), замедляло темпы их изучения и т.п.

Преодолеть эту отчужденность нам помогла организация работы студентов по наглядному представлению ученикам структуры учебного материала с помощью граф-схем, таблиц, графиков, кроссвордов, рисунков и т.п.

При организации работы студентов по наглядному представлению структурных элементов учебного материала и связей между ними мы руководствовались следующими теоретическими и практическими положениями:

1) Познавательное значение классификации при заполнении таблиц заключается в том, что при этом происходит выделение общих отличительных признаков элементов, устанавливаются и рассматриваются существенные связи между ними. Это дает возможность более полно изучить каждый структурный элемент системы знаний.

2) Главное, что дают таблицы - при их заполнении происходит сравнение тех или иных структурных элементов и их наглядное сопоставление. При построении таблиц важно четко определить признаки, по которым сравниваются структурные элементы учебного материала, и выбрать соответствующую форму.

3) Наибольшее значение классификация имеет при изучении научных фактов и понятий вследствие их большого количества.

4) Наибольшую трудность при построении графов вызывает выделение структурных элементов (вершины) и связей между ними (ребра).

5) Вершиной графа может быть любой структурный элемент учебного материала.

6) Критериями выделения связей между элементами мы выбрали:

- наличие причинно-следственных отношений между элементами;
- наличие связи между основным, так называемым родовым понятием и его производными;
- наличие совпадающих слов, научных терминов, которые являются или предметом изучения в данном тексте, или важным для понимания всего текста;
- связь между элементами, один из которых входит в состав другого.

7) Графы при систематизации знаний из-за обилия элементов получаются громоздкими. Чтобы их упростить, необходимо учитывать только основные, важные для понимания всего курса структурные элементы.

8) Для выработки умения строить граф-схемы можно рекомендовать ученикам выполнение упражнений типа:

1. Выделение структурных элементов в небольших текстах;
2. Составление граф-схем формул, однозначных положений, выводов;
3. Составление граф-схем простого текста, содержащего несколько положений.

После того, как эти упражнения будут освоены, можно перейти к составлению граф-схем сложных незнакомых текстов.

Организовав работу по наглядному представлению учебного материала различными способами, мы тем самым превратили сложную, малопривлекательную деятельность в интеллектуальную игру («Кто быстрее, правильнее, полнее и красивее представит образ изучаемого материала»). Возникает эмоциональная окраска деятельности положительной направленности, исчезает безличие и отрицание. Тем самым усиливается личностный компонент предмета учебно-познавательной деятельности.

Итак, содержание учебного материала как предмета учебно-познавательной деятельности имеет определенную структуру, важное место в которой занимает личностный компонент.

Исключительно важным вопросом решения проблемы образования - овладение студентами учебно-познавательной деятельностью, является вопрос об уровнях организации личностно-ориентированной учебно-познавательной деятельности.

В связи с этим перед нами стоит задача, исходя из методологического положения о единстве деятельности и развития, на основе определенных критериев и показателей определить уровни организации учебно-познавательной деятельности студентов, а также сформулировать закономерности и принципы перевода деятельности с низкого уровня на более высокие.

Обобщенно данная цель может быть определена так - изучение процесса развития личности в основной деятельности.

Какого-то общепринятого подхода к решению этой проблемы нет ни в психологии, ни в педагогике.

Наиболее распространенный подход к выделению уровней учебно-познавательной деятельности базируется на определении ее характера, степени самостоятельности студентов (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, Г.И. Щукина и др.). Выделяются уровни:

- 1 - репродуктивный;
- 2 - объяснительно-иллюстративный;
- 3 - проблемный;
- 4 - частично-поисковый;
- 5 - поисковый.

Никем не оспариваемый подход к выделению уровней интеллектуальной активности предложен Д.Б. Богоявленским:

- 1 - репродуктивный;
- 2 - эвристический;

3 - креативный [51, 52].

На основе этих уровней В.П. Панюшкин выделяет уровни реализации педагогической деятельности (воздействие - взаимодействие - соразвитие) и уровни «Саморегуляции взаимосвязанной учебной деятельности» (монологический - интерактивный - диалогический) [138, с.79-80].

В данном случае нам представляется полезным и в учебно-познавательной деятельности выделить уровни:

1 - воздействие субъекта (ученик) на объект (учебный материал);

2 - взаимодействие субъекта и объекта;

3 - соразвитие (изменяющийся усваиваемый учебный материал обеспечивает развитие личности; развивающийся ученик способен к усвоению все более сложного материала).

В данном случае признак в основе выделений уровней - характер отношений субъекта и объекта деятельности.

Рассмотрим другие подходы к выделению уровней и критериев развития.

Интересный вариант предложил В.П. Беспалько.

Исходя из учения психологов об этапах усвоения учебного материала студентами, он выделяет уровни овладения деятельностью:

1 уровень - узнавание объектов познания при повторном восприятии ранее изученного материала и выполнение действий с ними;

2 уровень - репродуктивное действие путем самостоятельного воспроизведения ранее выполняемых действий;

3 уровень - продуктивное действие по получению новых знаний путем действия по образцу;

4 уровень - творческое действие, направленное на самостоятельное получение новых знаний [41, с.70-71].

А.В. Усова, рассматривая проблему уровней сформированности познавательных умений у студентов, выделяет следующую систему критериев, по которым эти уровни определяются:

- состав и качество выполнения операций;

- их осознанность;
- их полнота и свернутость;
- степень сложности;
- рациональная последовательность их выполнения [341, с. 45].

И определяет уровни сформированности познавательных умений у студентов:

I (низший) - студенты выполняют лишь отдельные операции (хаотично, неосознанно);

II (средний) - выполняются все требуемые операции, но их последовательность недостаточно продумана, действия плохо осознаются;

III (высший) - осознанно выполняются в рациональной последовательности все операции и действия [340, с.208].

Н.А. Половников в развитии познавательной самостоятельности выделяет уровни:

1. копирующий;
2. воспроизводящее творческий;
3. конструктивно-творческий [264, с. 208].

В психологических исследованиях много внимания уделяется проблеме выделения уровней развития мышления личности. Общеизвестным является подход, при котором мышление определяется как деятельность наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно- (или формально) - логического уровней. Причем в основе выделения уровней - степень присутствия в мышлении действий и операций деятельности внешнего плана.

Проблема выделения уровней деятельности достаточно актуальна в историческом плане. Классическим примером этого служит учение И.Гербарта.

I ступень - введение нового материала («ясность»);

II ступень - установление связи между новым и уже известным («ассоциация»);

III ступень - обобщение и формулировка выводов («система»);

IV ступень - практическое применение знаний («метод») [81].

В.В. Белич при выделении уровней и типов мыслительной деятельности пользуется следующей системой характеристик:

- содержание (эмпирическая или рациональная);
- структура (эклектика или теория);
- глубина (эпизодическая или диалектическая);
- полнота (абстрактная или конкретная);
- точность (качественная или количественная);
- обобщенность (обыденная или философская);
- развернутость (развернутая или свернутая);
- освоенность (непрочная или прочная до автоматизма);
- логика (индуктивная или дедуктивная) [32, с.44-45].

Мы не видим препятствий в применении этих характеристик для определения уровня развития учебно-познавательной деятельности. Однако практика нас заставила искать несколько иную систему характеристик.

Практический аспект проблемы мы сформулировали следующим образом: какие качества, свойства, то есть характеристики учебно-познавательной деятельности студентов, надо установить с помощью тех или иных методов для оценки уровня овладения ею. И второй момент - какие существуют параметры для оценки этих характеристик. Первая сторона проблемы может быть выражена вопросом:

«Если ученик овладел деятельностью, то по каким признакам можно судить об этом?»

Нахождение ответа на этот вопрос и означает установление характеристик.

Для определения системы характеристик предлагаем вспомнить определение учебно-познавательной деятельности. То есть надо помнить, что учебно-познавательная деятельность направлена на овладение учебным материалом. Не существует умений (учебно-познавательных) только ради самой деятельности; все они нужны для успешного овладения учебным

материалом во всем его многообразии и сложности. Следовательно, мы можем выделить взаимосвязанные группы характеристик:

1 группа - характеристики умений (учебно-познавательных);

2 группа - характеристики усвоенных знаний;

3 группа - характеристики субъективных ощущений.

Еще нужно отметить два момента. Первый - характеристик существует достаточно много, и педагогика полной их системы пока не сформировала; второй - часть характеристик является общей для обеих групп, по крайней мере - по названию.

Как основные характеристики учебно-познавательных умений мы приняли сформулированные в педагогической литературе:

1. Полнота - характеристика, определяющая овладение студентов действиями, входящими в состав данного вида учебно-познавательной деятельности; полнота учебно-познавательного умения тем выше, чем большее число действий умеет выполнять ученик.

2. Осознанность, то есть, насколько сознательно ученик выполняет деятельность; насколько он осознает цель, мотив деятельности, продумывает последовательность действий, аналитически подходит к результату своей деятельности, насколько умело контролирует ее ход.

3. Свернутость и автоматизм выполнения деятельности. В процессе все более полного овладения деятельностью отпадает необходимость выполнения отдельных (предметных) действий. Они выполняются во внутреннем плане как бы автоматически.

4. Быстрота характеризует скорость выполнения учеником всего задания по данному виду учебно-познавательной деятельности.

5. Обобщенность, то есть, насколько ученик может переносить данное умение на другие виды учебно-познавательной деятельности, на другие предметы, задания.

6. Прочность, то есть, как долго это умение сохраняется у ученика.

Единой, общепризнанной, достаточно разработанной системы характеристик, к сожалению, в педагогике нет.

О второй группе характеристик - характеристике усвоения структурных элементов материала можно сказать то же самое. Наиболее полная система характеристик предложена А.В. Усовой для понятий как структурного элемента системы научных знаний.

Основными характеристиками понятия как логической категории, по ее мнению, являются:

1. Содержание понятия как совокупность всех существенных признаков предметов, процессов или явлений, обозначаемых данным понятием.
2. Объем понятия - количество объектов, охватываемых данным понятием.
3. Связи и отношения данного понятия с другими. Таким образом, процесс усвоения понятия представляет собой овладение студентом содержанием и объемом понятия, а также усвоение связей и отношения данного изучаемого понятия с другими.

В качестве характеристик субъективных ощущений (рефлексии) мы выбрали рекомендованные и хорошо изученные:

- познавательные интересы;
- учебные цели;
- эмоции: личная тревожность и эмоциональная устойчивость;
- потребности в достижениях и общении;
- способности: интеллектуальные и общительность.

При этом мы исходили из следующих предложений:

1. наличие в психологии достаточно важных методик изучения данных характеристик;
2. данные характеристики дают возможность достаточно уверенно судить о других субъективных характеристиках (актуальность, тщательность, уверенность и т.д.).

Вторая проблема, на наш взгляд, может быть выражена таким вопросом: «Ученик овладевает УПД постепенно, переходя с одного уровня на другой. Характеристики остаются теми же самыми или как-то меняются? Если они меняются, то как, по каким моментам это можно установить?» Например, ученик, овладевая деятельностью, получает возможность выполнять ее быстрее. По чему мы можем судить об этом факте? Или что может быть положено в основу определения степени осознанности выполнения деятельности? И так далее.

То есть нужна определенная мера, показатель быстроты, осознанности, полноты и т.д. Найти меру быстроты проще всего - нужно измерить время, потраченное на выполнение деятельности. Найти меру других характеристик гораздо сложнее.

Как уже не раз приходилось говорить, в педагогике эта проблема также пока не решена. Наиболее существенные результаты получены, на наш взгляд, А.В. Усовой, В.П. Беспалько, в работах по методологии научно-педагогических исследований (Н.В. Кузьмина, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский, Ю.К. Бабанский и др.). Мы, не претендуя на решение этой проблемы, представим выбранный нами вариант.

В качестве основных мер характеристик овладения деятельностью А.В. Усова и В.П. Беспалько предлагают ввести:

- действие (операция), входящее в состав деятельности;
- операция теста (вопрос, задание теста);
- ведущие признаки понятия (а также признаки других структурных элементов учебного материала), подлежащие усвоению.

Например, о качестве овладения деятельностью можно судить по числу успешно выполняемых действий; о качестве усвоения понятия - по количеству правильно усвоенных признаков; о сформированности интереса - по его однозначной (1-2 предмета) определенности; об уровне интеллекта - по количеству и качеству успешно решаемых логических задач и т.д. Это будут абсолютные оценки. В педагогике же наиболее важными являются

относительные оценки, то есть оценки, показывающие овладение деятельностью данным учеником относительно других учеников класса, относительно специалистов, относительно самого себя в процессе развития.

Эти меры называют параметрами. Нужно иметь в виду, что каждый параметр может иметь определенный коэффициент. На этом вопросе мы подробно остановимся в третьей главе.

Таким образом, комплекс характеристик и параметров дает возможность определить уровень овладения студентами учебно-познавательной деятельностью и связанный с ней уровень развития личности. Обобщая различные подходы к выделению уровней деятельности, мы приходим к убеждению, что наиболее точным и обоснованным является подход:

I уровень - репродуктивный (воспроизводящий);

II уровень - эвристический (воспроизводяще творческий);

III уровень - творческий.

Сущность учебно-познавательной деятельности на каждом уровне следующая:

1. Репродуктивный - деятельность по образцу, по алгоритму;
2. Эвристический - деятельность по самостоятельно выбранному варианту алгоритма, наиболее соответствующему заданию и условиям;
3. Творческий - самостоятельное планирование и свободное выполнение деятельности.

Проблема, с которой сталкивается каждый учитель, каждый исследователь, - как обеспечить переход деятельности ученика с низкого уровня развития на более высокий?

Общепризнанно, что этот процесс подчиняется определенным законам и вытекающим из них требованиям. Однако единого подхода к выделению их в психологии, педагогике и частных методиках нет.

В своем диссертационном исследовании, монографии, других работах Б.И. Коротяев формулирует и реализует главное условие овладения студентами

методами учебно-познавательной деятельности - единство воспроизведения и творчества. Наверное, с этим утверждением необходимо согласиться.

На необходимость выполнения закона единствавоспроизведения и творчества указывают и многие другие исследователи. В.Я. Ляудис пишет: «Изучение развивающих возможностей ситуации СПД (совместной продуктивной деятельности) показало, что психологически наиболее эффективным для развития всей познавательной деятельности и наиболее оправданным с точки зрения более высокого уровня мотивации, интереса и, следовательно, меньшей произвольности усилий - большей легкости обучения и воспитания - является такая организация системы учебных задач (как в масштабах отдельного занятия, так и в системе воспитательной работы вуза), при которой на первый план выдвигаются задачи продуктивные и творческие, а задачи репродуктивные, простые формально-логические занимают не ведущие и первые места, а решаются в контексте задач продуктивных и творческих. Тем самым сохраняется для каждого цикла занятий высокая роль смыслов и целей, которые вводятся указанными заданиями, а освоение операционно-технических аспектов формируемой деятельности становится осмысленным и внутренне мотивированным» [138, с.23].

Еще один подход к выделению законов развития учебно-познавательной деятельности заключается в признании закономерного характера связей между учителем и учеником, а также учеником и другим учеником в этой деятельности. На этом строится концепция совместной продуктивной деятельности (В.Я. Ляудис, В.С. Швырев, В.П. Панюшкин и др.).

Системы закономерностей процесса обучения содержатся в любом учебном пособии. Например, актуальной для организации учебно-познавательной деятельности студентов является система закономерностей и принципов, выделенная Ю.К. Бабанским.

Б.И. Коротяев считает, что развивать познавательную деятельность студентов, переводить ее с одного уровня на другой, качественно новый, можно

только тогда, когда будут сформированы качественно новые методы, соответствующие новому уровню деятельности [167].

Таким образом, развитие учебно-познавательной деятельности - это процесс перевода ее с низшего уровня на другой, более высокий. Причем для каждого уровня характерна своя система методов учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, связь уровня деятельности и методов этой деятельности - еще одна закономерность.

Возникает, также, необходимость наиболее оптимальной методики обучения гуманитарным дисциплинам.

В процессе обучения истории учителями –практиками выделяется два типа умственной деятельности: репродуктивный и поисково-эвристический, что соответствует установившимся взглядам на основные этапы познавательной деятельности. В качестве необходимого методического средства, который осуществляет связь между этими типами умственной деятельности предполагается формирование у студентов умения самостоятельно переходить от частного к общему и наоборот, что, значит, подчеркивается необходимость овладения общелогическими приёмами [108, с. 34-37]. Формирование логической культуры студентов, как основы процесса образования вообще, рассматривается как образовательная проблема, потому что многие трудности, с которыми встречаются учащиеся, лежат за пределами изучаемого предмета – всфере логики [35, с. 125-126]. Предметное обучение английского языка под целью развития лингвистического мышления студентов понимает, прежде всего, формирование у студентов умения описывать рассматриваемые явления, как минимум, с двух точек зрения. Проводить логические параллели, формулировать собственные мнения и их обосновывать [115; 215, с. 16].

Таким образом, развитие лингвистического мышления студентов содействует активизации учебно-познавательной деятельности, так

как сочетает, по моему мнению, рациональные, умственные и чувственные приёмы познания.

1.3. Характеристика содержания учебно-познавательной деятельности на современном этапе

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов – одна из актуальных проблем на современном этапе развития педагогической теории и практики. Развитие активности, самостоятельности, инициативности, творческого подхода к делу – это требования самой жизни, определяющие во многом то направление, в котором следует совершенствовать учебно-воспитательный процесс. Поиски путей развития активизации познавательной деятельности у студентов, развитие их познавательных способностей и самостоятельности – задача, которую призваны решать многие педагоги, психологи, методисты и учителя.

В этой главе данного исследования будет рассмотрен характеристика содержания учебно-познавательных интересов у студентов. Прежде всего, мы исследуем проблему роли ряда методов обучения в формировании учебно-познавательных интересов.

Методы обучения, являясь дидактическими категориями, обладают многочисленными признаками и являются внешним проявлением педагогического процесса.

Методы обучения, обладая внешней выразительной формой, являются способом непосредственной передачи информации между учителем и студентами с помощью слова (речь), образа (предмет), действия и т.д.

В работах Ю.К.Бабанского, А.Д.Ботвинникова, М.А.Данилова, В.И.Журавлева, В.В. Краевского, Л.Ф.Кейран, Н.В.Кузьминой, И.Я.Лернера, Э.Н.Моносзона, И.Т.Огородникова, В.И.Паламарчук, В.А.Перкасова, М.Н.Скаткина, Т.И.Шамовой, Д.П.Широких,

И.С.Якиманской и др. обосновано соотношение методов и приемов обучения, приводятся их классификации.

Проблемасовершенствования методов обучения и учебно-воспитательного процесса в вузе более подробно рассмотрена в исследованиях: А.Н.Алексюк, Ю.К.Бабанского, В.П. Беспалько, М.А.Данилова, В.В.Давыдова, В.И.Журавлева, В.В.Краевского, И.В. Козырь, М.М. Левина, М.Н.Скаткина, В.А.Черкасов, Т.И.Шамовой, Г.И.Щукиной и др.

В методике преподавания английского языка методы обучения чаще всего определяются как «Основные способы работы учителя и студентов, применяемые с целью усвоения учащимися знаний, умений и навыков» (483).

С точки зрения Б.В.Всесвятского «... метод можно определить как один из основных способов обучения основам биологии, направляемый учителем на лучшее усвоение учащимися определенных биологических знаний, практических умений и навыков» (85).

По определению Н.М.Верзилина и В.М.Корсунской (75, 76, 77) учебный метод – это «...способ передачи знаний учителем и одновременно способ усвоения их учащимися».

Методы обучения – это способы взаимосвязанной учебной работы учителя и студентов, основанные на законах познания, и обеспечивающие усвоение студентами общефилологических знаний, приобретение необходимых умений и навыков, формирование основ общественного воспитания подрастающего поколения (367).

Обучение студентов под руководством учителя осуществляется посредством различных методов, соответствующих содержанию учебного материала и стимулирующих формирование учебно-познавательной деятельности студентов.

Различными учеными предложен ряд классификаций методов обучения по разным основаниям.

1. Н.М.Верзилин по источникам знаний различает словесные и практические методы.

2. Б.В.Всесвятский, В.Ф.Шалаев в связи с деятельностью учителя и студентов различают следующие методы обучения: методы изложения нового материала учителем и методы самостоятельной работы студентов;

3. В зависимости от дидактических задач М.А.Данилов, Б.П.Есипов выделяют следующие методы: а) приобретения знаний; б) формирования умений и навыков; в) применения; г) творческой деятельности; д) закрепления и проверки знаний (100, 111);

4. Е.П.Брунов по широте дидактического действия (64) выделяет общедидактические методы обучения.

5. По уровням самостоятельной активности студентов И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным предложены методы: а) объяснительно-иллюстративно-рецептивный или информационно-рецептивный; б) репродуктивный; в) метод проблемного изложения; г) эвристический или частично-поисковый; д) исследовательский (250, 252, 445).

6. По степени активности студентов М.И.Махмутовым выделены методы: а) непобуждающие (информационно - сообщающий и исполнительский, объяснительно-иллюстративный или репродуктивный); б) побуждающие (частично-поисковый, исследовательский) (270).

А.Н.Мягковой и Б.Д.Комиссаровым (320) установлено, что в процессе преподавания иностранного языка, как и других предметов, различают информационные и проблемные методы преподавания учителя, репродуктивные и поисковые методы обучения студента.

При использовании информативных методов учитель непосредственно сообщает студентам о филологических теориях и закономерностях, иллюстрирует теоретические положения различными примерами и тем самым он сообщает студентам конкретный объем сведений, ставит вопросы для студентов. Таким образом, если в первом случае учитель сообщает студентам готовую информацию для воспроизведения с той или иной полнотой, то во втором случае, наоборот, он ориентирует их на самостоятельное добывание знаний и строит учебный процесс в проблемном плане.

Следует отметить, что и в первом и во втором случаях в процессе обучения иностранного языка учителем используются такие методы обучения, как рассказ, тест, беседа, эксперимент, наблюдение, практическая работа и т.д.

Следовательно, эффективность методов обучения с учетом учебно-познавательных интересов студентов зависит от умения учителя правильно отбирать и использовать в процессе преподавания биологии различные методические приемы, излагать учебный материал с использованием максимального объема аудиовизуальных средств (рисунков, таблиц, моделей, схем, муляжей, диапозитивов, кинофильмов и т.п.).

В ходе проведенного исследования нами выявлено, что натуральная наглядность большинством учителей на уроках используется не только при изложении нового материала с помощью методов рассказа или беседы с последующей демонстрацией естественных объектов или опытов, но и во время проведения самостоятельной работы студентов с раздаточным материалом.

Использование схематичной наглядности в процессе обучения английского языка, несомненно, стимулирует чувственное познание и контролирует познаваемость объектов и явлений и, тем самым,

расширяет диапазон формирования конкретных представлений у студентов.

Исходя из предложенной нами теоретической модели формирования учебно-познавательных интересов студентов, их стимуляция должна осуществляться путем организации систематической самостоятельной поисковой деятельности студентов, сочетания различных методов и методических приемов на уроке. Именно на этих моментах мы акцентировали наше внимание в проводимом исследовании.

Рассказ – это образное и последовательное изложение нового учебного материала по всем филологическим дисциплинам, так как в них содержится большое число понятий морфологических, синтаксических, систематических и общепилологических, с которыми студенты знакомятся при изучении английского, немецкого, французского языков (513).

В процессе преподавания английского языка рассказ может служить для:

- а) описания изучаемых слов и словосочетаний, их местоисроения в разговорной речи;
- б) организации собственных наблюдений в достопримечательных местах, в музее, в библиотеке и т.д.;
- в) объяснения и доказательства тех или иных сложных вопросов.

С учетом психолого-педагогических требований рассказ должен иметь определенный план, цели, задачи, логическую последовательность изложения. Рассказ должен быть доступным, грамотным, литературным, простым и ясным, а также живым и образно-выразительным. Вместе с тем, рассказ должен легко и свободно восприниматься студентами, по своей структуре быть четким

и увлекательным и отвечать общепризнанным психолого-педагогическим и методическим требованиям.

Исходя из общепедагогических требований рассказ должен:

1) способствовать практическому осуществлению конкретных учебно-воспитательных задач, которые со стороны учителей определяются при уточнении цели, задачи и плана уроков;

2) быть по структуре стройным, четким и логическим, подразделяться на соответствующие разделы, обеспечивающие системное освещение учебного материала и формирование познавательных интересов у студентов;

3) быть эффективным, т.е. необходимо использовать демонстрацию различных наглядных пособий (таблиц, тестов, рисунков, макетов, моделей, коллекций, чучел и т.п.) и соответствующих учебных кинофильмов.

С точки зрения активизации учебно-познавательных интересов студентов мы считаем целесообразным при его использовании учитывать следующие требования.

1. Проблемность изложения знаний. Например, при рассмотрении проблемы реального существования языков учитель сначала сообщает учащимся о взглядах Дэвида Кристала и Том Макартура о наличии видов языков и их происхождении, а затем выдвигает проблему: кто из этих ученых был прав? Какие виды существуют в мире? Далее, в ходе рассказа, эта проблема раскрывается.

2. Эмоциональность изложения, которая достигается путем привлечения интересного для студентов или практически значимого материала.

3. Использование методических приемов, активизирующих познавательную деятельность студентов, в том числе демонстрация таблиц, составление схем, заполнение таблиц и тестов.

4. Сочетание рассказов с другими методами обучения: беседой, демонстрацией экранных пособий, демонстрационным экспериментом.

Наряду с рассказом используется лекция. А.Н.Мягкова и Б.Д.Комиссаров считают, что лекцию целесообразно использовать при изучении наиболее сложного, малоизвестного учащимся материала, при обобщении полученных знаний (320).

В процессе преподавания иностранного языка в вузах на основе рекомендаций известных ученых-методистов (Е.П.Бруновт, Н.М.Верзилин, И.Д.Зверев, Б.Д.Комиссаров, А.Н.Мягкова) проводятся вводные и заключительные лекции (64, 74, 138, 319). В ходе вводной лекции учитель может ознакомить студентов со всеми основными аспектами рассматриваемой проблемы, и тем самым на уроках он может более конкретно показать пути их решения с широким использованием экспериментов, наблюдений, практических работ, в результате которых студенты как бы стремятся к поиску поставленных вопросов на лекции.

Лекция может иметь как объяснительно-иллюстративный, так и проблемный характер. С точки зрения нашего исследования для формирования учебно-познавательных интересов более оптимальна проблемная лекция, в ходе которой учитель ставит проблему и раскрывает пути ее решения.

Лекция должна быть тесно связана с другими методами обучения: беседой, тестом, экспериментом, наблюдением, лингофонными работами и др. При этом вводная лекция нацеливает студентов на их дальнейшую самостоятельную работу на последующих уроках, а обобщающая лекция подводит итоги предварительной самостоятельной работы студентов.

С целью активизации учебно-познавательных интересов у студентов в ходе лекции она должна соответствовать следующим требованиям:

1. Быть эмоциональной, включать интересные для студентов сведения, жизненно важные для студентов, имеющие практическую направленность.

2. Носить проблемный характер, по-новому интерпретировать уже известные студентам сведения (если лекция обобщающая).

3. Сопровождаться использованием методических приемов, активизирующих учебно-познавательную деятельность студентов, в том числе демонстрацией наглядных пособий (таблиц, схем, моделей и др.), демонстрационным экспериментом, заполнением таблиц, составлением схем и др.

4. Ориентироваться на другие методы обучения, предваряющие лекцию (если лекция обобщающая) или использующиеся после лекции (если лекция вводная).

Одним из наиболее эффективных методов в процессе преподавания английского языка является метод **беседы**. Преимущество данного метода заключается в том, что он позволяет учителю выявить уже сформированные у студентов представления и понятия и, опираясь на накопленный запас знаний студентов, расширять их объем, углублять содержание.

Характерной чертой филологической беседы является то, что она обычно насыщена иллюстративным материалом.

Известно, что при проведении беседы на каждом уроке английского языка используются различные средства наглядности, т.к. они помогают направлять внимание студентов на наиболее важные признаки объекта или явления природы с тем, чтобы понять его сущность и, наконец, сделать анализ, сравнение и т.д.

Успешное проведение беседы во многом зависит от умелой постановки учителем вопросов; от умения студентов четко и ясно на них ответить). Кроме того, учебно-познавательная деятельность студентов, степень их самостоятельности в раскрытии вопросов зависит от характера подбираемых учителем вопросов.

При организации той или иной формы беседы учителям необходимо заранее продумать вопросы беседы, подобрать иллюстративный материал, подвести итоги беседы, так как это будет стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов.

Успех проведения беседы в процессе преподавания английского языка первым делом зависит от постановки и характеравопросов, формирующих учебно-познавательную активность студентов, обеспечивающих усвоение ими новых знаний. В связи с этим формулировка задаваемых преподавателями вопросов должна быть понятной всем студентам. К тому же ответы студентов на эти вопросы должны формулировать сами студенты, опираясь на ранее приобретенные знания.

В.Ф.Шалаев, А.И.Никишов, Е.Г.Бровкина, различают вступительные или вводные беседы, связывающие содержание новой темы с ранее изученным материалом; заключительные, подводящие итоги изучения темы; проверочные, на которых знания студентов контролируются и вместе с тем повторяются и закрепляются (510, 332, 63).

В методике также различают объяснительно-иллюстративную и проблемную беседы.

Характерной чертой объяснительно-иллюстративной беседы является постановкавопросов к известному студентам материалу для восстановления его в их памяти и использования в качестве опорного при усвоении новых знаний. Как показывает практика, иногда

преподаватели в ходе беседы задают студентам вопросы, помогают ответить на них. В данном случае преобладает репродуктивная учебно-познавательная деятельность студентов.

Для определения роли и места беседы в формировании учебно-познавательных интересов у студентов на уроках английского языка нами посещались уроки преподавателей ККГУ имени Носира Хусрава и ТГПУ имени Садриддина Айни. Результаты проведенного нами анкетирования, опросы, беседы и посещения уроков показали, что преподавателями широко используются вводные, заключительные и проверочные беседы. Однако преподавателями чаще проводятся объяснительно-иллюстративные, чем проблемные беседы, нацеленные на воспроизведение полученных учащимися знаний. Например, в ходе бесед преподаватели задавали такие вопросы: “Какие языки относятся к западно германских группе языков? Что вы знаете о состоянии английского языка в Древнеанглийский периоде? Каково значение дней недели? Назовите представителей периода Рэнессанс”.

Для активизации учебно-познавательных интересов студентов в ходе беседы путем организации их поисковой деятельности мы сформулировали следующие требования к проведению беседы.

1. Использование проблемных вопросов.
2. Применение средств наглядности, в том числе таблиц, диапозитивов и др..
3. Сочетание беседы с демонстрационным экспериментом, а также с другими методами обучения.

Наблюдение как важнейший метод обучения широко используется в процессе организации самостоятельной работы студентов на уроках английского языка. Наблюдение позволяет сравнивать объекты, явления и процессы, а также делать правильные

обобщения и выводы и, в конечном итоге, развивать наблюдательность и интерес к филологическим явлениям.

И.П.Павлов пишет: «Наблюдение – метод, вполне достаточный для изучения только более простых явлений. Чем сложнее явление, - а что сложнее жизни? – тем неизбежнее опыт. Только опыт, ничем, кроме естественных размеров избирательности ума человеческого, не ограниченный, завершит, увенчает дело медицины... Наблюдение собирает то, что ему предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет. И сила биологического опыта поистине колоссальна».

В научно-педагогической литературе этот метод рассматривается как преднамеренное и целенаправленное восприятие, обеспечивающее задачи научной и практической деятельности. Метод наблюдения – это целенаправленная учебно-познавательная деятельность студентов, которая основана на чувственном восприятии изучаемого объекта или процесса.

Наблюдение является одним из важнейших методов обучения английскому языку, который способствует развитию у студентов таких приемов мышления, как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, умозаключение и, вместе с тем, выработке практических умений и навыков (например, записи, измерения, рисования и т.п.).

Наблюдение должно быть целенаправленным, т.е. при его проведении необходимо определить цели, задачи и содержание наблюдения. Великий ученый и ботаник А.Н.Бекетов (1963) отмечает: «Прежде всего, необходимо научиться наблюдать и сравнивать, и никто не будет спорить, что естественная история представляет самые лучшие данные для наблюдения и сравнения ... Наблюдение есть вовсе не легкая наука, можно и, по-видимому, внимательно, осматривать предмет и все-таки не видеть его главных существенных качеств. Для

того, чтобы научиться наблюдать глубоко и всесторонне, необходимо долго упражняться под руководством опытного наблюдателя».

Следовательно, А.Н.Бекетов раскрыл весьма существенные стороны методики наблюдения, а именно: воспитание самостоятельного мышления; руководство самостоятельными работами, развивающими наблюдательность; необходимость учить студентов наблюдению.

Эффективность наблюдения во многом зависит от проводимого учителем инструктажа, в котором указано, на что студент должен обратить внимание, какие признаки сравнить, как сформулировать выводы.

Наблюдение студентов может быть самостоятельным методом обучения или методическим приемом, используемым на уроке, лекции, экскурсии (Е.П.Брунов).

В процессе наблюдения у студентов формируются учебно-познавательные интересы к изучению иностранного языка, у них развивается самостоятельность, инициативность, аккуратность, ответственность за выполнение поставленной цели и задачи.

Наблюдения можно проводить на аудиторных занятиях, на уроках и лабораторных занятиях, на экскурсиях в природу и в домашних условиях: В.С. Леднев, И.Я. Лернер, Ю.А. Жданов, М.Т. Сизов, и др.

Наблюдение также имеет большое учебно-воспитательное значение, так как оно обеспечивает студентов возможностью более эффективно применять результаты проводимых самостоятельных наблюдений в процессе своей практической деятельности.

Нами изучен опыт работы преподавателей английского языка ККГУ имени Носира Хусрава и ТГПУ имени Садриддина Айни. В результате исследования установлено, что в ряде факультетов методы наблюдения и эксперимента на уроках английского языка заменены

использованием технических средств обучения, наглядных пособий с иллюстративным объяснением со стороны преподавателей, где студенты были лишены живого общения с предметами и явлениями природы.

С целью организации самостоятельной поисковой деятельности как средства активизации познавательных интересов у студентов при организации наблюдения мы предлагаем следующее:

1. сочетать наблюдение с другими методами обучения, в том числе с рассказом, объяснением преподавателя, которые должны помочь студентам разобраться в сути изучаемых явлений путем наблюдения;

2. проводить четкий инструктаж по организации наблюдения;

3. ставить перед студентами проблему, которую они должны раскрывать в ходе наблюдения.

Эксперимент является методом исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы (19, 43, 57, 70, 281, 282, 463).

С целью формирования учебно-познавательной деятельности студентов конкретные задачи экспериментов области педагогики в частности способов изучения отдельных дисциплин в более широком аспекте отражены в работах Г.И.Щукиной, В.С.Ильина и др.

В отличие от наблюдения, эксперимент требует более сложной учебной деятельности студентов. Эксперимент включает в себя постановку опытов с объектами для изучения филологических явлений и процессов.

Эксперимент имеет большое познавательное и воспитательное значение, т.е. убеждает студентов в реальности существования

филологических явлений, их познаваемости, приучает их к аккуратности, точности, развивает их мышление.

Особенно большое воспитательное и познавательное значение имеют те опыты, в которых студентами принимаются активное участие: они формулируют цель опыта, определяют технику его закладки, выдвигают гипотезу о том, какими могут быть ожидаемые результаты.

Н.В.Падалко, В.Н.Федоровой и др. отмечено, что эксперимент является одним из наиболее сложных, трудоемких и в то же время важных методов обучения студентов, играющий огромную роль в формировании и развитии филологических понятий, активизации познавательной и практической деятельности студентов (365).

При обучении студентов проведению экспериментов, прежде всего, необходимо, чтобы студенты более осознанно усвоили общие требования, предъявляемые к эксперименту, т.е. определять и понимать цели и задачи опыта, выдвигать гипотезу о желаемых результатах, составлять план проведения эксперимента, осуществлять контроль за ходом опыта и его повторных вариантов; отличать разницу между опытом и контролем в зависимости от отсутствия лишь одного условия; определять необходимое для опытов оборудование; систематически проводить наблюдения за опытными и контрольными задачами; фиксировать конкретные результаты экспериментов в виде записей, рисунков, таблиц, графиков, схем; при сравнении результатов наблюдений, уметь правильно и достоверно сделать выводы о проведенном опыте; соотносить результаты проведенных экспериментов с выдвинутыми гипотезами.

Для организации самостоятельной поисковой деятельности студентов с целью формирования у них учебно-познавательных

интересов при проведении эксперимента мы считаем целесообразным обращать внимание на следующее:

1. выдвигать перед студентами проблему, решить которую они должны в ходе проведения эксперимента;
2. обеспечивать высокий уровень самостоятельности студентов при проведении эксперимента;
3. сочетать эксперимент с другими методами обучения: беседой, рассказом, наблюдением...

Таким образом, в ходе проведенного исследования нами установлено значение ряда методов обучения активизации учебно-познавательных интересов студентов, выявлены требования к методам обучения, исходя из необходимости организации систематической поисковой деятельности студентов.

Выводы по первой главе.

Элементами учебно-познавательной деятельности, которые ведут к её активизации, являются: эмоциональная деятельность на уровне восприятия событий и формирования представлений; мыслительная деятельность, на уровне теоретического осмысления ими явлений и фактов.

Учебно-познавательная деятельность в дидактике представляется в виде следующего алгоритма: интерес – воля – внимание – мысль – поиск, конечным элементом которого является поиск студентами оптимального метода овладения знаниями. Учебно-познавательная деятельность по линии мысль – поиск требует разработки конкретных методических средств, направленных на формирование приемов мыслительной деятельности студентов.

На современном этапе в исследованиях сочетаются два основных подхода: дидактический, в котором основное внимание обращено к изучению деятельности преподавателя и роли методических средств, и психологический, в котором исследуется учебно-познавательная деятельность самих студентов с учетом их психолого-педагогических особенностей. Современная психология –

педагогическая теория считает познавательную деятельность ядром дидактики. Под организацией учебно-познавательной деятельности понимается система упорядоченных и последовательных действий преподавателя и студентов, обеспечивающих создание дидактических условий, выполнения учебной работы и целенаправленное руководство этим процессом.

В условиях реформирования вуза, возможности активизации процесса познания видятся, прежде всего, в связи с использованием в обучении гуманитарным дисциплинам модернизированных традиционных методических средств в комплексе с разработанными новыми.

Анализ путей стимулирования учебно-познавательной активности в современном вузе, позволил выделить несколько направлений: становление студента как субъекта учебной деятельности; диалогизация учебного процесса; личностно-ориентированно взаимодействие; индивидуализация и дифференциация обучения; показ значимости и ценности содержания учебного материала; установление меж- и внутри предметных связей; привлечение занимательности; использование методов проблемного обучения; самостоятельная работа студента; связь с их личным опытом; создание доброжелательной обстановки в аудитории; организация ситуации успеха; педагогический оптимизм, вера преподавателя в учебно-познавательные возможности своих студентов.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

2.1. Английский язык как основа овладения учебно-познавательной деятельности студентов

Учебная деятельность в широком смысле рассматривается как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных педагогом на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку [81]. Обосновывая значимость учебной деятельности в психологическом развитии студента, Д.Б. Экольнин указывал, что «...будучи общественной по смыслу, по содержанию, по форме осуществления, она вместе с тем индивидуальна по результату...» [238, с. 246], подчеркивая тем самым ее главную особенность. В процессе становления учащегося как субъекта деятельности формируется его целенаправленность, произвольность, саморегуляция, изменяются психические свойства и поведение; однако эти изменения зависят от результатов его собственных действий. Человек как субъект теоретической деятельности, указывал Б.Г. Ананьев, характеризуется знаниями и умениями, связанными с оперированием специфическими знаковыми системами [9, с. 147]. Учебная деятельность является сложным по своей структуре образованием, в состав которого входят учебно – познавательные мотивы, учебные задачи и составляющее их операторное содержание: учебные операции; контроль; оценка [62; 218; 238].

Развёрнутая характеристика структуры учебной деятельности представлена в работах В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина [40; 62; 218; 238]; а отдельные аспекты раскрыты в ряде диссертационных исследований [78; 84] и статей [48; 173].

Учебная деятельность возникает лишь в рамках особого типа обмена деятельностью, развертывающегося как совместное решение задач, принятых

учащимися, на основе понятийных обобщений, вводимых педагогом. Включения учителя и учащегося всовместный поиск опирается не на разделение функций между ними, а на распределение последовательных этапов решения учебной задачи, приобретая тем самым характер совместно – распределенной деятельности [180; 188; 189; 196].

Развивающий характер учебной деятельности связан с ее содержанием, которое, в свою очередь, обуславливает методы ее организации и характер взаимодействия участников: учитель должен заботиться «о научности содержания, т.е. о том, чтобы дети усваивали систему научных понятий и способы их получения». [238, с. 284].

Средствами учебной деятельности выступают интеллектуальные действия (мыслительные операции); знаковые и вербальные средства, в форме которых осваивается содержание учебной дисциплины, усваивается наличный уровень знаний, средство включения в который новых знаний, структурируется индивидуальный опыт. Трехкомпонентная структура психологической составляющей обеспечивает формирование учебной деятельности. Способствует становлению учащегося как ее субъекта, стимулируя его познавательную активность.

Повышению познавательной активности способствует организация учебного сотрудничества, рассматриваемая в двух аспектах: влияние совместной деятельности на развитие ребенка, его умение учиться, на формирование группы, коллектива [2; 70; 96; 224] и изучения самого совместного действия и его роли в возникновении новых видов деятельности у детей [160; 195].

Сотрудничество как совместная деятельность, как организационная система познавательной активности взаимодействующих субъектов, как форма дидактического общения характеризуется пространственным и временным соприсутствием, единством цели, организацией и управлением деятельностью, разделением функций, действий, операций, наличием межличностных отношений [8; 27; 81; 89; 110; 113; 130; 187; 224 и др.]. Основными линиями

сотрудничества учебной деятельности являются: учитель –ученик – ученики, ученик – ученики (в диадах и в триадах), общегрупповое взаимодействие учениковсотрудничество ученика (и учителя) «ссамим собой». Выделяются следующие уровни учебного диалога: «учитель – ученик», «учитель– ученики», «ученик – книга», «ученик–учебно-экспериментальная установка». Кроме указанных форм диалога чрезвычайно важен диалог, который психологи называют внутренним [49].

Принципы педагогического взаимодействия учителя и студентов, которых гарантируют не только передачу определенного содержания, но и их личностное развитие, могут рассматриваться как: диалогизация; аннигиляция иерархичности позиций; кооперация; проблематизация процесса обучения и, воспитания; персонализация, предусматривающая адекватное включение элементов личного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующими действий и поступков); индивидуализация, предполагающая учет возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей, соответствие сензитивным периодам их развития; гуманистический стиль общения с учащимся, обусловленный позитивной Я– концепцией учителя [8; 19; 31; 50; 82; 89; 109; 110; 113; 187; 224].

В условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, быстрее формируются коммуникативные навыки, развиваются такие компоненты мыслительной деятельности, как целеполагание, контроль, оценка, развивается рефлексия; работав группах активизирует и мотивирует учебную деятельность студентов, что способствует формированию их познавательной активности.

Эффективность совместной деятельности определяется характером организации сотрудничества, в частности внешней регламентации деятельности участников через распределение ролей или задавание способовсовместной работы [2; 212; 224]. В ряде исследований подчеркивается неоднозначность решения вопроса о составе группы, преимуществах работы в диадах, триадах или группе в целом [81; 224]. Влияние общения на характер протекания

мыслительных процессов зависит от многих факторов, среди которых Б.Ф. Ломов[130] выделяет индивидуальные особенности участвующих в совместной деятельности людей, соотношение принимаемых ими стратегий, способов и средств общения, межличностных отношений.

Различия в способах распределения деятельности между участниками, проявляющееся в анализе, преобразовании и моделировании задаваемых взрослым способов совместной деятельности, позволили выделить два основных типа организации совместных учебных действий и соответствующих им психологических механизмов регуляции[195]. Для организации деятельности по первому типу характерно точное копирование способов распределения деятельности, предлагаемых взрослым в виде моделей и схем. Организация работы по второму типу предполагает возможность перестройки учащихся, при определенном участии и помощи взрослых, заданного способам совместной деятельности. Это коренным образом меняет способ взаимодействия студентов между собой и взрослым, способствует установлению содержательной связи между способом совместного действия и поиском решения задачи. В младшем курсе работа строится в основном по первому типу; освоение второго типа взаимодействия возможно при условии его целенаправленного формирования.

Совместный поиск общего смысла предстоящей деятельности, совместное определение общей ее цели обуславливает содержание коммуникации, в которую вступают участники деятельности, и придает тем самым ей характер общения [189]. Общение предполагает не только обмен мнениями о предмете, но и требует обмена мыслями, чувствами, вызываемыми этим предметом, его оценками. Процесс развития речи непосредственно связан с обучением аудированию [81]. Аудирование способствует развитию внутренней речи и, тем самым, развитию мышления: «... слушающий тоже говорит, ...только... про себя»[24, с. 454]. Научиться слушая слышать, не менее важная задача, нежели научить грамотно излагать свои мысли. В данном случае формируются умения сопоставить информацию в нескольких текстах по

одной проблематике и выявить общность и различие. Восприятие наслух может протекать на основе одного и того же текста постепенным усложнением аудитивной задачи. Структура занятия:

1. сопоставление пар реплик и определение идентичности или противоположности выраженных в них мнений. E. g.: Modern technology has a very bad effect upon nature. Modern technology is likely to ruin nature.

2. сопоставление высказываний по подстановочной таблице. E. g.:

Due to automatization of industry, life in the future will become	easy to difficult interesting	because people will	become lazy and more passive. do more intellectual work. be able to learn several jobs in a lifetime.
---	-------------------------------	---------------------	---

3. сопоставление наслух развернутых реплик, содержащих несколько различные данные, с целью определить, содержит ли вторая дополнительную или противоречащую первой реплике информацию. E. g.: a) Air pollution is dangerous because it causes different bad diseases. You cannot guess what has ruined your health. b) No matter how hard you try to keep fit, it's hardly possible in a big city. There are too many factors - polluted air, noise of the traffic.

4. прослушивание связного текста целью вычлнить основные проблемы.

5. воспроизведение содержания текста в виде ответов на вопросы, содержащиеся в нем.

Таким образом, на всех этапах занятия происходит вовлечение учеников в деловое общение. Включение ученика в такое общение происходит при наличии трех предпосылок: содержания обучения, которое может быть выявлено и усвоено только посредством деятельности, распределенной между учителем и учеником; организации учебного процесса в форме полилога; участия студентов в нем [189; 218]. В результате обмена мнениями ученики приходят к более содержательному и глубокому пониманию предмета, что позволяет им действовать значительно увереннее и успешнее. Последнее

порождает заинтересованность ребенка в таком обмене со своими товарищами и учителем. При благоприятных условиях обмен информацией перерастает в потребность в деловом общении с партнерами по деятельности как важнейшем условии ее успешности.

Одновременно ученики осваивают коммуникативные умения – умения аргументировано выразить свою мысль и адекватно воспринимать мысль собеседника и основные принципы построения диалога: понимание участниками диалога друг друга, запрет одновременного высказывания, связь новой информации с ранее сообщаемой, предъявления высказывания в виде последовательных связанных предложений. На данных занятиях вырабатываются умения: а) обобщить сказанное; б) сформулировать свою точку зрения; в) защитить ее с помощью аргументов. На уроках такого типа могут быть представлены практически все интеллектуальные операции. В данном случае подключаются отбор, классификация, анализ, обобщение. Но ведущими являются сопоставление по контрасту и структурирование. Структура занятия:

1. прослушивание ряда коротких реплик и их классификация:
I may spend this evening how I want. You have to speak to him. I may not look after her children. He must not give your baby those sweets.
2. прослушивание связанной полемической реплики и множественный выбор аргумента, отвечающего выраженной точке зрения:
Having a car is likely to shorten one's life. For one thing, you pollute fresh air. Then you have a risk to get into an accident. And to finish with, ...
... there coming the problems of repair and getting petrol.
... you don't get enough exercise.
... people will always be asking you to give them a lift.
3. выбор фразы обобщающей развернутую реплику. E.g.: Having a car is dangerous.
4. вычленение основного постулата в реплике и выражение своего согласия или несогласия с ним. I quite agree with you, but... I absolutely agree with you, that...

Таким образом, учебное общение, складывающееся в процессе обучения истории и английскому языку, является важной предпосылкой успешного решения дальнейших задач обучения, в том числе задачи развития речи студентов, а значит, их мышления. Основным направлением этого процесса является переход от спонтанной речи к произвольному ее урегулированию предполагающему выбор, или конструирование, речевых средств форм, отвечающим всё усложняющимся целям и содержанию учебного общения [189]. Этот переход опирается на формирующуюся в процессе учебного общения способность рефлексивно оценивать свои действия, в том числе, и коммуникативные. Целесообразно использовать определенные методы, направленные на формирование данных навыков, (приложение 8).

Реализация валеологического аспекта активизации познавательной деятельности состоит в обеспечении двигательной активности студентов как во время уроков истории и английского языка, так и посредством уроков физической культуры. На уроках английского языка, помимо традиционных разминок и физкультурных минуток, применялись: оптимальный режим смены видов деятельности, деятельность с движениями (поднимание рук, хлопки, и т.п.). Так как движения играют большую роль в развитии письменной речевой деятельности, поскольку процессы развития моторики и речемоторики имеют сходные механизмы [97; 119]. У подвижных детей с хорошо развитой мелкой мускулатурой руки речь развита лучше, чем у инертных детей с плохо развитой моторикой руки. Мышечная деятельность вызывает повышение тонуса коры головного мозга, что положительно влияет на выработку и функционирование временных условных связей. Взаимосвязь двигательного анализатора с другими (зрительным, слуховым, речевым) ускоряет выработку условных рефлексов, являющихся основой обучения. Результаты исследований, проведенные под руководством М.М. Кольцовой, свидетельствуют, что тренировка пальцев руки является средством повышения функционального состояния коры головного мозга. Изучение влияния тренировки мелкой мускулатуры пальцев руки на ход

решения арифметических задач у семилетних детей показало, что проведение таких упражнений способствует повышению работоспособности коры головного мозга[97].

Обеспечение необходимой двигательной активности позволяет учащимся работать на уроке не отвлекаясь, сосредоточивая внимание на предмете изучения, и не провоцируя, тем самым, нарушений дисциплины, проявляющихся в несанкционированной учителем повышенной подвижности и речевой активности.

Процесс организации познавательной деятельности учитывает, что каждая из наук, основы которой изучаются в вузе, имеет для этого специфические возможности. При изучении иностранного языка мы должны исходить из национальной концепции исторического образования и концепции реформы вуза, в которых процесс познания объективной реальности рассматривается как основа формирования личности ученика[90]. При выдвигании на первый план в обучении истории цели формирования социально – активной личности существует опасность того, что усвоение истории будет идти только на уровне ее научно – теоретического понимания, что является односторонним подходом к процессу обучения и сужает возможности личного эмоционального восприятия. Целесообразно использовать определенные методы, направленные на формирование данных навыков, (приложение 9).

При этом ученики не только приобретают конкретные исторические знания, они получают знания сущности тех приемов, которые под руководством учителя позволяют ученикам увидеть возможность теоретического обобщения всех противоречивых фактов, способствуют самостоятельному поиску новых знаний, а не простому их заучиванию [150, с. 6] Одновременно нельзя отказываться от репродуктивной деятельности. Целесообразно использовать определенные методы, направленные на формирование данных навыков, (приложение 10). При организации познавательной деятельности на этом уровне педагогически

целесообразным является введение в содержание материала познавательных структур, которые в методическом плане направлены на повторение учениками мыслей учителя по предложенному им примеру [126, с. 53-56] (приложение 11).

В организации познавательной деятельности на уроках истории либо английского языка, как и вообще предметов гуманитарного цикла на первый план выделяется задача активизации мышления студентов.

Обучение становится малоэффективным при ограничении его только функцией передачи максимума информации. Потому что большое количество информации не есть развитый ум; а полученная информация ложится ненужным грузом на память учеников. Активизация мышления на разных уровнях познавательной деятельности рассматривается как важный резерв усовершенствования методики обучения предметам гуманитарного цикла [354; 126, с. 8; 162]. Активизация познавательной деятельности должна предусматривать сопоставление разных точек зрения, альтернативных взглядов на факты и необходимость формирования критического мышления [198]. При этом ученики должны знать, что основы их мышления являются отнюдь не универсальными. Что есть и другие системы мировоззрения. Но необходимо признавать за учениками право на собственные мысли и точку зрения при условии умения их обосновать, организовывать познание как «открытие», в ходе которого учитель показывает ученику методы и способы самостоятельного приобретения знаний [124, с. 5; 129, с. 23; 190, с. 49].

Одной из возможных форм активизации познавательной деятельности в современных условиях можно считать использование таких методических средств как, например, рабочие тетради, познавательные задания, которые должны быть взаимосвязаны между собой дидактическими единицами учебно – методического комплекса. В их содержании должны присутствовать проблемные вопросы для организации работы на преобразующем либо творческом уровнях и вопросы на повторение материала элементами мышления, ориентированные на репродуктивный уровень, но учитывающие

задачи развития навыков основных мыслительных операций, (приложение 12)[107, с. 43-44]. Троицким Ю.Л. высказана идея о том, что такие методические средства, как рабочие тетради, представляют возможности для замены собой учебников[33; 149; 161; 162; 163; 206; 208; 209]. О целесообразности создания системы познавательных заданий, как дидактического средства активизации познавательной деятельности, свидетельствуют исследования дидактов и методические разработки педагогов-практиков[6; 54; 59; 50, с. 423; 64, с. 35; 66; 67; 94; 106; 115, с.128-129; 172; 200]. Структура занятия (ведущие интеллектуальные операции на уроке: анализ, опознавание, выбор, структурирование.)

1. разграничение между описанием и повествованием. Е. g.: He sat, his teeth bared in his bloody face, while his spent arms flailed the impotent paddle at the water.
2. выявление цели использования уточняющей детали в отрывке.
3. самостоятельный подбор уточнения для завершения отрывка. He paddled on, (steadily and strongly), with a calculated husbandry of effort.

И.Я. Лернер отмечал, что познавательные задания, представленные в системе, позволяют управлять познавательной деятельностью у студентов на различных уровнях[172, с. 49-50].

Современное состояние идеологической работы в вузах Республики позволяет организовать так называемый перевод социальной ситуации в педагогическую. Такой подход предусматривает учет жизненного опыта учеников, возможности показа учащимися современной действительности во всех её противоречиях, позволяет ученикам с помощью учителя понять смысл событий, сформировать собственную точку зрения.

Зная, что деятельность учителя опосредованно входит в состав деятельности ученика и влияет на ее результаты, можно определить что в таких условиях и те и другие выступают в качестве субъекта познания, что меняет субъект – объектные отношения навзаимосубъектные.

В связи с этим считаю целесообразным использовать следующий алгоритм познания:

1. Учитель и ученик, которые осознали взаимосубъектность отношений, определяют стиль педагогических отношений, выбирают приемы и средства организации учебного процесса, которые учитывают мотивы познания и стимулируют этот процесс.

2. Учитель осознает цели, задачи, средства и условия своей педагогической деятельности, соотносит ее с социальной, педагогической ситуацией, находя место себе и ребенку в составленном им плане познания.

3. Учитель показывает ученику местоположение его знаний и демонстрирует ему ряд возможных способов их получения, а также создает условия, в которых ученик анализирует свое развитие и достигнутые результаты.

Среди психолого – педагогических факторов, которые влияют на процесс активизации познавательной деятельности, кроме взаимосубъектности, важным является учет возрастных особенностей. У учеников просыпается ощущение причинно – следственных связей, но недостаточно развито творческое мышление. Внимание учеников и их интересы психологически неустойчивые, широкие и нестабильные, что не позволяет обеспечить возможность успешного усвоения всего учебного материала. Требуется разъяснение сути логических умений и упражнения по их использованию для превращения в навыки (приложение 13)[128, с. 56-59]

Необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Познавательная потребность устойчива только у 1/3 студентов. Поэтому активизация познавательной деятельности наиболее целесообразна на репродуктивном и преобразующем уровнях с учетом дифференциации индивидуальной и коллективной деятельности студентов. С одной стороны, существуют возрастные особенности, которые способствуют познанию: желание почувствовать себя взрослым, общая двигательная и речевая активность, стремление к самостоятельности, расширение кругозора,

мыслительная активность, которая способствует формированию исторического мышления, ярко выраженная эмоциональная сфера личности.

Среди этих возрастных особенностей есть такие, которые содействуют познавательной работе на преобразующем уровне, например, отрицательное отношение у готовым знаниям и ответам, которые характерны для репродуктивной деятельности. Это создает психологические причины для перехода к преобразующему уровню познания. Уже в 6-ом классе проявляется недовольствие односторонними формами учебной работы, отрицательное отношение к формам жесткого контроля, что обуславливает возможность введения разнообразных методических средств и переход к дифференцированному обучению.

Обобщая основные черты в организации познавательной деятельности студентов можно отметить следующие особенности:

1. Организация познавательной деятельности на преобразующем уровне, на котором знания и умения, полученные на репродуктивном уровне, трансформируются с целью их самостоятельного приобретения и усовершенствования на творческо-поисковом уровне.

2. Сочетание различных подходов в преподавании гуманитарных дисциплин обуславливает методологический плюрализм, а значит интеграцию возможных приемов и средств организации познавательной деятельности.

3. Особенностью организации познавательной деятельности можно считать то, что принцип научности материала, который отбирается в учебный предмет, является в большей степени регулятивной идеей, чем принципом, которого нужно неотступно придерживаться. Этот принцип более всего, по мысли автора, проявляется при определении приемов и средств познавательной деятельности, а не в реальном процессе вузовского обучения.

Исследование теоретико-методологических и методических основ обучения предметам гуманитарного цикла (английский язык) в вузе позволяет сделать следующие выводы:

1. Активизация познавательной деятельности при изучении предметов гуманитарного цикла может иметь своей основой организацию упорядоченных и последовательных действий учителя и студентов с помощью совокупности соответствующих методических средств, которые создают дидактические условия, обеспечивающие, в свою очередь, процесс рационального усвоения, содержания изучаемого предмета и формирование необходимых познавательных умений.

2. Научно – методическими аспектами, которые обуславливают активизацию познавательной деятельности студентов в условиях современной образовательной системы, можно считать следующие:

- необходимость определения новых подходов к мотивационному и стимулирующему механизмам формирования и развитию познавательных интересов учеников по линии интерес – воля – внимание – мысль – поиск, связанных с учетом жизненного опыта учеников, приданием процессу познания взаимосубъектного характера и введением в содержание обучения проблемных ситуаций;

- введение в практику алгоритма обучения, который обеспечивает оптимальное соотношение между теоретическим и фактическим материалом.

- педагогическая целесообразность использования в процессе познания в качестве промежуточного между репродуктивным и творческо-поисковым преобразующего уровня, на котором предусматривается формирование общелогической культуры и исторического мышления студентов через специальное обучение их приемам учебной работы.

Показатели познавательных возможностей учеников, с методической точки зрения, может служить «обучаемость» учеников, это значит индивидуальные показатели скорости и качества усвоения умений и навыков в процессе обучения [57, с. 34-41]. Содержание исторического образования может быть усвоено в результате овладения учащимися приемами познавательной деятельности, которые соответствуют их индивидуальным способностям. При анализе умений можно отметить, что в процессе обучения должны

формироваться как общеучебные, так и специальные коммуникативные и исторические умения.

При обучении истории ведущая роль принадлежит формированию исторического мышления. Возможности для его формирования возникают при соотнесении ассоциативной и чувственной форм мышления и обусловлены конкретными методическими средствами [117]. Развитие способности мыслить осуществляется через развитие таких форм мышления как предметно – образное (наглядно – образное), соответствующее репродуктивному уровню познания, и понятийно – словесное (словесно – логическое), которое соответствует творческому уровню познания. Переход от одной формы мышления к другой в современных условиях обучения возможен с помощью такого методического приема, как словесное оформление собственных мыслей (приложение 12), так как первый репродуктивный уровень требует только словесного воспроизведения уже изученного и полученного в готовом виде материала, а творческий уровень – умения мыслить.

Диагностике познавательных возможностей студентов особое внимание уделил Н.В. Кухарев. Он сделал вывод, что активизация познавательной деятельности возможна при усовершенствовании способов деятельности студентов, связанных с различными способами анализа изучаемых фактов на основе уже полученных учениками знаний и умений. При этом отдельная роль придается развитию интеллектуальных возможностей учеников, которые изменяются в результате их развития в мыслительную самостоятельность [114, с. 81-84]. Стимулирование познавательных возможностей студентов предусматривается с помощью новизны, осознания практического значения содержания исторического материала, через взаимосубъектные отношения в процессе обучения, подбор соответствующих методов и создание положительного эмоционального фона [234, с. 130-140, 169-170].

Целесообразно использование опосредованных, например, через общение с друзьями, познавательных возможностей учеников, как психологической основы формирования познавательных приемов. Регулятивные (волевые)

возможности студентов снижаются, если учитель предлагает материал на репродуктивном уровне (послушал – сказал).

При проведении уроков использовалась следующая **схема** обучения студентов приемам учебной работы:

1. Демонстрация приема (примера решения задачи) учащимся при изучении нового материала и объяснение учителем сути этого приема.

2. Использование приема по примеру при выполнении учащимся заданий на репродуктивном уровне познавательной деятельности.

3. Распознавание той учебной ситуации, где можно использовать объясненный учителем познавательный прием и его самостоятельное использование при решении задач на разных уровнях познания.

4. Перенос знания данного приема со знакомой ситуации на незнакомую и определение возможностей его использования в других условиях.

Так, в шестом классе, где вырабатываются навыки использования лексики по теме «Город» урок начинается заданием на аудирование. D. is a very old town. It's a very green town. There are many parks in it. There are not many factories in D. etc.

На таком уроке последнее задание коррелирует с образцом: «Опишите наш город, перечисляя, чем он вам нравится, а чем нет». При формировании умений даже составление коротких высказываний может представлять собой трудности. В этом случае полезно дать как минимум два образца, чтобы исключить бездумную имитацию. E. g.: a) As to me, I don't mind the crowded buses. I can easily put up with the noise of the traffic. I am used to it. b) Modern city life drives me mad. I'm tired of a crowded buses. I can't stand the noise of the city. I hate it. Образцы свидетельствуют о том, что та же лексика и очень близкий набор структур могут обеспечить высказывания по самым различным точкам зрения. Вариативные образцы могут быть заменены опорами: вопросами, которые подсказывают, о чем еще можно сказать, напоминают базисные структуры и дают полную свободу самовыражению.

Первоначально, перед изучением содержания раздела, было проведено специальное ознакомление учеников с основными познавательными приемами. Знания об приемах учебной работы вводились двумя способами:

1. Ученикам на уровне формирования познавательных приемов с помощью соответствующих памяток сообщалась информация об их сути и назначении [217]. Эти знания имели как бы внешний в отношении к содержанию материала характер.

2. Знания о сути познавательных приемов при дальнейшем обучении вводились в содержание познавательных заданий в виде плана ответа либо в условии ответа.

Наглядность в обучении истории играет роль методического средства организации познания абстрактно – логических понятий в графически – пространственной форме [144, с. 115-117; 152; 183; 197, с. 270; 222, с. 176]. Поэтому опорные конспекты использованы в качестве блок-схемы, где конкретный факт, явление, конструкция воспринимается не отдельно, но как часть развивающегося целого. При этом в исследовании сделан вывод о методической целесообразности использования при организации познавательной деятельности нового алгоритма приобретения знаний, о необходимости которого свидетельствуют также другие педагогические исследования [108, с. 33; 203, с. 183-194].

Этот алгоритм представлен в следующей таблице:

Алгоритм получения знаний:

Традиционный	Новый
Сообщение учителем нового материала как совокупности конкретных фактов	Первоначальное представление учителем нового материала на уровне его теоретического обобщения
Усваивание учащимися фактов не репродуктивном уровне и их закрепление.	Подведение учителем под теоретический материал конкретных фактов и самостоятельный поиск учащимися фактов по примеру,

	предложенному учителем
Теоретический вывод, который делается учителем	Использование учениками понятий и терминов для объяснения теоретического материала в связи с фактическим с помощью учителя и, таким образом, закрепление материала.
Повторение учениками выводов, сделанных учителем, попытка сделать его самостоятельно по примеру	Представление учителем и формирование учениками различных точек зрения по изучаемому явлению, обоснование учащимися их собственных идей.
Контроль знаний путем устного и письменного опроса	Контроль знаний /фактического материала в виде тестирования, опроса.

При таком алгоритме обучения (а не просто преподавания) значительное место занимают познавательные умения учеников, особенно умение определять причинно – следственные связи через определение главного, сравнение и обобщение.

В качестве возможных методических средств организации представляемого материала по его содержанию можно считать опорный конспект либо структурно – логическую схему как графическую основу для подачи материала блоками (приложение 14)

Овладение мыслительными операциями абстрагирования, конкретизации, обобщения и классификации происходило в ходе языковой подготовки (иноязычной, на уроках английского языка), работы с моделями – символами слов и звуков.

Проект активизации познавательной деятельности студентов понимается в данном исследовании как предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса, т.е. совокупность приемов, способов и их

последовательности для достижения поставленной цели – стимулирования учения студентов при реализации:

- субъект – субъектного отношения педагога и студентов;
- многосторонней коммуникации;
- комплексным воздействием на мотивационно – потребностную, эмоционально – волевою и когнитивную сферы личности;
- конструировании знаний учащимися;
- использовании самооценки и обратной связи;
- опорой на активность учащегося.

В структуру проекта входят целевой, содержательный, организационный, операционный, диагностический компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой (рис. 1.1. (модель)).

Целевой компонент включал определение цели активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения гуманитарным дисциплинам; освоение ими материала согласно программе; создание условий в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания [191, с. 227-228]; обеспечение работы студентов на высоком творческом уровне познания (анализ, синтез, оценивание), предварительно освоив низкий уровень (знание, понимание, применение). Диагностические цели конкретизировались на каждом этапе работы.

Содержательный компонент охватывал отбор учебного материала в соответствии с требованиями программы; дидактическими принципами; «пирамиды» запоминания; индивидуальным и дифференцированным подходами (рис. 1.2. (пирамида))

Организационный компонент актуализировался игровым и проблемными методами (учебный полилог, дидактическая игра, конвенциональная смена ролей) в соответствии с возрастными особенностями студентов – ведущей (учебной) деятельности, сензитивности к освоению языков, интенсивного формирования когнитивной сферы, развитие социальной компетентности. Использование познавательной и занимательной информации,

поощрение оригинальных решений, находок в дидактических играх, формулировка учебных заданий, предполагающая несколько вариантов правильных ответов, выбор одного из нескольких равнозначных, с аргументацией его предпочтительности, так и организации детского сообщества, обеспечению на уроках оптимального уровня положительных эмоций, доброжелательной и творческой атмосферы. Очень важно, по мнению К.Е. Венцеля, «чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали сами дети, чтобы педагогу больше приходилось слушать..., чтобы дети все время были активными, а не сострадательными лицами...»[38]. В основе коммуникационного процесса в системе традиционного обучения лежит монолог педагога. Этот процесс можно представить в виде модели односторонней коммуникации (рис. 1.3.). Такой способ коммуникации позволяет педагогу за короткий промежуток времени передать достаточно большой объем материала, получая обратную связь в виде ответов студентов, либо опосредовано через письменные ответы. В.Ф. Шаталовым и его коллегами было подсчитано. Что средняя продолжительность активного говорения каждого учащегося в течение шести уроков – две минуты [230, с. 7].

Проект активизации познавательной деятельности предполагает иную форму коммуникации на занятии, которую можно зафиксировать в виде модели многосторонней коммуникации (рис. 1.4.). Одним из необходимых условий является умение студентов вести групповую беседу.

Например, формирование умений высказать свою точку зрения с учетом сказанного собеседниками, т. е. вычленив проблему, установить степень совпадения точек зрения, сформулировать собственную точку зрения, привести аргументы в ее пользу. Основные операции на занятиях такого типа - сопоставление, обобщение, принятие смыслового решения, структурирование. Структура занятия:

1. прослушивание кратких реплик с целью установить идентичность или противоположность точек зрения. Е. г.: «Dancing is a waste of

time». «It teaches people nothing useful». «Giving parties is the best way to relax».

2. построение развернутой реплики как результат присоединения к чужому диалогу. «Do you think Mary will come to the party tonight? I doubt it. She isn't sociable. She doesn't like dancing. But her friend adores dancing and meeting people. ...»

3. Чтение двух высказываний по одной проблеме и суммирование общих и различных мнений. a)

When people are young they should fall into the habit of reading. This is becoming more and more difficult. Television and cinema take a lot of time. b) Why read when you can see one at the cinema? The art of conversation and the habit of reading and writing are dying. People are becoming lookers and listeners.

4. собственное объяснение одной из точек зрения по выбору.

Для сохранения позитивного функционального состояния студентов, обеспечения стабильной общей, а значит, и умственной работоспособности, на уроках проводились физкультурные минутки, разминки для кистей рук перед письмом, манипулирование предметами раздаточного материала и обстановки класса, дидактические игры с включением определенных движений. Учебные задания выполнялись индивидуально, в парах, малых группах, смешанных группах, фронтально.

Реализация **операционального компонента** предусматривала поэтапную реализацию уровней мыслительной деятельности согласно таксономии когнитивных целей Б.Блума [29].

1. Знание: способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории.

2. Понимание: способность буквально понимать значение любого сообщения. Б.Блум выделил три типа режима понимания:

- перевод – воспринимать изложенное и переносить в другую форму (другие слова, графики и т.д.);

- интерпретация – перестраивание идей в новую конфигурацию;

- экстраполяция – оценивание и прогнозирование, исходя из ранее полученной информации.

3. Применение: умение брать и применять в новой ситуации принципы или процессы, ранее изучавшиеся, без указания на то со стороны. Например, применение социально – научных обобщений к отдельным социальным проблемам или лингвистических принципов к практическим ситуациям.

4. Анализ: разделение материала на отдельные составляющие, устанавливая их отношение и понимая модель их организации. Например, узнавание не сформулированных допущений, выявление причинно – следственных связей и распознавание форм и приемов художественных работах.

5. Синтез: творческий процесс соединения частей или элементов в новое целое. Предложение способов проверки гипотез и формирование теорий, применяемых к ситуациям.

6. Оценивание: процесс выработки ценностных суждений о идеях, решениях, методах и т.д. Эти оценки могут быть количественные или качественные, но они должны быть основаны на использовании критериев или стандартов, например включать оценивание подходящего решения исторической ситуации или оценивания результатов работы на основе стандартов в изучении английского языка[29].

А также на каждом уровне осваиваются определенные алгоритмы операций мыслительной деятельности: операции сравнения, анализа, синтеза, конкретизации и абстрагирования, формирования понятий, построения суждений и умозаключений, классификации, обобщения, систематизации.

Освоение этих алгоритмов способствовало реализации познавательных целей, а так же формированию навыков: учебной деятельности, специфических лингвистических действий.

Диагностический компонент, включавший предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль, обеспечивался оперативной обратной связью через включенное наблюдение за поведенческими реакциями студентов в учебной и игровой деятельности, контрольные работы, оценку дисциплинированности, анализ документов и продуктов деятельности студентов, демонстрировавших достижение диагностических целей, определяющих уровень познавательной активности. Анализ полученной информации определял направления коррекционной работы по оптимизации учебно – воспитательного процесса. Использование алгоритмов операций мыслительной деятельности при изучении нескольких учебных дисциплин позволяло диагностировать уровень сформированности навыка и своевременно вносить в работу необходимые коррективы.

Реализация проекта активизации познавательной деятельности в образовательном процессе требует от педагога создания определенных условий, предоставляющих разнообразные возможности для организации учебного процесса. К таким педагогическим условиям можно отнести психологическую атмосферу, созданную в аудитории; нормы совместной работы, выработанные педагогом совместно с учащимися; тип коммуникации, реализуемый в образовательном процессе; расположение мебели, оборудование учебной аудитории и различные материалы, которые педагог и учащиеся могут использовать в своей деятельности на занятии.

Процесс активизации познавательной деятельности студентов предполагает наличие различных способов размещения мебели в учебной аудитории. В каждом классе должно быть несколько альтернативных схем расположения мебели [72]:

1. Форма расстановки мебели «Класс». Позволяет разместить большое количество студентов; выделить педагога позицией; существует единый центр концентрации внимания студентов; можно использовать доску для ведения записей; можно организовать взаимодействие между учащимися в парах. В то же время недостатками такой расстановки мебели являются: плохая видимость

доски с определенных точек аудитории; осуществляется односторонняя коммуникация по линии «педагог - учащийся», педагог доминирует над классом (рис. 1.5.).

2. Форма расстановки мебели «БукваП». Все учащиеся видят друг друга; существует точка концентрации внимания; можно использовать доску для записей; учащиеся имеют возможность вести записи во время урока; учитель может подходить к учащимся и давать индивидуальные консультации. Однако : столы могут вызывать ощущение барьеров; затруднен контакт между учащимися, сидящими на одной стороне (рис. 1.6)

3. Форма расстановки мебели «Прямоугольник». Обеспечивает зрительный контакт между большинством студентов; располагает к свободной дискуссии; учащиеся имеют возможность делать записи во время занятий. Но, отсутствует единая точка концентрации внимания; учитель не выделяется позицией, что затрудняет его руководство ситуацией в аудитории; затруднено использование доски; затруднено представление результатов групповой работы; затруднен контакт между учащимися, сидящими на одной стороне (рис. 1.7.)

4. Форма расстановки мебели «Круг». Можно разместить большое количество студентов; отсутствуют барьеры между педагогом и учащимися; существует одна точка концентрации внимания; педагог выделяется позицией и имеет возможность влиять на ситуацию в классе; использование доски для ведения записей; позволяет быстро изменять форму расположения студентов (организовывать групповую работу, использовать методы, связанные с движением студентов). Однако, применение такой рассадки может вызвать дискомфорт у привыкших сидеть за партами студентов; отсутствует возможность ведения записей учащимися во время занятия; размещение всех материалов на полу, либо в руках (рис. 1.8.).

5. Расстановка мебели «Дискуссионный клуб». Педагог выделяется позицией и имеет возможность контролировать ход занятий; учащиеся могут вести записи; возможна организация студентов в группы (сидящих за одним

столом); есть возможность использовать доску. Но, педагогу сложно распределять свое внимание между группами студентов; затруднено осуществление контроля за работой каждой группы; необходима предварительная работа по подготовке студентов к работе в малых группах; желательно перед началом работы по этой форме определить нормы совместной деятельности на занятии (рис. 1.9.).

Выбирать определенный вариант расположения мебели необходимо, исходя из целей занятия и предполагаемых методов работы (рис. 1.0)

Важной задачей обучения является формирование учащегося как субъекта учебной деятельности, предполагающее овладение системой учебных действий (планирование, контроль, оценка, рефлексия).

Педагог по-разному представляет программу предстоящей деятельности по предмету, курсу, уроку и т.д. : может ограничиться названием темы и перечислением того. Чем будут заниматься учащиеся, а может раскрыть содержание предстоящих занятий, обозначить цели, которые он поставил перед собой и учащимися, рассказать им о предполагаемых методах и нормах работы.

Открытая позиция педагога, подробное представление программы предстоящей работы способствуют снятию напряжения в аудитории, позволяют учащимся увидеть перспективу своей деятельности, избавиться от чувства неуверенности и опасения перед будущим. Для реализации овладением учащимися действия планирования, сам учитель должен предпринять определенные действия.

1. Познакомить студентов с целями занятия. Учащиеся должны понять, что от них требуется, каков должен быть результат их деятельности. Озвучивание целей в начале занятия позволит вернуться к ним в конце занятия и проанализировать с учащимися степень их достижения (рефлексия).

2. Познакомить с целями использования планируемых методов. Это необходимо для того, чтобы у студентов не возникало ощущения манипуляции ими. Кроме того, усваивая схему деятельности, учащиеся впоследствии перенесут алгоритм выработки определенных умений на свою самостоятельную

деятельность. Педагог объясняет, что данными способами он не диагностирует уровень развития студентов, а помогаем им лучше организовать свою деятельность, это помогает учащимся более осознанно относиться к собственной деятельности.

Метод «Океан», метод «Дорога» позволяют представить учащимся программу обучения на определенный период, представить содержание темы, раздела (приложение 1). Кроме того, используя метод «Дорога» представляется возможным представить поэтапное развитие отдельного урока.

В осознании способствованных действий реализуется дидактический принцип сознательности и активности.

Речь рассматривается как объект исследования. «Открытие» и анализ отношения и формы и значения; овладение учащимися специфическими лингвистическими действиями (изменение, сравнение и моделирование); поэтапное формирование умственных действий, необходимые условия активизации познавательной деятельности.

Постоянный интерес к занятиям поддерживался созданием на уроке непринужденной обстановки и отсутствием страха перед неправильным ответом, что достигалось, с одной стороны, тем, что формулировка учебных заданий предполагали несколько вариантов правильных ответов, а, с другой стороны, - ученик выступал и в роли учащегося – отвечал на поставленные вопросы; и в роли учителя – задавал вопросы одноклассникам, корректируя их ответы. Построение учебных заданий в форме проблемных ситуаций способствовало формированию коммуникативных и речевых умений, действий контроля и оценки, что не только интеллектуально развивало студентов, но и подкрепляло их мотивацию учения.

Последовательность и систематичность обучения реализовывалась, прежде всего, в конкретизации задач обучения и учете наличного уровня знаний и навыков каждого учащегося.

Учащиеся завремя учебы адаптировались, привыкли к традиционным методам обучения, из года в год не меняющейся обстановке в классе, к

неизменному постоянству как своей собственной деятельности, так и деятельности учителя. Им знакомы все «правила игры», «все законы» обычного учебного занятия, в котором все понятно и предсказуемо, в котором нет места неизвестности, зачастую учащиеся не могут адекватно отреагировать на изменение стандартной структуры урока. Учебное занятие проходит « в полусне», активность отдельного учащегося проявляется лишь по прямому указанию учителя. Каждый учащийся, таким образом, создал себе определенную «зону комфорта» - границы видов и способов деятельности, образцы поведенческих реакций, образ стандартного поведения в стандартных условиях.

Выход за рамки «зоны комфорта» порождает первоначальное состояние неуверенности, тревоги, чувство дискомфорта, желание вернуться в прежние рамки, что требует от педагога определенных действий, направленных на адаптацию студентов к изменившейся ситуации. После адаптации к новым условиям деятельности рамки из личного поведенческого опыта расширяются, и учащиеся чувствуют себя комфортно и в безопасности.

Применение педагогом приемов активизации познавательной деятельности в процессе обучения меняет привычную для учащегося ситуацию, характер его деятельности, ставит в иную позицию: учащийся перестает быть пассивной стороной, становится активным участником образовательного процесса.

Изменения в деятельности на занятии, требуют от учащегося «вхождения в неизвестность»: в его жизненном опыте не представлены ни новые правила деятельности, ни алгоритмы действий, не определен его статус в изменившейся ситуации. Раньше он полностью подчинялся педагогу, а теперь от него ждут проявлений активности, высказывания своих мыслей, идей и сомнений; решения учебных заданий и проблем, часто не имеющих единственно верного ответа. Пересмотру подлежат правила взаимодействия с учителем и одноклассниками, нормы самооценки, способы анализа своей учебной деятельности.

Для того, чтобы процесс адаптации к новым методам работы прошел успешно, учащемуся необходимо выйти за прежние рамки «зоны комфорта», расширить ее границы, почувствовать себя в безопасности в новой ситуации. Преодоление страхов, неуверенности перед новой ситуацией, понимание и принятие учащимся новых требований будет в свою очередь влиять на эффективность его учебной деятельности.

Деятельность любой группы студентов содержит два аспекта – содержательный и социально – психологический, которые тесно взаимосвязаны и оказывают влияние на образовательный процесс.

Содержательный аспект содержит: работу студентов над содержанием учебного материала; выполнение ими различных учебных заданий; получение и запоминание информации, этот аспект в традиционной вузе считается ведущим и в своей деятельности педагога чаще всего ориентируется на него: выучил учащийся учебный материал или нет, выполняет задание или нет, ведет себя дисциплинированно или нет. Если в своей деятельности педагог учитывает только содержательный аспект, то это грозит вылиться в отсутствие воспитывающего обучения как такового, неэффективность даже грамотно применяемых методов активизации познавательной деятельности.

Социально – психологический аспект включает всебя: желания и страхи студентов; симпатии и антипатии; атмосферу доверия или недоверия; ощущение безопасности (приложение 2).

Важно, чтобы учебная деятельность проходила в условиях, не вызывающих возникновения чувств соперничества, противостояния, опасения, недоверия. Атмосфера доверия, как показал американский психолог Р. Чалдини, улучшает отношение к тому индивиду, с которым протекает процесс деятельности [226]. Если учебная деятельность будет связана с проявлением положительных эмоций, то это позволит обеспечить эффективную работу в группах, исключит разделение группы на «мы» и «они», поможет исключить неуважение одних студентов к другим.

Эффективная деятельность на содержательном уровне зависит, прежде всего, от благополучия в социально – психологическом аспекте.

Учащийся активен, если его не пугает атмосфера занятия, складывающаяся из различных аспектов деятельности педагога и его самого. Учащийся активен, если на занятии отсутствует критика его личности со стороны педагога или одноклассников, а замечания носят конструктивный характер, касаются, прежде всего, результатов деятельности, он ощущает себя в безопасности. Если любой его вклад в образовательный процесс приветствуется. Только при отсутствии страха перед тем новым, что предлагает ему педагог, учащийся позволит себе экспериментировать с моделями поведения, находя оптимальный вариант своего поведения на занятии, определяя свою роль в общей работе, выбирая и формируя свою позицию, свою точку зрения, включая учебный материал в структуру своего личного убеждения, опыта; «конструируя» свои знания.

Диагностика эмоционального состояния студентов поможет учителю выявить проблемы и трудности в социально – психологическом аспекте, выстроить свою деятельность с учетом ее результатов.

Педагог может использовать методы диагностики до занятия, например, с помощью метода «Градусник» (приложение 3), или попросить студентов (если требует ситуация) рассказать о своих чувствах, переживаниях, эмоциональном состоянии после проведенного урока.

Зная, какие эмоции, чувства преобладают у студентов, учитель соответственно выстраивает свою деятельность. Если эмоциональное состояние достаточно хорошее, то педагог может начинать проводить занятие. В случае, когда есть свидетельство плохого эмоционального самочувствия, педагогу нежелательно сразу начинать занятие, требующее налаживания взаимодействия между учащимися. Необходимо значительно улучшить психологическую атмосферу в классе, поговорив с учащимися, применив методы индивидуальной либо самостоятельной работы и настроив их на выполнение задания, требующего совместной работы.

Использование метода диагностики может способствовать изменению настроения студентов. Некоторые методы, в частности «Фигурки» (приложение 4), не только диагностирует эмоциональное состояние студентов, но и способствует его улучшению.

Иногда плохое эмоциональное самочувствие студентов связано с опасениями, которые они испытывают от предстоящих занятий. Для выявления ожиданий и опасений можно использовать метод «Ожидания студентов», специально посвятив ему время. Важно постоянно возвращаться к этим данным, затрагивая такие моменты, как: соответствует ли стиль работы и содержание материала запросам студентов; отвечает ли содержание занятий на вопросы, заданные учащимися; не способствует ли действия педагога возникновению чувств страха и недоверия.

Таким образом, активизация познавательной деятельности требует от педагога нового подхода к мотивационно – эмоциональной сфере личности учащегося, создания определенных условий, предоставляющих разнообразные возможности для организации учебного процесса. К таким педагогическим условиям можно отнести психологическую атмосферу, созданную в классе; нормы совместной работы, выработанные педагогом совместно с учащимися; план совместной работы, заключающийся в постановке учителем целей обучения, составлении плана работы, учебных действий, которые должны быть приняты учащимися, убежденными, что данный план работы учебного действия является значимым для них лично; тип коммуникации, реализуемый в образовательном процессе; организация среды учебной деятельности: расположение мебели, оборудование учебной аудитории и различные материалы, которые учитель и учащиеся могут использовать в своей деятельности на занятии.

Использование в ходе проведения занятий ряда постоянных символов – образов изучаемых явлений позволяло стимулировать непроизвольное внимание студентов и заинтересовать их внешним оформлением, в дальнейшем эффект новизны терялся, однако ученики уже освоили роли образов и их стало

привлекать внутреннее содержание, внимание к выполняемым действиям становилось произвольным. Например, использование образов грамматических явлений и частей речи: Король toBe, принцы Am, Is, Are, барон toHave, Черный Рыцарь Инфинитив, Герцог Must, Герцог Should.

Многократное повторение изучаемых лингвистических терминов, каждому из которых соответствовали либо символ, либо схема (для обозначения частей речи) определило их произвольное запоминание, поскольку выстраивался ассоциативный ряд: предмет, явление (схема, символ) – слово. Многократное повторение терминов, понятий в процессе деятельности с ними, многократное проговаривание слов при проведении физкульт-минуток, способствовало произвольному их запоминанию и, одновременно, формированию произвольности в использовании и позволяло исключить, что немаловажно, механическое заучивание терминологического, понятийного аппарата изучаемых предметов.

Можно констатировать, что стимуляция как произвольного, так и произвольного внимания активизировала мыслительные процессы, что способствовало повышению эффективности освоения учебного материала по английскому языку, равно как и формированию произвольности психических процессов. Таким образом, принцип наглядности тесно смыкался с принципами прочности, сознательности и активности.

Использование дидактических игр в процессе реализации проектаактивизации познавательной деятельности позволило включить студентов коллективную познавательную деятельность, вводить теоретические понятия, используя как рациональное, так и эмоциональное восприятие, опираясь на наглядно-образное и актуализируя абстрактно – логическое мышление. В воображаемой игровой ситуации первоначально создается образец нового учебного действия, происходит освоение действия моделирования. Для создания игровой ситуации используются условные персонажи, которые персонифицируют вводимые лингвистические понятия. Действия со словами или их звуковыми схемами совершаются учителем или

учащимися от имени этих персонажей, возникающие в игре отношения соответствуют изучаемым лингвистическим отношениям. Принятие учащимися роли условного персонажа способствует более глубокому и полному осознанию вводимого понятия. Применение дидактических игр способствует включению студентов в систему многосторонней коммуникации, им гораздо проще общаться, указывать на ошибки, спорить, доказывать свое мнение – сказочному персонажу, нежели учителю. Использование дидактических игр, проводимых в форме сюжетно – ролевых, способствует формированию коммуникативных навыков и более успешной социализации студентов (приложение 5).

Программа обучения иностранному языку в вузе основана на принципах коммуникативного подхода к его изучению [178]. В качестве исходного понятия курса английского языка при таком подходе, должно выступать понятие о сообщении, внутри которого выделяется понятие о слове как значащей форме, понимание связи, которая существует между грамматической формой слова и системой передаваемой его сообщений [39, с. 238]. В разных системах отношений (грамматика, морфология, текст) слово начинает выступать для студентов как специфическая единица языка, обладающая свойствами целого. Единство в подходе к изучению иностранного языка и истории проявляется в том, что на начальном этапе изучения этих дисциплин, формирование активного словаря студентов идет параллельно в своей сути. На занятиях иностранным языком учащимся необходимо усвоить основу системы лингвистических отношений в языке, а на занятиях историей – основу систему исторических отношений в истории. Система и тех и других отношений является общелогической в своей организации. Кроме того, процесс приобретения словарного запаса иноязычного общения можно сравнить с процессом приобретения понятийного аппарата исторической науки.

Лингвистический анализ слова, тождественный анализу исторического понятия, предполагает овладение учащимися способами работы, которые служили бы средством обнаружения и фиксации свойств явления, характеризующих отношения формы и значения. Такими специфическими

действиями являются действия: изменения и сравнения. Фиксирование результатов сравнения, обобщение открываемых фактов, позволяет осуществлять рефлексию собственной деятельности (приложение 6, 7) [39; 196]

Овладение лингвистическими действиями строилось на основе формируемых алгоритмов мыслительных операций сравнения, анализа, синтеза, классификации, абстрагирования, конкретизации, систематизации и обобщения. Так, для полноценного освоения лингвистического действия сравнения необходимы навыки осуществления таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение. Действие моделирования предполагает овладение навыками абстрагирования и конкретизации. Без операций классификации, обобщения и систематизации невозможно овладеть системой лингвистических понятий, установить их связи и отношения, т.е. невозможно реализовать принципы прочности, сознательности и активности при освоении английского языка и истории как учебных дисциплин. Основные интеллектуальные операции - обобщение и конкретизация (путем набора существенных признаков), а так же принятие решения путем анализа развиваются при выполнении следующих упражнений:

1. фонетическая тренировка+логическая группировка слов. Е. g.: Lake mountain nature field forest Scientist specialist teacher doctor engineer (найти обобщающее понятие)
2. формулировка сути понятия путем перечисления более частных понятий, составляющих его. Е. g.: Clothes animals seasons games (объясните, используя несколько примеров).
3. тренировка в быстром соотнесении понятий и их дефиниций. Е. g.: Let's play a game. You are a person who keeps forgetting the names of well-known things.
4. формирование понятия о достаточности характеристик в дефиниции. Е. g.: Supper is a meal which we have in the evening.

Формированию навыка сравнения способствовало и проводимое для закрепления навыка чтения чтение «цепочкой» слов, на доске или с помощью

раздаточных материалов, причем часть слов была объединена одним понятием. Перед началом чтения учащимся давалось следующее задание: услышав слово, входящее в понятие, необходимо совершить определенное движение (хлопок над головой, перед собой; кивок головой, поднимание рук вверх и т.д.). Для правильного выполнения задания учащимся следовало соотнести понятия и, сделав соответствующее умозаключение, выдать результат в виде движения. Эти задания также содействовали развитию устойчивости произвольного внимания студентов, поскольку присутствие элемента игры не давало им расслабиться, оказывая стимулирующее воздействие на мотивацию учения. Вариантом игры было прослушивание читаемых «цепочкой» слов и их сравнение по самостоятельно выбранному основанию. Каждый аргументированный ответ считался правильным.

Игры с буквами и словами, а также работы с текстами (приложение 15), позволяли ученикам контролировать правильность выполнения учебного задания, расширяли их словарный запас; учили внимательному отношению к структуре и значению слова; стимулировали любознательность; поощряли к поиску и самостоятельному составлению подобных заданий, формируя навыки учебной самостоятельности и способствуя, тем самым, воспитанию познавательного интереса как основы учебно – познавательно мотивации учебной деятельности, познавательно активности в целом.

Таким образом, в процессе решения учебных задач учащиеся осваивали учебные действия планирования, контроля; овладевали операциями мыслительной деятельности (сравнения, анализа, синтеза, классификации, обобщения, абстрагирования, построения суждения и умозаключения); приобретали навыки ведения коллективного учебного диалога; слушали и адекватно реагировали на высказывания товарища, аргументировано доказывали свою точку зрения (приложение 16). Формированию уважительного отношения друг к другу, умению оценивать догадку товарища способствовали задания, предполагавшие различные варианты ответа – и , таким образом, исключавшие возможность ошибки.

Оценочная деятельность педагога также является одним из средств активизации познавательной деятельности студентов. Так, после выполнения задания, учащемуся предлагалось в тетради отметить качество выполненной работы по сообщенным учителем критериям. При проверке работы педагогом осуществляет аналогичную деятельность: если он согласен с оценкой учащегося, то обводит его отметку, если не согласен – ставит свою, комментирую ее устной или письменной форме. Оценить свою деятельность учащийся может также с помощью методов «Графики», «Мишень» (приложение 18, 17).

Оценку студентов на дисциплинах гуманитарного цикла не всегда удается перевести в цифровое обозначение. Педагог на предшествующем итоговому, либо тематическому контролю занятий вместе с учащимися выделяет несколько вопросов – контролей по теме и в соответствии с вопросами изготавливает поуровневые типы карточек. Учащийся выбирает карточку сам, в случае затруднения меняет ее. В результате выполнения учащиеся получают карточки с выполненным заданием и проверяют свою работу. Эффективность подобным форм оценивания позволяет учащимся выявить уровень своей подготовки по теме, разделу и самому сделать выводы об усвоенности материала. Учащийся начинает понимать, что главное не сама отметка, а знания, умения для получения которых он учился.

Таким образом, постоянное получение педагогом обратной связи, информации о деятельности субъектов учебного процесса (учащегося или учителя) и ее результатах [201], является одним из принципов активизации познавательной деятельности. Получаемая информация дает оперативное представление учителю о том, что происходит развитие определенных операций мыслительной деятельности студентов, какие трудности они испытывают. Это в свою очередь позволяет педагогу оперативно реагировать и изменять программу учебной деятельности, менять содержание и способы обучения.

В традиционном обучении он также получает обратную связь от студентов, но происходит это чаще всего в рамках ответа учащегося или контрольной работы. Такая информация очень ограничена и не дает полного представления о том, что происходит с учащимися на протяжении всего времени учебы. Кроме того, самооценочная деятельность является способом формирования умения учащегося работать с содержанием, рассматриваемым на занятии, фиксировать основные моменты, выделять главное, адекватно самоанализировать свою собственную учебную деятельность (приложение 19).

2.2. Формирование учебно-познавательной деятельности в процессе внеучебной работы со студентами по английскому языку

Внеучебной работе всегда уделялось пристальное внимание со стороны многих педагогов, методистов и ученых. В методической литературе существует много определений внеучебной работы [50, 69, 73, 75, 104, 148, 156]. Учебно - воспитательный процесс, реализуемый во внеучебное время сверх учебного плана и обязательной программы коллективом педагогов и студентов на добровольных началах, обязательно учитывает интересы всех ее участников, является неотъемлемой составной частью воспитательного процесса. Суть внеучебной работы определяется деятельностью студентов во внеурочное время при организующей и направляющей роли педагога. Но эта организация осуществляется таким образом, что творчество и инициатива студентов должны всегда выходить на первый план.

С.Н.Савина и В.С.Цетлин считают, что, без сомнения, внеучебная работа по предмету играет огромную роль в современном вузе [148, 189]. В условиях перестройки социальной и экономической жизни общества возрастает роль внеучебных занятий в воспитании нового человека. Эта работа вносит вклад в формирование таких качеств личности, как инициатива, активность, творчество, способность к саморазвитию, самовоспитанию, самообразованию.

Внеучебная работа - это, с одной стороны, педагогическая система, обладающая специфическими свойствами и закономерностями функционирования, а с другой - неотъемлемая часть отечественной системы образования. По этой причине одной из центральных проблем методики внеучебной работы всегда являлась проблема взаимосвязи урочных и внеурочных занятий как частный случай фундаментальной педагогической проблемы целостности учебно-воспитательного процесса. Практический опыт выдающихся отечественных педагогов: А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого - в 20-50-е годы XX века показал необходимость интеграции урочной и внеурочной работы для формирования творческого стиля жизнедеятельности и саморазвития личности [107, 163, 186].

Анализ взаимодействия учебных и внеучебных занятий позволяет нам выделить три типа связей между ними:

- информационные,
- вещественные,
- развитие личности.

Информационные связи реализуются через получение, передачу и обмен информацией (учебной, научной, познавательной, этической) между участниками образовательного процесса в ходе совместной деятельности.

Вещественные связи реализуются в форме обмена и применения материальных продуктов деятельности педагога и студентов, как на уроках, так и на внеучебных занятиях.

Связи развития личности обучаемых реализуются посредством единого процесса формирования и развития интеллектуальной, волевой, ценностной сфер личности, ее качеств, отношений, интересов, потребностей, как на уроках, так и в процессе внеучебных занятий.

Вариативность неформальной совместной деятельности, широкие возможности для индивидуального, группового и коллективного творчества, многообразие видов и форм общения со своими товарищами и руководителями обеспечивают условия развития личности.

Тесная взаимосвязь учебной и внеучебной работы во многом определяла цели и задачи последней, которые менялись вместе с изменениями целей и задач отечественного образования в целом и в то же время выступали по отношению к ним как дополнительные.

В литературе существует множество определений целей внеучебной работы для различных предметов, например, (см. таблицу 9).

Таблица 9

Цели внеучебной работы по ряду предметов

Учебный предмет	Формулировка целей внеучебной работы по предмету
Иностранный язык	Расширение и углубление знаний, умений и навыков овладении иноязычной коммуникативной деятельностью; содействие всестороннему развитию личности студента

Литература страны изучаемого языка	Формирование личности студента; развитие самостоятельности и творческой активности; расширение и углубление знаний по литературе страны изучаемого языка
Родной язык	Углубление и расширение знаний по предмету, углубление связи теории с практикой; развитие самостоятельности и творческой активности студентов
История и культура страны изучаемого языка	Расширение и углубление базовых знаний и умений студентов; развитие способностей студентов; развитие познавательного интереса ; приобщение студентов к исследовательской работе; организация социальной деятельности студентов

Изучая в вузе определенные циклы образовательных предметов, оказывающих интеллектуальное влияние на расширение кругозора студентов, мы пришли к выводу, что

- один круг предметов оказывает поверхностное влияние на другие предметы;

- другой круг предметов подталкивает студентов к более глубокому изучению отдельных предметов, которые влияют на расширение кругозора, знакомят с окружающей действительностью, пробуждают мотивацию к познанию иностранной речи.

Как видно из перечисленных целей внеучебной работы (таблица 9) по нескольким вузовским дисциплинам, расширение и углубление знаний по предмету является общей целью, существенной для внеучебной работы по всем перечисленным предметам. Можно отметить, что внеучебная работа ставит перед собой еще одну очень важную цель - формирование и развитие учебно-познавательской деятельности студента. Однако среди перечисленных целей внеучебной работы в высших учебных заведениях четко просматривается, что в рамках некоторых из представленных вузовских предметов существуют характерные только для данного предмета цели.

Анализ отдельных учебных предметов в вузе (таблица 9), способствующих изучению иностранных языков демонстрирует, что в вузах, один предмет дополняет другой, т.е. существуют межпредметные связи. Они расширяют и углубляют знания и умения обучаемого контингента, развивают

познавательный интерес, углубляют связи теории с практикой, способствуют всестороннему развитию личности.

Цели внеучебной работы в вузе по предмету и цели межпредметных связей требуют решения ряда задач, к которым мы относим формирование познавательного интереса к предмету, связывание вузовского предмета с жизнью, углубление и расширение содержания изучаемого предмета, развитие способностей студентов, осуществление индивидуального подхода, профессиональную организацию внеучебной работы по предмету, совершенствование умений и навыков использования источников информации.

Задачи внеучебной вузовской работы по предмету со студентами могут быть конкретизированы и изменены педагогом в соответствии со спецификой и возможностями предмета.

Общие принципы внеучебной работы, характерные для всех учебных предметов, - добровольность (принцип, учитывающий желание студентов принять участие во внеучебной работе), учет индивидуальных особенностей студентов (принцип учета различия направленности интересов и черт характера студентов). Существуют принципы внеучебной работы, характерные только для определенного предмета. Таковы коммуникативная активность (принцип стимулирующий и вовлекающий студентов в использование новых, неизвестных им материалов, познавательная ценность и занимательность, которые вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень, что способствует развитию коммуникативной компетентности студента), учет уровня языковой подготовленности студентов и преемственность с уроками иностранного языка (принцип направлен на осознанное применение знаний студентов, имеющих непосредственное отношение к изучаемой программе).

Рассмотрим важные принципы внеучебной работы.

Одной из самых главных задач внеучебной работы является формирование у студентов познавательного интереса к предмету через беседы, дискуссии, диспуты, вечера, олимпиады, конференции, соревнования, КВН,

викторины. Такой интерес не может возникнуть, если работа выполнена без желания, по принуждению. Поэтому мы считаем, что принцип добровольности является одним из самых важных принципов внеучебной работы. Студенты должны выражать искреннее желание принять участие в работе по предмету, без какого-либо принуждения [15, 16].

Известно, что по уровням общего развития, направленности интересов и чертам характера обучаемые отличаются друг от друга. Игнорируя эти различия, невозможно добиться успехов во внеучебной работе. Анализ и наблюдения за деятельностью студентов показывают, что принцип учета их индивидуальных особенностей является важным при организации внеучебной работы. Он позволяет учитывать уровни развития каждого обучаемого и, исходя из этого, корректировать все виды работ, проводимых с каждой личностью.

В свете последних перемен в области современного образования и перестройки его на пути развития у студентов основных компетенций С.Н.Савина особо выделяет принцип коммуникативной активности [148]. Большое значение для стимулирования коммуникативной активности имеет не только разнообразие видов деятельности, но и ее содержательная сторона. Использование новых, неизвестных материалов, их познавательная ценность и занимательность вызывают потребность в общении, повышают его качественный уровень, что способствует развитию коммуникативной компетентности студентов.

Как и в обучении, любому предмету, во внеучебной работе определяющим является содержание, которое отбирается произвольно. Тематика разнообразна. В такой работе больше, чем в любой другой, проявляется влияние личности педагога, его кругозора, интересов, теоретического и нравственного багажа. Содержание работы подчиняется строго определенным требованиям: научности (устанавливается определенное соотношение содержания учебного предмета содержанию науки); доступности (содержание должно соответствовать возрастным особенностям обучаемых, не

уходить далеко от вузовской программы, стимулировать стремление к познанию, к работе с дополнительной литературой, к исследовательской деятельности); актуальности и практической значимости (связь с жизнью); занимательности (обучаемым должно быть интересно во время проведения внеучебной работы).

Надо отметить, что сегодняшних студентов заметно отличает возросший интерес к интеллектуальным видам деятельности, к профессиям умственного труда, к науке вообще и ее отдельным областям в частности. Их интересует в первую очередь такая деятельность, которая так или иначе активизирует мысль, связанная с интеллектуальным напряжением. В чем связь самообразования и процесса познавательного интереса?

В процессе эксперимента мы выяснили, что для удовлетворения своих интересов студенты используют различные пути, в том числе и самостоятельное приобретение недостающих знаний путем домашнего чтения политической, научно-технической, художественной и методической литературы, участие во внеучебных мероприятиях выходящей за рамки учебной программы. Поэтому удовлетворение познавательных интересов, их дальнейшее развитие связано с совершенствованием умений и навыков самостоятельного поиска и отбора информации, ее основных источников. С другой стороны, содержание самообразовательной работы чаще всего связано с содержанием их познавательных интересов. Следовательно, проблему самообразования студентов нельзя рассматривать вне решения проблемы развития интеллекта.

Планируя работу со студентами в этом направлении, педагог с помощниками предусматривает проведение вне аудитории тематических вечеров, конференций, диспутов, дискуссий, лекций, семинаров, встреч с интересными людьми, олимпиад, творческих конкурсов, КВН, соревнований, викторин. Главное во всем многообразии этих дел - привлечь каждого к участию в них, найти для каждого точку приложения его сил. Например, тематические вечера, разнообразные по тематике и содержанию, увлекательные и эмоциональные по форме, прочно вошли в практику работы вузов. Их цель –

расширить и углубить знания обучаемого контингента, развить его интересы, пробудить жажду знаний. Каждый вечер – это своеобразный итог большой творческой работы педагога и творческого коллектива участников, который получает общественную оценку. В ходе подготовки вечера у участников воспитывается чувство ответственности, умение подчинить личные интересы общественным, развивается творческая инициатива и самостоятельность. Проведение вечеров имеет важное значение в сплочении разнонационального коллектива, в увеличении плотности общения участников.

В своем многоплановом и многолетнем исследовании мы провели более ста мероприятий, направленных на воспитание у обучаемого контингента общечеловеческих и познавательных ценностей. Вот некоторые из них:

1. Литературный вечер, посвященный творчеству знаменитого поэта В. Шекспира.

2. Вильям Кэкстон. Великая жизнь великого мастера.

3. Урок – КВН «The famous people of Great Britain». («Великие люди Великобритании»).

4. Вечер, посвященный Дню победы в Великой Отечественной войне.

5. Игра «Who was Jack London?» («Кем был Джек Лондон?»).

6. Игра «Аквариум».

7. Урок - соревнование «Бой-ринг».

8. Дополнительные материалы на английском языке по теме «Лондон».

9. Сценарий вечера, посвященного английским праздникам.

10. Викторина на английском языке, посвященная жизни и творчеству Эрнста Хэмингвея.

11. Как рождался всемирный праздник «Олимпийские игры».

12. Олимпийские игры древности.

В ходе эксперимента мы определили основные направления внеучебной работы. Таковы теоретическое направление (расширение и углубление основных теоретических знаний), эстетическое направление (получение

представлений в области литературы и искусства), конструкторское направление (изготовление наглядных пособий).

В процессе изучения предмета «Иностранный язык» большое внимание уделялось развитию у студентов познавательность, толерантности, трудолюбия, достоинства, уважения к старшим, чуткости, милосердия, навыков межкультурной коммуникации в контексте диалога культур. В этих целях были поставлены следующие задачи:

- выявить воспитательный и развивающий потенциал взаимосвязанного изучения языков, культур и традиций стран изучаемых языков, родного языка;

- разработать модель обучения в рамках интегрированного курсаанглийского языкаас предметами родная (таджикская) литература, русская и мировая культура, психология общения.

- разработать методы, формы и содержание работы по данной модели. В интегрированный курсанглийского языка были включены взаимодополняющие темы из курса родная (таджикская) литература, мировая культура, психология общения.

Был проведен диспут «Носитель языка как личность», в ходе которого обсуждались вопросы характера, типичных черт народов, особенности восприятия мира, философии, системы нравственных ценностей, отраженных в духовной культуре, обычаях. При этом педагоги стремились к тому, чтобы студенты поняли, что прогрессивные традиции, обычаи, обряды, в которых воплощена народная мудрость, являются одним из действенных средстввоспитания нравственного человека. В педагогическом смысле народные традиции, обычаи, пословицы представляют интерес как отражение многовекового опытавоспитания молодежи. У каждого народа есть традиции, отражающие нравственные ценности народа.

Как вершину духовной культуры студенты совместно с педагогами сопоставляли героический эпос трех народов. Они сравнивали «Сказание о Нибелунгах» (англ.), «Русский богатырский эпос» (рус.) и таджикский эпос «Шахнаме». Педагоги объясняли студентам, что народный эпос - совокупность произведений, рассказывающих о значительных событиях в истории рода,

племени, народа. Сравнивая эпос народов Англии, России, Таджикистана, студенты находили аналогии, обнаруживали в них много общечеловеческого и в то же время много самобытного для каждого народа. Такое сопоставительное культуроведение помогло в формировании у студентов познавательских установок и подвело их к мысли, что идеалами каждого народа являются одни и те же ценности: любовь к Родине, милосердие, чуткость, достоинство, патриотизм, толерантность, уважение к старшим, вера, духовность и свобода.

Для обсуждения и конструктивного анализа студенты получали проблемные вопросы и задания, которые они решали в группах. Например, большую популярность приобрел анализ пословиц о гостеприимстве и дружбе: «Друзья познаются в беде. Коня в рати узнаешь, друга в беде. Друг познается в несчастье» (рус.), «*A friend in need is a friend indeed.*» (англ.), «У кого нет гостей, у того нет друзей» (тадж.).

Необходимо отметить, что работа наиболее успешно осуществляется в вузах столицы. Это обусловлено и более высоким уровнем подготовленности педагогов вузов, и возможностью студентов пользоваться вузовской библиотекой и городскими библиотеками. Средства массовой информации, брошюры, методические рекомендации, пособия, программы, учебники дополняли знания обучаемого контингента согласно Закону «Об образовании».

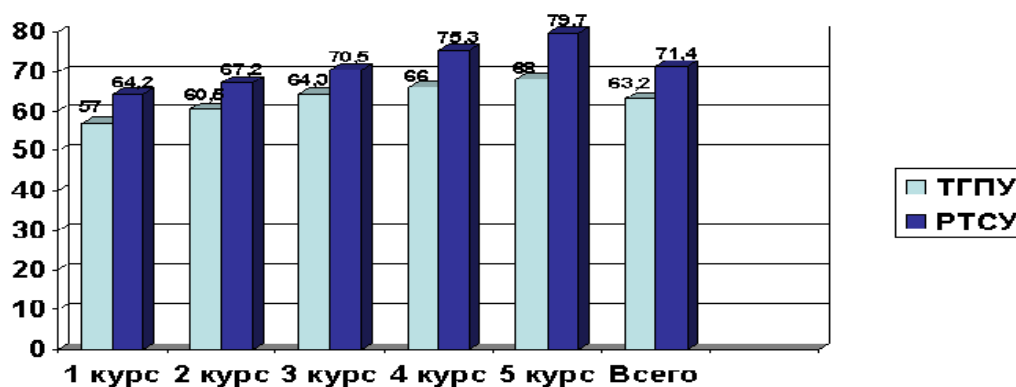
Чтобы выявить, какие познавательные ориентации проявляются у студентов во внеучебной деятельности (диспут, дискуссия, беседа, вечер, олимпиада, КВН, викторина), мы провели анкетирование студентов ТГПУ и РТСУ. Анкетированию подверглись 300 студентов 1-5 курсов ТГПУ и РТСУ. Обдумывая 18 вопросов таблицы 10, студенты должны были ответить, какие познавательные ориентации проявляются у них во внеучебной деятельности.

На первом этапе (см. таблицу 10 приложения 6 диссертации и диаграмму 6 в тексте диссертации) на первое место студенты 1-5 курсов ТГПУ поставили ориентацию «Укрепляется психологическое равновесие»: 75,7%; на втором месте - ориентация «Привлекает возможность выбора группового варианта ответа»: 74,7%; на третьем месте - ориентация «Возникает уважительное отношение к участникам»: 73,3%.

У студентов 1-5 курсов РТСУ 1 - е место заняла ориентация «Развивается инициативность» - 85,7%; на втором месте - «Укрепляется психическое равновесие» - 81%; на третьем месте - «Углубляется способность мыслить и чувствовать» - 80,3%. Ответов «Да» на 18 вопросов было получено от студентов 1-5 курсов ТГПУ 63,2%, «Нет» - 36,8%. Студенты 1-5 курсов РТСУ оказались на 8,2% (71,4%) впереди студентов ТГПУ; в ответе «Нет» студенты 1-5 курсов ТГПУ опережают студентов 1-5 курсов РТСУ на 8,2% (36,8%, 28,6%).

Таблица

Диаграмма 8. Какие ценности ориентации проявляются при проведении диспутов, дискуссий, бесед, конференций, вечеров, олимпиад, КВН, игр у студентов 1-5 курсов ТГПУ и РТСУ во внеучебной деятельности (2007/2008 уч.год). I этап.



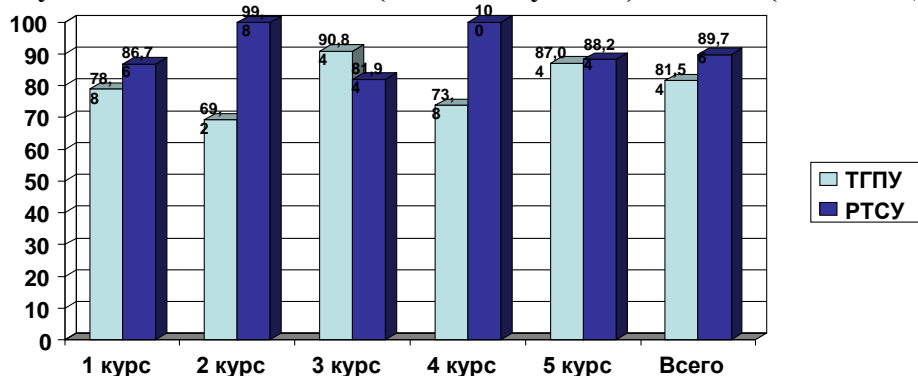
6

На втором этапе (см. таблицу 11 приложения 7 диссертации и диаграмму 7 в (тексте диссертации) студенты 1-5 курсов РТСУ по 10 показателям ориентаций оказались впереди студентов 1-5 курсов ТГПУ (89,76% и 81,54%). В ответах «Нет» лидировали студенты ТГПУ - 18,46% . Разница на 2 этапе в ответах между студентами ТГПУ и РТСУ составила 8,22%. Разницам положительных ответов между 1 и 2 этапом у студентов ТГПУ составила 18,34%, а у студентов РТСУ - 18,36%.

Из описанного выше следует сделать заключение, что экспериментальная группа студентов 1-5 курсов РТСУ опередила в ответах «Да» студентов 1-5 курсов ТГПУ на 0,02% на втором этапе исследования по определению познавательных ориентаций (см. диаграмму 7).

Диаграмма 7

Какие ориентации проявляются при проведении диспутов, дискуссий, бесед, конференций, вечеров, олимпиад, КВН, викторин у студентов 1-5 курсов ТГПУ и РТСУ во внеучебной деятельности. (2011/2012 уч. год). II этап. (Ответы «Да»).



Ответы по другим ориентациям у студентов ТГПУ были в пределах от 69,66% до 91,32%. У студентов РТСУ ответы были в пределах от 77,66% до 96,66%. Разницав ответах «Да» между студентами ТГПУ и РТСУ находилась в пределах 2,64% - 25,34%.

2.3. Опытнo-экспериментальная работа по выявлению учебно-познавательной деятельности у студентов.

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность предполагает наличие сформированных систем умственных действий, позволяющих студенту решать познавательные задачи и в процессе учебной деятельности, и в различных ситуациях общения и нравственного поведения, что определяет возможность ее рассмотрения как проявления познавательной активности, которая является одним из итогов умственного воспитания, Умственное развитие рассматривается как определенное состояние, которое характеризуется объемом накопленных знаний и умениями оперировать этими знаниями – осуществлять анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификацию и систематизацию [136; 194; 219]. Умственное развитие определяется умственным воспитанием – целенаправленным процессом передачи и усвоения разносторонних знаний, обеспечивающих достижение общей эрудиции; развитие мышления; способностей к анализу,

обобщениям, классификации, систематизации, доказательствам, выводам, определению логических взаимосвязей между явлениями, образованию понятий; развитие общих способностей; формирование убеждений в органической потребности человека в познании, поиске истины, привычки к регулярному умственному труду.

По своей природе внеклассные занятия по иностранному языку базируются на нормативной программе, но представляют собой звенья цепочки занятий, преследующей отличающиеся от нормативной программы цели. Поэтому программа факультативного курса должна строиться так, чтобы студенты, посещающие его, не испытывали скуки на обычных уроках, но и факультативные занятия не должны восприниматься ими как некое повторение того, что изучалось в аудитории.

Соответственно, в основу внеклассных занятий по английскому языку желательно положить принцип развития максимального количества умений на минимуме материала. Занятия во внеурочное время должны быть ориентированы не столько на расширение словарного и структурного запаса, сколько на овладение учебными навыками при решении разнообразных проблем в разных ситуациях.

Необходимо, однако, отметить, что такой подход не может рассматриваться как универсальный при построении факультативных занятий любого типа. Здесь рассматривается факультативный курс, не ставящий узкопрофессиональных целей, а именно, развивающий логичность и эффективность мышления и общения. Имеется ввиду широкая гамма человеческих взаимоотношений, привычных занятий, увлечений, восприятия различных сторон действительности. Поэтому коммуникативные ситуации предусматривают такие формы выражения мыслей, как расспрос, объяснение, комментирование, полемика.

Рассматривая проблему мотивации применения приемов мыслительной деятельности, формирования потребности в рационализации мышления и

учебного труда, Н.А. Менчинская [142] видит ее разрешение как во введении учителем готовых приемов, так и самостоятельном их открытии студентов.

Наважность накопления знаний для умственного развития указывают [49; 136; 142; 175 и др.]. Будучи следствием мышления, подчеркивает Я.А. Пономарев, знания являются и одним из его условий. Накопление знаний и навыков, необходимых для четкого уяснения и формулирования задачи, указывает А.Н. Лук [131], является первым этапом творчества. Усвоение приемов мыслительной деятельности способствует переходу осваиваемых знаний в новое, более высокое качество [136]. Таким образом, овладение рациональными приемами получения информации способствует накоплению необходимого объема знаний (тезауруса).

Существуют различные подходы к формированию операций мыслительной деятельности студентов. И.Ф. Талызиной [205] разработана система начальных логических приемов, которыми должны овладеть младшие курсы студентов. В ее состав входят: умение выделять свойства предметов, различать существенные, общие и отличительные, необходимые и достаточные признаки; сравнивать путем выделения основания для сравнения и сопоставления объектов по искомому признаку, проводить непосредственное и опосредованное сравнение; выводить следствие из факта принадлежности предмета к данному понятию; подводить под понятие; определять отношение между родовым и видовым понятиями; выводить следствия с соблюдением требований закона контрапозиции и классификации. Начальные логические приемы служат основой для формирования более сложных мыслительных операций и являются средством усвоения различных предметных знаний.

Ряд логических приемов решения познавательных задач предлагается И.Ф. Харламовым [220]: способ аналогии, дедуктивный и индуктивный способы, отыскание причин, подчеркивание противоречивых положений, выдвижение гипотез, составление плана, излагаемого учителем материала, поиск познавательной проблемы; ее формулировка и решение.

В качестве основных способов умственной деятельности, применяемых при решении задач любого типа, В.Ф. Паламарчук [155] указывает : выделение главного, сравнение, обобщение и систематизация, конкретизация, определение и объяснение понятий, доказательство и опровержение, моделирование, системный подход. Процесс их формирования включает ряд последовательных этапов: кумуляция, диагностика, мотивация, осмысление сути и правила пользования приемом, применение и перенос. На первом из них происходит накопление опыта применения способов умственной деятельности; второй посвящен выяснению наличного уровня сформированности приемов; задача третьего – создание положительной мотивации, заинтересованности студентов овладении приемами; на четвертом этапе выясняется суть приемы и вводится правило –ориентир для пользования им; на пятом прием применяется в различных условиях.

Освоение операций мыслительной деятельности является основой формирования творческого мышления [7; 131].

Таким образом, в организации самостоятельной познавательной деятельности основной задачей является организация переноса полученных навыков учебной деятельности в самостоятельную работу студентов.

При подборе материала положительную роль играет тематический принцип, поскольку он способствует систематизации знаний. Но этот принцип понимается широко: как основа для установления межтематических связей. Например, тема «Проведение каникул» связана с темами «Туризм», «Занятия спортом», «Осмотр достопримечательностей» и т. п. Иными словами, подход определяется не столько тематикой, сколько проблематикой. Иногда специфика формируемого умения заставляет и вовсе отказаться от тематической объединенности. В отношении этапов занятий следует отметить, что, поскольку не вводятся внепрограммные темы, явления, факты, этап ознакомления с новым материалом, как правило, не бывает подробным, развернутым и не занимает значительной части занятия.

Предпочтение отдается заданиям не столько в ролевой игре, сколько в выражении собственных мнений. Дело в том, что тренировочные ролевые игры не достаточно стимулируют внутреннюю мотивацию, а творческая ролевая игра требует огромной подготовки, на которую не хватает времени, при двух часах внеклассной работы в неделю. Зато выражению своего мнения можно учить на каждом занятии, при чем не только на этапе ознакомления, но и на этапе тренировки.

Одна из основных задач занятий во внеурочное время - развитие личности студента. В процессе изучения предметов гуманитарного цикла совершенствуется структура интеллекта: различные виды памяти и мышления, разнообразные интеллектуальные операции, и в первую очередь, такие, как сопоставление, обобщение, классификация, принятие смыслового решения. Отсюда и вытекает задача формирования принципиально новых умений, а не только перенос умений, уже имеющихся, т. е. практическая цель на факультативных занятиях не отделима от развивающей цели.

Учитывая различия в подготовке, психологических особенностях и интересах студентов внутри каждой группы, для поддержания внутренней мотивации на факультативных занятиях еще большее значение по сравнению с уроками приобретает индивидуализация заданий. Это может выражаться в разном уровне проблемности. Вернее, задания могут предполагать разную степень самостоятельности в оформлении высказывания при наличии проблемы в каждом варианте задания. К примеру, на занятии дается небольшой текст для чтения, характеризующий в общих чертах данный регион (фактическая информация). Ср. задания двух уровней, предлагаемые на выбор:

А. «Какие факты из текста вы упомянете, характеризуя регион, в котором вы живете? Это положительные факты или отрицательные? Как вы считаете: в целом вам повезло с регионом?» Здесь речевая задача решается за счет отбора и принятия смыслового решения, но мы имеем дело с практически нулевым уровнем лингвистического преобразования информации.

Б. «Наш город скоро отмечает важный юбилей. Что необходимо сделать за оставшееся время, чтобы мы могли действительно гордиться им?»

Данный вариант предлагает почти полное преобразование исходного текста, хотя уровень проблемности в обоих заданиях почти одинаков.

Формы организации самостоятельной интеллектуально – познавательной деятельности характеризуются известным разнообразием, которые в сочетании со следующим использованием методов активного обучения при подведении итогов самостоятельной работы приводят к решению поставленной задачи.

К этим формам относятся: познавательные беседы, обзор научно – популярных материалов их различных источников, устные журналы, классные лектории.

Познавательные беседы. В традиционном обучении это обычно опросно – ответная форма внеклассной работы, которая носит главным образом информационно – разъяснительный характер и в процессе которой на основе анализа конкретных фактов и примеров учащиеся осмысливают и усваивают новые знания по конкретным вопросам.

При разработке вместе со студентами тематики познавательных бесед учителю необходимо не только учитывать интересы и запросы студентов, но и позаботиться об обогащении их новейшей информацией по разным сторонам знаний. Кроме того, необходимо тщательно продумывать формулировки тем таких бесед, стремясь к тому, чтобы уже в самом их названии студенты чувствовали элементы новизны и увлекательности.

Тематическое разнообразие познавательных бесед обуславливает определенное отличие в методике их проведения. Однако можно выделить и определенные общие положения, характерные этой методике.

1. Конкретное и по возможности оригинальное определение темы беседы.
2. Проблемное и интересное ее начало на основе использования яркого фактического материала.

3. Глубокое и в то же время доходчивое раскрытие важнейших понятий, которые составляют основное содержание темы.
4. Использование и анализ жизненного опыта студента.

Структура проведения познавательной беседы в русле проекта активизации познавательной деятельности включает: мотивационный этап (заинтересовывание студентов каким-либо вопросом, фактом) – подготовительный этап (самоподготовка студентов по вопросу, поиск и изучение материала по теме) – проведение беседы.

Наиболее оптимальными методами при проведении итогов проведенной студентами самостоятельной работы являются различные формы дискуссий, в частности метод «Четыре угла» (приложение 20).

Обзор научно – популярных материалов из различных источников. Это форма организации познавательной деятельности, когда студенты, пользуясь периодическими изданиями, Интернетом, заранее готовят информацию по различным научным, социально – экономическим вопросам и затем выступают в классе соответствующим сообщением. По своему содержанию данные обзоры могут принимать различный характер. В одном случае они посвящаются раскрытию какой-то одной темы (проблемы) и включают по ней различную информацию. В другом случае делается общий обзор наиболее актуальных газетных и журнальных материалов. Главное, чтобы работа над предложенными тестами содействовала развитию основных мыслительных операций, критичности мышления. Для этих целей в процессе проработки информации студентам предлагается метод «письменное эссе – размышление» (приложение 23). Кроме того, в процессе представления работы, студенты получают навыки краткого, содержательного изложения, выделения главного по вопросу.

Как тематические, так и общие обзоры обычно оканчиваются коротким заключительным словом преподавателя, а так же определением вместе со студентами темы и вопросов для подготовки и проведения подобного мероприятия в дальнейшем.

Устный журнал. Кроме обзора газетных и материалов других периодических изданий в вузах используется и такая форма внеаудиторной работы, как устный журнал. Суть устного журнала заключается в том, что студенты готовят разнообразную информацию по различным вопросам науки, искусства и культуры, группируют ее по примеру печатных изданий в виде отдельных рубрик (разделов) и затем делают соответствующие сообщения (приложение 22). По завершении работы устными сообщениями и «Звездным небом», возможно переводение полученных материалов в письменную, либо печатную форму.

Аудиторный лекторий. Это такая форма организации познавательной деятельности, при которой в аудитории создается несколько информационных групп (приложение 24), которые помогают преподавателю в составлении и проведении лекции (приложение 21). Подобная форма работы эффективна при определенном уровне развития познавательных интересов и возможностей студентов.

Эти лекции, с одной стороны, стимулируют поиск научной информации, приучают студентов к её самостоятельному обобщению, самостоятельности и критичности мышления, обогащают их кругозор, стимулируют к регулярному чтению газет и журналов. С другой стороны, лекционные выступления дают возможность студентам совершенствовать культуру речи, отрабатывать умение держаться перед аудиторией, обстоятельно отвечать на вопросы.

Такая стратегия внеурочных занятий, обладая относительной автономностью, составляет с нормативным курсом единое целое. Она реализуется параллельно с основным курсом, и поэтому учителю нет особой нужды очерчивать промежуточные цели, хотя учет дополнительно развиваемых умений должен вестись, так как появляется возможность в большей степени задействовать взаимосвязь разных видов речевой деятельности.

Выводы по второй главе

Включение студента в продуктивное, обучающее, деловое общение происходит при наличии трех предпосылок: содержания обучения, которое может быть выявлено и усвоено только посредством деятельности, распределенной между преподавателем и студентом; организации учебного процесса в форме диалога; участие студентов в нем.

Активизация познавательной деятельности должна предусматривать сопоставление разных точек зрения, альтернативных взглядов на факты и необходимость формирования критического мышления, учет жизненного опыта студентов, возможности показать студентам современную действительность во всех её противоречиях.

Проект активизации познавательной деятельности понимается в данном исследовании как реализация:

- субъект – субъектного отношения педагога и студента;
- многосторонней коммуникации;
- комплексным воздействием на мотивационно – потребностную, эмоционально – волевою и когнитивную сферы личности;
- конструировании знаний студентов;
- использовании самооценки и обратной связи;
- опорой на активность студента.

В структуру проекта входят целевой, содержательный, организационный, операционный, диагностический компоненты, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Следовательно, активизации познавательной деятельности, а, значит, и активизации умственного развития студентов, способствуют: освоение алгоритмов операций мыслительной деятельности, обеспечивающее возможность приобретения информации, увеличивающей наличный объем знаний. Что стимулирует формирование и развитие познавательного интереса; развитие саморегуляции поведения; развитие рефлексии как навыка самоконтроля и самооценки; это достигается комплексным

воздействием намотивационно – потребностную, эмоционально – волевою и когнитивную сферы личности студентов.

В организации самостоятельной познавательной деятельности основной задачей является организация переноса полученных навыков использования алгоритмов операция мыслительной деятельности всамостоятельную работу студента.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

1. Результаты оценки студентов по освоению материала программы по английскому языку в основном не выходили за диапазон средних величин, у них была вполне удовлетворительная дисциплинированность и мотивированность к учению. Однако показатели познавательных процессов были весьма вариабельны, что свидетельствовало о целесообразности их персонального оценивания для улучшения индивидуального подхода, дифференциации учебных заданий.

Освоение содержания учебной программы не в полной мере сопровождалось адекватным прогрессирующим умственным развитием. Рост показателей успешности обучения существенно превосходил показатели развития познавательных процессов, прежде всего мышления. Необходимы меры по его целенаправленной активизации, выработке специальных алгоритмов мыслительных операций: анализ, синтез, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования, конкретизации, систематизации, развитию мотивации учения, интереса к познавательной деятельности, ответственности и дисциплинированности в ней.

2. Сензитивность к освоению речевой деятельности, овладение ее различными видами развития вербально-логического мышления студентов определяют необходимость формирования навыков операций мыслительной деятельности в процессе изучения языка вследствие тесных взаимосвязей мышления и речи.

3. Проект активизации познавательной деятельности, разработанный, методически и практически апробированный представляет собой субъект-субъектное взаимодействие педагога и студента, комплексно воздействующее на мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую и когнитивную сферы личности студента. Структурными компонентами проекта, тесно взаимосвязанными между собой, являются: целевой, содержательный, организационный, операциональный, диагностический.

В целевом компоненте, исходя из основной цели - активизация познавательной активности студентов - дефинировались диагностические цели: становление студентов как субъектов учебной деятельности, освоение ими материала учебной программы, уточнявшиеся в процессе обучения.

Содержательный компонент включал отбор учебного материала в соответствии с требованиями программы, дидактическими принципами, индивидуальным и дифференцированным подходами. Уровень готовности студентов к плодотворному обучению в вузе, динамика освоения студентами материала программы, развитие их познавательных процессов, дисциплинированности и мотивированности к учению детерминировали дифференциацию содержания учебных заданий по английскому языку в целях реализации индивидуального подхода.

Организационный компонент актуализировался игровым и проблемным методами (учебный полилог, дидактическая игра, конвенциональная смена ролей) с учетом возрастных особенностей студентов, что обеспечивало организацию студенческого сообщества, создание на уроках доброжелательной творческой атмосферы; воспитание готовности к взаимодействию; поддержание оптимального уровня активности на фоне положительных стенических эмоций; сохранение позитивного функционального состояния, сопутствующего высокой работоспособности.

Операциональный компонент поэтапно реализовывался в процессе обучения алгоритмам операций мыслительной деятельности: первоначально осваивались операции сравнения, анализа, синтеза, конкретизации и абстрагирования, формирования понятий, построения суждений и умозаключений (в ходе игр с буквами и словами, моделями-символами слов); затем - классификации (в процессе составления синонимических рядов с последующей классификацией); обобщения (при построении обобщенных моделей, относящихся к различным явлениям); систематизации (на обобщающих уроках по изучаемым разделам программы). Освоение этих алгоритмов способствовало формированию навыков учебной деятельности

(планирования, контроля, оценки), специфических лингвистических действий (изменения, сравнения, моделирования), специфического исторического мышления, что позволяло студентам младших курсов проявлять познавательную активность адекватными способами.

Диагностический компонент включал оперативную обратную связь, осуществляемую с помощью включенного наблюдения, контрольных работ, анализа документов и продуктов деятельности студентов, для соотнесения полученных результатов с диагностическими целями и проведения необходимой коррекционной работы.

4. Применение разработанной стратегии активизации познавательной деятельности студентов при изучении предметов гуманитарного цикла обеспечило более успешное освоение материала программ по этим дисциплинам. Негативных функциональных изменений в состоянии здоровья студентов не произошло, благодаря, в значительной мере, поддержанию их работоспособности, предотвращению переутомления оптимальным уровнем физической активности при реализации разработанного подхода.

Активизация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении гуманитарных дисциплин, осуществляемое в процессе освоения навыков мыслительной деятельности, способствовало активизации их умственного развития и повышению успешности освоения материала программ по другим предметам, что дает основание для возможной амплификации сферы применения подхода.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.

1. Аверин В. А. Психическое развитие студентов младших курсов: Учеб. пособие С.Пб.: Изд-во Михайлова В. А., 2000. - 64с.
2. Агеев В. В. Психологические условия организации совместных учебных действий у студентов: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Акад. пед. наук СССР Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. - М.,1986. - 19с.
3. Активизация познавательной деятельности младших студентов / Под ред. М. П. Осиповой, М. И. Качановской. - Минск: Нар. асвета, 1987. - 111с.
4. Активизация познавательной деятельности и формирование познавательных интересов студентов в процессе обучения истории в средней общеобразовательной школе. Методические рекомендации. Л.: Ленингр. обл. ин-т усовершенств. учителей, 1987. - 79с.
5. Актуальные вопросы методики обучения в вузе. Пособие для учителя / Под ред. А. Г. Колоскова. - М.: Просвещение, 1984. - 272с.
6. Алексашкина Л. Н. Самостоятельная работа студентов при изучении новейшей истории: кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1988. - 128с.
7. Амасович Н. В. Дидактические основы формирования опыта творческой деятельности у младших студентов (на уроках чтения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01./ Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. - 1996. - 18с.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. - Мн.: Университетское, 1990. - 560с.
9. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - С. Пб.: Изд-во «Питер», 2001. - 272с.
10. Аникеева Н. П. Воспитание игрой. - Новосибирск, 1994.
11. Антология педагогической мысли России второй половины XIX - начала XX века. / Сост. П. А. Лебедев. - М.: Педагогика, 1990. - 608с.
12. Аристотель. Сочинения в четырех томах: в 4 т. / Акад. наук СССР. Ин-т философии. - М.: Мысль, 1976 - 1983. - Т. 1: Метафизика / Ред. В. Ф. Асмус. - 1976. - 550с.

13. Арсенович М. И. Проблемы разработки и внедрение обучающих программ // Камп'ютэрныя тэхналогіі навучання. Матэрыялы навукова-практычнай канферэнцыі. 21-22 лістапада 1995 г. - Мн.: Выд. БДУ, 1995. - С. 20-21.
14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. - М.: Педагогика, 1989. - 560с.
15. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Аспект предупреждения неуспеваемости студентов. - Ростов н/Д, изд-во Ростовского н/Д гос. пед. института, 1972. - 347с.
16. Бабанский Ю. К. Соотношение оптимизации и научной организации педагогического труда // Методологические и теоретические проблемы оптимизации учебно-воспитательного процесса. Сб. науч. тр. - М.: Изд-во АПН СССР, 1984. - С. 18 - 35.
17. Бабанский Ю. К. Методика обучения современной общеобразовательной школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
18. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издат. центр «Академия», 2000. - 192 с.
19. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование). - Минск: Изд-во Бел. гос. ун-та, 1975.-160 с.
20. Берталанфи фон Л. Общая теория систем. Критический обзор // Исследования по общей теории систем / Ред. В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин — М.: Прогресс, 1969.-С. 23-82.
21. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
22. Беспечанский В.П. Психология исторического мышления студентов (материалы спецкурса). Челябинск, изд-во Челябинского пед. института, 1980. - 118 с.
23. Біч М.В. Аб нацыянальнай канцэпцыі гісторыі і гістарычнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь // Беларускі гістарычны часопіс. - 1993, № 1. - С. 15-25.

24. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964. - 546 с.
25. Багдановіч І.І. Метадичныя ўмовы павышэння эфектыўнасці ўрока гісторыі // Гісторыя: праблемы выкладання. - 1997, вып. 2. - С. 18-23.
26. Боголюбов Л.Н. Развитие способностей и интересов студентов в процессе углубленного изучения истории // Развитие познавательных возможностей студентов при обучении истории. Сб. трудов. - М.: МШИ, 1974. - С. 133-182.
27. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды. - М.: Педагогика, -272с.
28. Божович Л.И. Избранные педагогические труды. Проблемы формирования личности. -М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 212 с.
29. Бонуэлл Ч. К., Сазерленд Т. Е. Непрерывность активного обучения: выбор методов деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей
30. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования. - С. Пб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Ин-та, 2001.-512 с.
31. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учеб. для вузов. - СПб.: Изд-во «Питер», 2001.-304 с.
32. Бочкин А.И. О методологии разработки программ компьютеризованных курсов на основе анализа учебной деятельности // Информатизация адукацыі. - 1995, вып. 4. - С. 11-18.
33. Брандт М.Ю. Из истории европейской цивилизации. Фрагмент рабочей тетради. // Преподавание истории в школе. - 1997, № 4. - С. 29-50.
34. Буткевич В.В. Личность учителя как предмет научного познания. - Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка, 2000. - 172 с.
35. Бяркоў У. Ф. Фармаванне лагічнай культуры як адукацыйная праблема // Чалавек. Грамадства. Свет. - 1995, вып. 1. - С. 125-128.
36. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. - М.: Просвещение, 1968. - 431 с.

37. Величко В. В., Карпиевич Д. В., Карпиевич Е. Ф., Кирилюк Л. Г. Инновационные методы обучения в гражданском образовании. - Мн., 1999.
38. Венцель К. Н. Свободное воспитание: Сб. научных трудов. - М., 1993. - С. 96-97.
39. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы) / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова. — М.: Просвещение, 1966. — 442 с.
40. Вопросы психологии учебной деятельности младших студентов / Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В.Давыдова. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.-287 с.
41. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. - 239 с.
42. Воротницкий Ю. И., Курбацкий А. Н., Листопад Н. И. Тенденции применения новых информационных технологий в образовании // Информатизация адукацыі. - 1996, вып. 4. - С. 4-10.
43. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии- С. Пб.: Союз, 1999. -339 с.
44. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 519 с.
45. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. -М.: Педагогика, 1991.-480 с.
46. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. / М.: Педагогика, 1982. - Т.2: Проблемы общей психологии. Мышление и речь. - 504 с.
47. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. - Т. 3: Проблемы развития психики. -М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
48. Гагай В.В. Особенности решения мыслительных задач младшими студентами // Вопросы познавательной деятельности студентов. - М.: Моск. гос. пед. ин-т им. Ленина, 1986. - С. 12-21.
49. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. - М.: «Книжный дом «Университет», 1999. - 332 с.
50. Гатальская Г.В. Психолого-педагогические факторы, определяющие характер эффективного педагогического взаимодействия: Автореф. дис ... канд.

- пед. наук: 13.00.01 / Гомельск. областной ин-т повышения квалификации и переподготовки кадров и специалистов образования - Минск, 1997. - 22 с.
51. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет: В 2 т. /Акад. наук СССР. Ин-т философии. - М. Мысль, 1979. - Т. 1. / Сост., общая ред. и вступит, статья А.В. Гулыги. - 1970. - 668 с.
52. Гершунский Б.С. Компьютеризация всфере образования: Проблемы и перспективы. - М.: Педагогика, 1987. - 263 с.
53. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики: Учеб. пособие. -С. Пб.: Изд-во С.-Петербург, ун-та, 1992. - 154 с.
54. Годер Г.И. История древнего мира в задачах и заданиях // Преподавание истории в школе. - 1996, № 1. - С.58.
55. Гончарова Т.И. Уроки истории — уроки жизни // Сб. Педагогический поиск. - М.: Педагогика, 1990. - С.279-310.
56. Гора П.В. О линейном и разветвленном программировании материала по истории // Развитие познавательных возможностей студентов при обучении истории. Сб.трудов. - М.: МГПИ, 1974. - С.183-197.
57. Гора П.В. Повышение эффективности обучения английского языка в средней школе. - М.: Просвещение. 1988. - 208 с.
58. Грабов В.С. Задания для самостоятельной работы по новой истории в 10 классе: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
60. Грибов В.С. Научно-методическое обеспечение школьного курса новой истории // Преподавание истории в школе. - 1997, № 4. - С.51-54.
61. Гуревич К.М., Горбачева Е.И. Умственное развитие студентов: критерии и нормативы. - М.: Знание, 1992. - 80 с.
62. Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении. - Томск: Пеленг, 1992.-112с.
63. Дайри Н.Г. Обучение истории в старших классах средней школы. Познавательная активность и эффективность обучения. - М.: Просвещение, 1966. - 438 с.

64. Дайри Н.Г. Современные требования к уроку истории. - М.: Просвещение, 1978. - 160 с.
65. Джурицкий А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студентов педвузов. - М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. - 432 с.
66. Донской Г.М. Задания для самостоятельной работы по новой истории. 9 кл. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1989. 126 с.
67. Донской Г.М. Задания для самостоятельной работы по истории средних веков. 7 кл. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1992.-80 с.
68. Дружинин В. П. Психология общих способностей. -СПб.: Изд-во «Питер», 1999.-368 с.
69. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: «Дом педагогики», 1996. - 208 с.
70. Дьяченко В.К. Развивающее обучение и развитие личности // Школьные технологии. - 1997. - № 3. - С. 14-23.
71. Ерчак Н.Т. Психологические основы профессиональной речи учителя. - Минск: Минск, гос. пед. ин-т иностранных языков, 1992. - 110 с.
72. Жак Д. Прекратите оправдывать неприемлемое // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. статей рефератов по дидактике высшей школы / Белорусский Государственный университет. Центр проблем развития образования. - Мн.: 2001. - С. 40-46.
73. Жарова Л.В. Теоретические основы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов // Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Межвуз. сб. научн. тр. - Л: ЛГПИ, 1985. - С.78-84.
74. Жеребцов С.Н. К проблеме психологии познавательной активности // Адукацыя і выхаванне. - 1996, N.6. - С.49-52.
75. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958.-370 с.
76. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. -М.: Просвещение, 1964. - 300 с.
77. Зайцаў В.А. Развіццё мыслення вучняў нагістарычным матэрыяле // Беларускі гістарычны часопіс. - 1995, N.2. - С.123-129.

78. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Акад. пед. наук СССР Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. - М., 1989. - 33 с.
79. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.
80. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П.Зинченко. - В 2-х т. Т. 2. - М.: Педагогика, 1986. - 296 с.
81. Зимняя И.А. Педагогическая психология.— Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997.-477 с.
82. Иванова СП. Современное образование и психологическая культура педагога. -Псков: Псков, гос. пед. ин-т им. С.М.Кирова, 1999. - 564 с.
83. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. - М.: Знание, 1985. - 80 с.
84. Исаев Е.И. Психологическая характеристика способностей планирования у младших школьников // Вопросы психологии. - 1984. - № 2. - С. 52 - 60.
85. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков у студентов. Проблема приемов умственной деятельности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962.- 376 с.
86. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.:Знание,1981 - 96 с.
87. Кабанова- Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие студентов. - М.: Просвещение, 1968. - 288 с.
- 88.Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. - М.: Знание, 1979. - 48 с.
89. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. - Просвещение, 1987. - 190 с.
90. Канцэпцыя гістарычнай адукацыі ў сярэдняй школе Беларусі // Настаўніцкая газета. - 1991. - 30 лістапада. - С.2.
91. Канцэпцыя рэформы агульнаадукацыйнай сярэдняй школы // Настаўніцкая газета. - 1996.- 14 верасня. - С.1.

92. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. -М.: Просвещение, 1982.—429 с.
93. Качество знаний студентов и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В.Краевского. - М.: Педагогика, 1978. - 208 с.
94. Кишенкова О.В., Короткова М.В. История для любознательных: Задачник. 6-11 классы. В 2-х кн. Кн.2. - М.: Дрофа, 1996. - 176 с.
95. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: Анализ зарубежного опыта. - Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1995. - 176 с.
96. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников / Под ред. И.Б.Первина. - М.: Педагогика, 1985. - 144 с.
97. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности. -М.: Педагогика, 1973. - 179 с.
98. Коменский Я.А Избр. пед. соч. в 2 т. / Под ред. А.И.Пискунова и др. - М.: Педагогика, 1982.- Т.1. Великая дидактика. - 656 с.
99. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джурицкий. -М.: Педагогика, 1987.-416 с.
100. Компьютеры в обучении: шведский путь // Информатика и образование. - 1992, № 5-6. - С.3-12.
101. Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. История педагогики: Учебник для вузов. — М.: Просвещение, 1966. — 454 с.
102. "Концепция воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь // Наст. газ. - 2000. - 22 лют. - С. 2-3.
103. Короткаяева Е.В. Уровни познавательной активности // Народное образование.-1995.-№ 10.-С. 156-159.
104. КоротковаМ.В. Познавательные игры и познавательные задания на уроках истории средних веков // Преподавание истории в школе. - 1991. - № 4.
105. КоротковаМ.В. Противоречивые проблемы современного преподавания истории: взгляд методиста // Преподавание истории в школе.1997, № 1. - С.15-19.

106. Крайко Б.М. Падмурак выхавання // Адукацыя і выхаванне. - 1993, № 3. - С. 67 - 71.
107. Крайко Б.М. Самастойная пазнавальная дзейнасць вучняў пры вывучэнні геаграфіі (арганізацыя, сродкі, кантроль). - Мн.: Нац. інстытут адукацыі, 1996. - 62 с.
108. Кревер Г.А. Изучение теоретического содержания курсов истории в 5-9 классах: Из опыта работы - М.: Просвещение, 1990. 192 с.
109. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: Учеб.-метод. пособие. - М: Пед. общество России, 2001. - 224 с.
110. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990. - 117 с.
111. Кулеша В.И. Новые педагогические технологии компьютеризации образования // Новые технологии всистеме непрерывного образования. Сб. научн. тр. (По итогам работы междунар. научн.-практ. конф., Минск, 30-31 мая 1995 г.). Т.2 / Под ред. А.И.Жука, А.В.Козулина.-Мн.: Ин-т повышения квалификации и переподгот. рук. работников и специалистов образования, 1995. - С.283-292.
112. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решения задач. -М.: Педагогика, 1970.-231 с.
113. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. М.: Просвещение, 1990. - 159 с.
114. Кухарев Н.В. Педагогическая теория и школьная практика. Мн.: Изд-во БГУ, 1978. - 296 с.
115. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности. Мн.: Нар. асвета, 1972. - 136 с.
116. Кучерук И. В. Учебные игры по истории // Преподавание истории в школе. - 1989. - № 4.
117. Лабанаў А.П. Аб адным эксперыментальным даследаванні спосабаў групавання гістарычных паняццяў вучнямі сярэдніх класаў // Новые технологии всистеме непрерывного образования: Сб. научн. трудов (По итогам работы междунар. научн.-практ. конф., Минск, 30-31 мая 1995 г.). Т.2 / Под ред. А.И.Жука, А.В.Козулина. - Мн.: Инс-т повышения квалификации

и переподготовки рук. работников и специалистов образования, 1995. - С.255-257.

118. Лаптенко С.Д. Национальное самосознание студентов и студентов // Чалавек. Грамадства. Свет. - 1996, вып.3.- С.95-101.

119. Лебедева Н.Т. Двигательная активность в процессе обучения младших школьников (Гигиенические основы физического воспитания). - Минск: Нар. асвета, 1979. - 80 с.

120. Левитес Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит. -М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001.-256 с.

121. Левко А.И. Основы и перспективы развития образования // Весці Беларускай акадэміі адукацыі. - 1997, № 1. - С. 7-21.

122. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971.-280с.

123. Л Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. - М; Педагогика, 1983. - 392 с.

124. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М.: Педагогика, 1981.-186 с.

125. Лернер И.Я. Изучение истории в 9 классе (вопросы активизации познавательной деятельности студентов). - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. - 231 с.

126. Лернер И.Я. Развитие мышления студентов в процессе обучения истории.- М.: Просвещение, 1982. - 191 с.

127. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И.Н. Решетень. - М.: Педагогика, 1988. - 400 с.

128. Линденберг К. Обучение истории. - М.: Парсифаль, Русское слово, 1997. - 192 с.

129. Лобанов А. Динамические когнитивные структуры представления знаний на уроках истории // Гісторыя: праблемы выкладання. -1997, № 1. - С.23-28.

130. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические основы психологии /Отв.ред. Ю. М. Забродин, Е.В. Шорохова. - М.: Наука, 1984. - 396 с.

131. Лук А.Н. Учить мыслить. - М.: Знание, 1975. - 96 с.

132. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Экспериментально-психологическое исследование. - М.: Наука, 1974. - 172 с.
133. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1977. - 224 с.
134. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. /Под ред. И. А. Каирова. - Т. 1. - М.: Педагогика, 1977. - 398 с.
135. Марищук В.Л., Марищук Л.В. Психические познавательные процессы воинской деятельности и в спорте. — СПб.: Военный ин-т физической культуры, 1998.-24 с.
136. Марищук В.Л., Романенко Н.В. Вопросы разностороннего воспитания курсантов высшего военного учебного заведения (на примере военно – физкультурного вуза): Учеб. пособие. - С.Пб.: Военный ин-т физической культуры, 1996.-300 с.
137. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1983. - 96 с.
138. Матыленак Л. Адукацыя і выхаванне для ХХІ стагоддзя (Пачаткі новай Педагогікі або Ўступныя заўвагі да канцэпцыі свабоднага выхавання) // Настаўніцкая газета. - 1994.- 12 лютага. С.3-6.
139. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.
140. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 5-17.
141. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе.-М.: Просвещение, 1.977.- 240 с.
142. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. - М.: Педагогика, 1989. - 224 с.
143. Методика грамматики и орфографии в начальных классах / Под ред. Н. С. Рождественского. - М.: Просвещение, 1979. - 239 с.
144. Методология истории. Учебное пособие для студентов ВУЗов / Под ред. А.Н. Алпеева и др.- Мн.: НТООО "Тетра Система", 1996.-240 с.

145. Мініцкі М.І. Гуманітарнае пазнанне і інфармацыйныя тэхналогіі (тэарэтыка-метадалагічны аспект) // Беларускі гістарычны часопіс. -1994, № 1.- С.113-117.
146. Миницкий Н.И. Многомерность представления знания в информационных технологиях обучения // Круг идей: новое в исторической информатике. Труды конф. ассоциации "История и компьютер".- М.: Изд-во Московск. гор. объединения архивов, 1994. С.157-162.
147. Миницкий Н.И. Новые информационные технологии в историческом исследовании и обучений // Гістарычная навука і гістарычная адукацыя у Рэспубліцы Беларусь: Новыя канцэпцыі і падыходы. У 2-х ч. Ч.2. Сусветная гісторыя / Пад навуковым рэд. У.С.Кошалева.-Мн.: Універсітэцкае, 1995.- С.226-230.
148. Мініцкі М.І. Канцэптуальная мадэль прадметнага зместу гісторыі ў вучэбнай літаратуры (Гісторыя старажытнага свету) // Гісторыя: праблемы выкладання. - 1997, N 1. - С.12-22.
149. Молодин В.И., Троицкий Ю.Л., Умбрашко К.Б. Первобытность. Древний Египет. Уч. пособие. - М.: Изд-во гимназии "Открытый мир", 1995. - 96 с.
150. Новейшие течения в преподавании истории средних и начальных классах средней школы // Преподавание истории в школе. - 1996, № 8. - С.4-6.
151. Новые учебники по истории России. Авторские концепции учебников отечественной истории // Преподавание истории в школе. - 1996, N.5.- С.54-60.
152. Оберман В.Я. Опорные конспекты и схемы на уроках истории // Преподавание истории в школе.- 1996, N.3. - С.24-32.
153. Основы проведения семинаров Молодежного образовательного центра. Из опыта работы в области политического образования в Германии: в 2 ч. / Ин-т соврем. знаний. Сост. Л. Г. Килирюк, В. С. Корж. - Мн., 1996. - Ч. 1.
154. Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А.Леонтьева. - М.: Наука, 1974-366с.
155. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить. - М: Просвещение, 1987 -208 с.
156. Палтышев Н. Н. Педагогическая гармония. Учебно-методическое пособие. - К.: «Магистр - S», 1996. - 104 с.

157. Педагогический поиск / Сост. И.Л.Баженова. - М.: Педагогика, 1990. -
158. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Практико-ориентированная монография / Под научной ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. - М.: Московский пед. гос. ун-т - Тюмень.: Ин-т повышения квалификации, 1997. - 280 с.
159. Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы / Под ред. В.Н.Мясищева. - Л.: Изд-во «Медицина». Ленингр. отд-ние, 1964. - 264 с.
160. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. - М.: Педагогика, 1991. - 248 с.
161. Петрова Н. Г. Введение иностранных языков. М.: Русское слово, 1996. - 96 с.
162. Петрова Н. Г. Древний Восток. Рабочая тетрадь для учащихся 6 класса. М.: Русское слово, 1996. - 96 с.
163. Петрова Н. Г. Древние Греция и Рим. Рабочая тетрадь для учащихся 6 класса. М.: Русское слово, 1996. - 96 с.
164. Петрова Л. В. Нетрадиционные формы уроков истории в 5-7 классах // Преподавание истории в школе. - 1987. - № 4.
165. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - СПб.: Союз, 1997. - 253 с.
166. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность студентов. Дидактический анализ процесса и структурвоспроизведения и творчества. - М.: Педагогика, 1972. - 184 с.
167. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Теоретико-экспериментальное исследование. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
168. Пидкасистый П. И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке. - М.: Знание, 1985. - 80 с.
169. Пионова Р.С. Педагогика высшей школы: Монография. - Минск: Бел. пед ун-т им. М.Танка, 2001. - 250 с.
170. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. - М.: Наука, 1982. - 312 с.

171. Познавательная активность всистеме процессов памяти / Под ред. Н.И. Чуриковой; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
172. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / Под ред. И.Я.Лернера. - М.: Педагогика, 1972. - 239 с.
173. Поливанова Н. И., Ривина И. В. Особенности развития системности у младших школьников в разных технологиях обучения // Психологическая наука и образование. - 1998. № 2. - С. 88-97.
174. Полтораки Д.И., Аппарович Н.И., Думин СВ. Методика использования средств обучения в преподавании истории / Под ред. Д.И. Полторака. - М.: Просвещение, 1987. - 207 с.
175. Пономарев Я. А. Знание, мышление и умственное развитие. - М.: Просвещение, 1967. - 264 с.
176. Праграмы па гісторыі для базавых агульнаадукацыйных школ. - Мн.: Аракул, 1995.- 86 с.
177. Прапановы Міністэрстваадукацыі і навукі Рэспублікі Беларусь па падрыхтоўцы канцэпцыі і праграмы рэформы агульнаадукацыйнай школы // Настаўніцкая газета. - 1996. - 10 лютага. - С.1.
178. Программы I-IV классов общеобразовательной школы с русским языком обучения. - Минск: НМЦентр, 1997. - 192 с.
179. Программа «Иностранные языки в школе: английский, немецкий, французский, испанский». - Минск: НМЦентр, 1994. - 192 с.
180. Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г. Мещерякова. - М.: Педагогика-Пресс, 1997. - 440 с.
181. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А.Смирнова. - М.: Педагогика, 1976. - 256 с.
182. Ракуць В. Як растапіць айсберг? // Настаўніцкая газета. -1992. - 19 снежня. - С.2.
183. Ракуць В. Выкарыстанне апорных сігналаў у выкладанні гісторыі // Беларускі гістарычны часопіс. - 1996, № 2. С.113-120.

184. Ракуць В.У. Актывізацыя мыслення школьнікаў як важны рэзервудасканалення выкладання гісторыі // Беларускі гістарычны часопіс. - 1996, № 4. - С.132-140.
185. Ратанова Т.А. Способы активизации познавательной деятельности школьников // Вопросы психологии. - 1990. - № 5. - С. 81-88.
186. Рачинский С.А. Сельская школа: Сб. статей / Сост. Л.Ю. Стрелкова. -М: Педагогика, 1991. - 176 с.
187. Реан А.А.-, Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. -С. Пб.: Изд-во «Питер», 1999 - 416 с.
188. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Начальная школа. - 1999. - № 7. - С. 19-24.
189. Репкина Н.В. Что такое развивающее обучение? - Томск: Пеленг, 1993. -61с.
190. Роботова А.С. Эмоциональная основа учебно-познавательной деятельности школьников // Методологические и теоретические проблемы активизации учебно-познавательной деятельности в свете реформы школы. Межвуз. сб. научн. тр. - Л.: ЛГПИ, 1986. - С.47-54.
191. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М., 1994.
192. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. Большая Российская Энциклопедия, 1993.-Т.1: А-М. - 1993 - 608 с.
- 194.
193. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. - М.: Изд-во АН СССР, 1958. - 147 с.
194. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000.-712с.
195. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии. - М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 384 с.
196. Савельева Т. М. Психологические основы начального обучения языку в ситуации близкородственного билингвизма: Дис. ... д-ра психол. наук в форме научного доклада: 19.00.07. - М., 1993. - 66 с.
199. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1981. - 96 с.

200. Смирнов С. Г. Задачник по истории Древнего мира. - М.: МИРОС, 1994. - 216 с.
201. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. М., 1984. - 472 с.
202. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Минск: Нар. асвета, 1982. - 288 с.
203. Сякацкая К. Тэматычнае планаваанне ўрокаў гісторыі у VI-IX класах // Беларускі гістарычны часопіс. - 1996, № 3. - С. 108-113.
204. Талызина Н. Ф., Габай Т. В. Пути и возможности автоматизации учебного процесса. - М.: Знание, 1977. - 64 с.
205. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности студентов. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
206. Тененбаум М. И. Тетрадь для самостоятельных работ по истории Древнего мира. - М.: Просвещение, 1968. - 95 с.
207. Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ / Под ред. А. А. Кузнецова. - М.: Педагогика, 1987. - 176 с.
208. Троицкий Ю.Л., Умбрашко К. Б. Древний Восток: Древнее Двуречье. Древняя Индия. Древний Китай. Учеб. пособие. - М.: Изд-во гимназии «Открытый мир», 1995. - 80 с.
209. Троицкий Ю.Л. Об инновационном стандарте исторического образования // История. - 1996, №36. - С.5.
210. Турнер Д. Ролевые игры. С.Пб., 2002.
211. Умственное развитие младших школьников в процессе обучения / Под ред. А.А. Люблинской. - Л.: Ленинград, гос. пед. ин-т им. А.И.Герцена, 1974. - 240 с.
212. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у студентов учебных умений-М.: Знание, 1987.-80 с.
213. Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты / Под ред; Г.С. Костюка, Г. А. Балла. - Киев: Радянська школа, 1986. - 143 с.
214. Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды. В 2-х т. Т.2. - М.: Педагогика, 1974. - 440 с.
215. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира. - М.: Высш.школа, 1992. - 351 с.

216. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А.К.Марковой. - М.: Педагогика, 1986. - 192 с.
217. Формирование у студентов умений учиться. Для практических занятий и самообразования учителей истории и обществоведения. Раздаточный материал. Сост.Петровская Л.К., Секацкая К.И. - Минск, РИУУ МНО БССР, 1989. Ч.1. - 28 с.; Ч.2. - 19 с.
218. Формирование учебной деятельности у младших школьников / Под ред.; В.К.Давыдова, И. Ломпшера, А.К.Марковой. -М.: Педагогика, 1982. - 216 с.
219. Халперн Д. Психология критического мышления. - СПб.: Изд-во «Питер»,2000.-512 с.
220. Харламов И.Ф. Как активизировать учение школьников. - Минск: Нар. асвета, 1975.-208 с.
221. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. -М.: Юристь, 1997. - 512 с.
- 222.Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Под ред. В.Н. Дружинина. - М.: Барс, Томск: изд-во Томского ун-та, 1997. - 392 с.
223. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студентоввысш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. -240с.
224. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? -М.: Знание, 1985. - 80 с.
225. Цыркун И.И. Инновационная культура учителя-предметника: Монография. - Минск: Бел. гос. пед. ун-т им. М.Танка, 1996. - 186 с.
226. Чалдини Р. Психология влияния. С.Пб., 1999.
227. Чередов И.М. Формы учебной работы всредней школе. - М.: Просвещение, 1988. - 160 с.
228. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения). — М.: Столетие, 1994. — 192 с.
229. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982. -209 с
- 230.Шаталов В. Ф. Куды і як зніклі тройкі. - Мн., 1988.
231. Што мы чакаем ад камп'ютэра // Настаўніцкая газета.1993.-6 лютага. - С.2.
232. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интересастудентов. -М.: Педагогика, 1988. - 208 с.

233. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов студентов в процессе обучения в восьмилетней школе. - М.: Учпедгиз, 1968. - 230 с.
234. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 352 с.
235. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности студентов в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1979. - 160 с.
236. Щукина Г.И. От общей теории развития человека к формированию личности школьников в процессе обучения // Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Межвуз. сб. научн. тр. -Л.: ЛГПИ, 1985. - С.т 3-14.
237. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. - 144 с.
238. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Под ред. Д.И.Фельдштейна. -М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.-416 с.
239. Энгельс Ф. Диалектика природы. - М.: Политиздат, 1987. - 349 с.
240. Якиманская И.С. Развивающее обучение.-М.: Педагогика, 1979.-144 с.
241. Яковлев Н. М., Сахор А. М. Методика и техника урока в школе. - М.: Просвещение, 1985. - 208 с.
242. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов,— СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. - 639 с.
243. Яновская М. Г. Творческая игра в воспитании младшего школьника. Методическое пособие для учителей и воспитателей. - М., 1974.
244. Active learning strategies for the higher education. Szeged, JATEPpress. 1997.
245. Alleman J., Brophy J. Estimation to Learning by methods of Social Constructivism, Education Research, 1991.
246. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. - Oxford: OUP, 1990.
247. Bonwell C. C., Eison J. A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. - George Washington, 1991.

248. Newman F. Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies* 22, 1990.
249. Renegar S. Skillful Lecturing, in *Teaching Effectiveness Workshop*, 1990.
250. Sherman D.J. *From Behavior to Constructed Learning // Constructing Knowledge in Social Studies*, 1998.
251. Stradling R. *The European Content of the School History Curriculum. Report.* - Strasbourg, 1995. - 38 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ.

Используемый метод	«Класс»	«Буква П»	«Прямо угольник»	«Круг»	«Дискуссионный клуб»
Лекция	☀	☀	☀		
Индивидуальная работа	☀	☀	☀		☀
Контрольная работа		☀	☀		☀
Групповая работа			☀	☀	☀
Лабораторная работа, эксперимент	☀	☀			☀
Метод, предполагающий перемещение студентов				☀	☀
Дискуссия, дебаты		☀	☀	☀	☀
Демонстрация фильма и т. д	☀				
Работав парах	☀	☀	☀	☀	☀

Рис. 1.0Связь формы расположения мебели и используемой формы обучения.

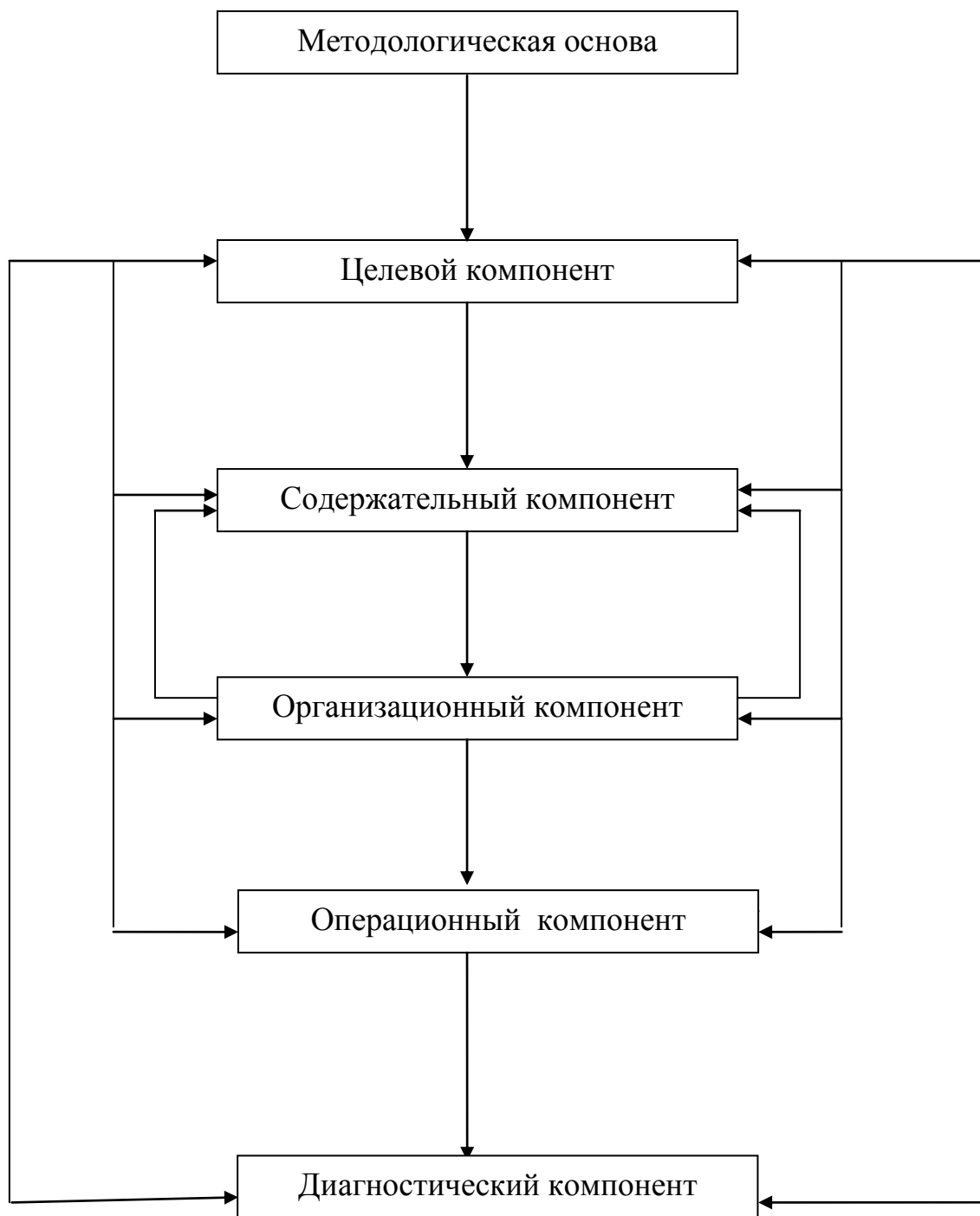


Рис. 1.1. Модель построения проекта активизации учебно-познавательной деятельности студентов при изучении гуманитарных дисциплин.

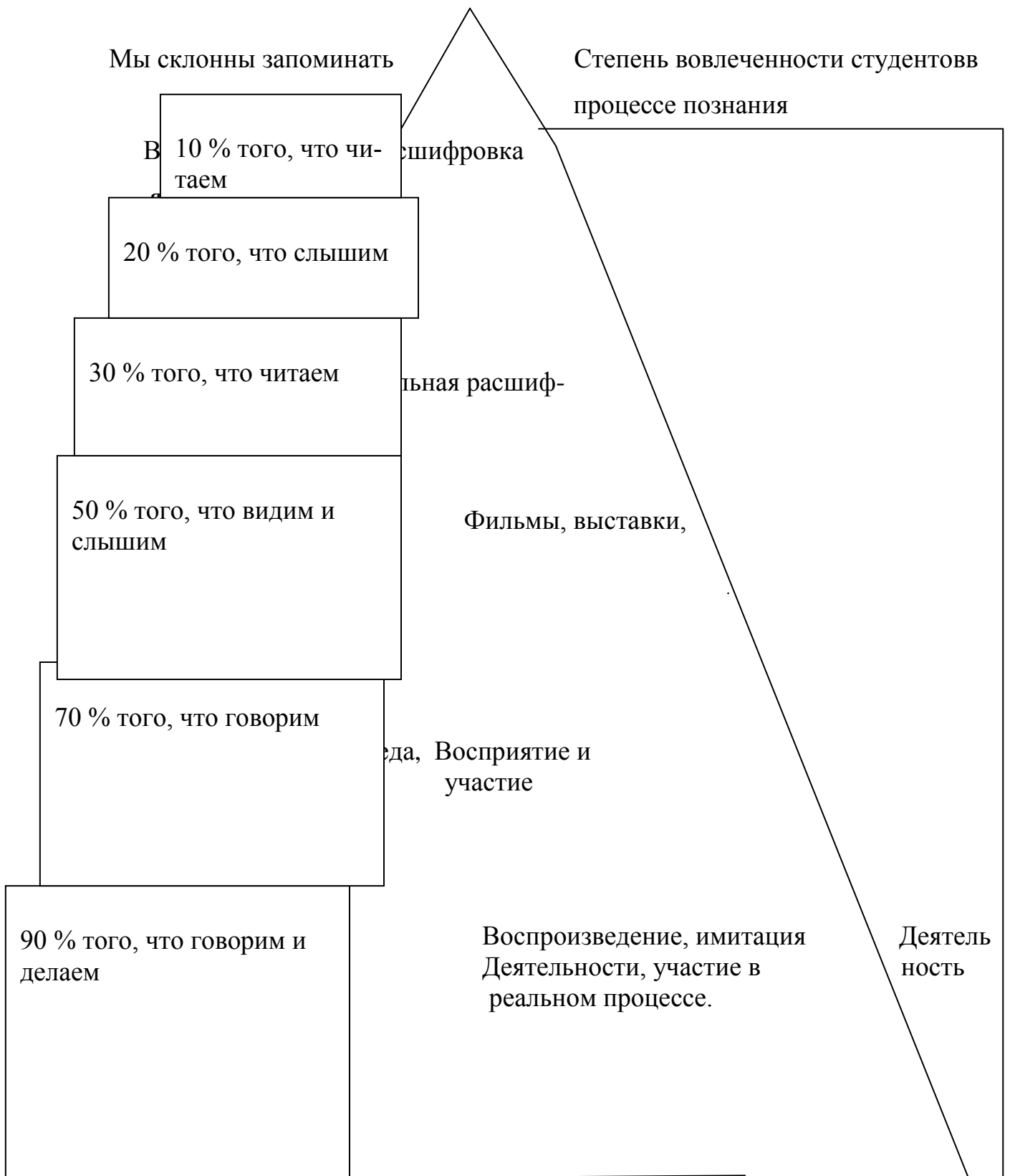


Рис. 1.2. «Пирамида запоминания».

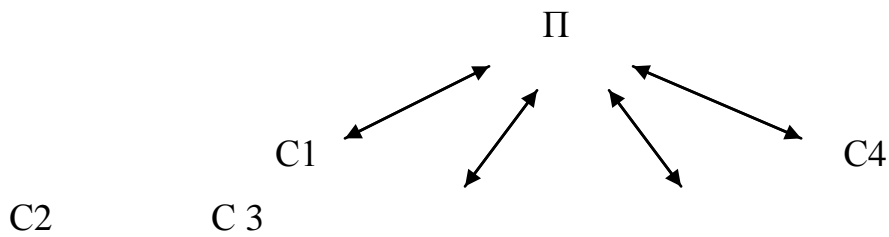


Рис. 1.3. Модель односторонней коммуникации: П – педагог; C1, C2, C3, C4 – студенты.

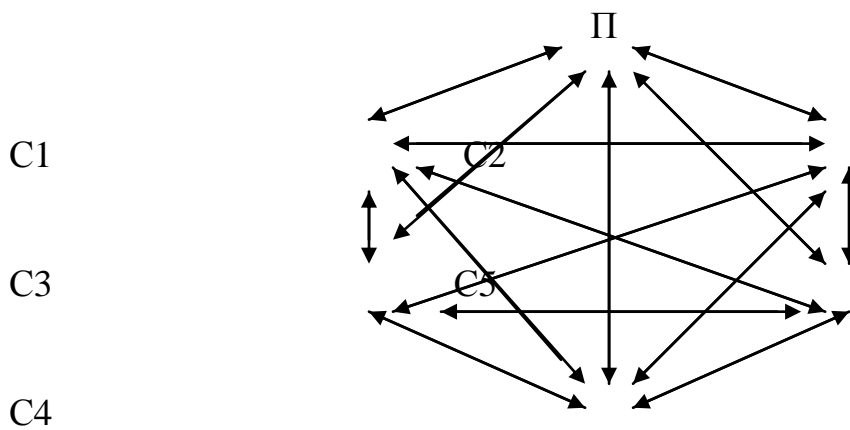


Рис. 1.4. Модель многосторонней коммуникации: П – педагог; C1, C2, C3, C4 – студенты.

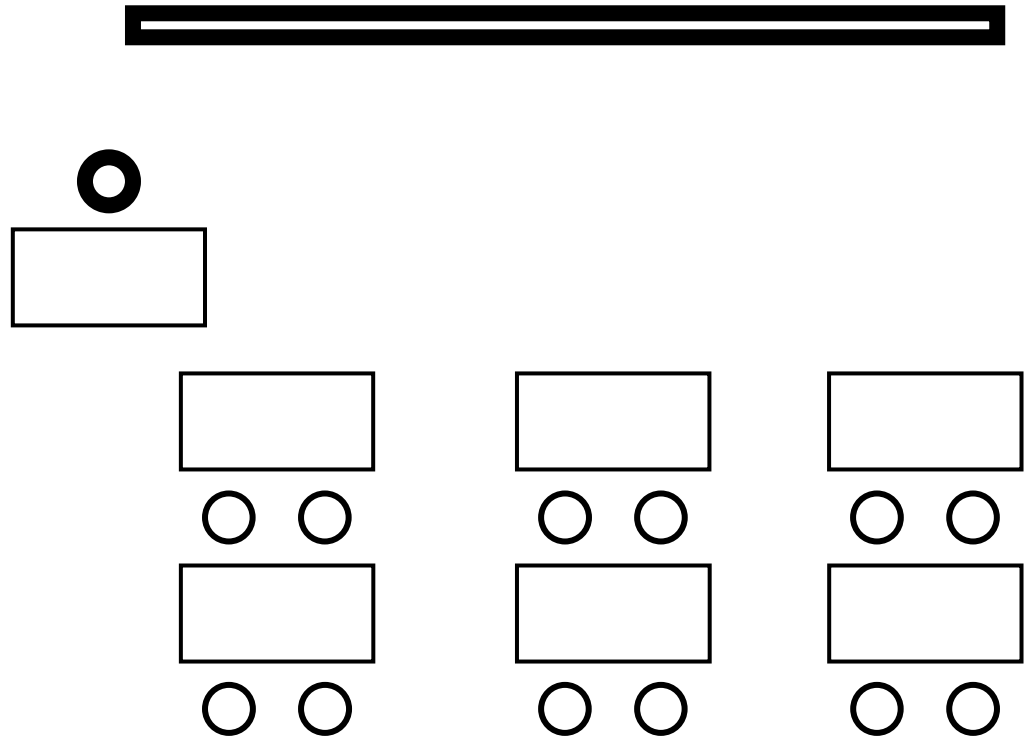


Рис. 1. 5. Схема расположения мебели по форме «Класс»

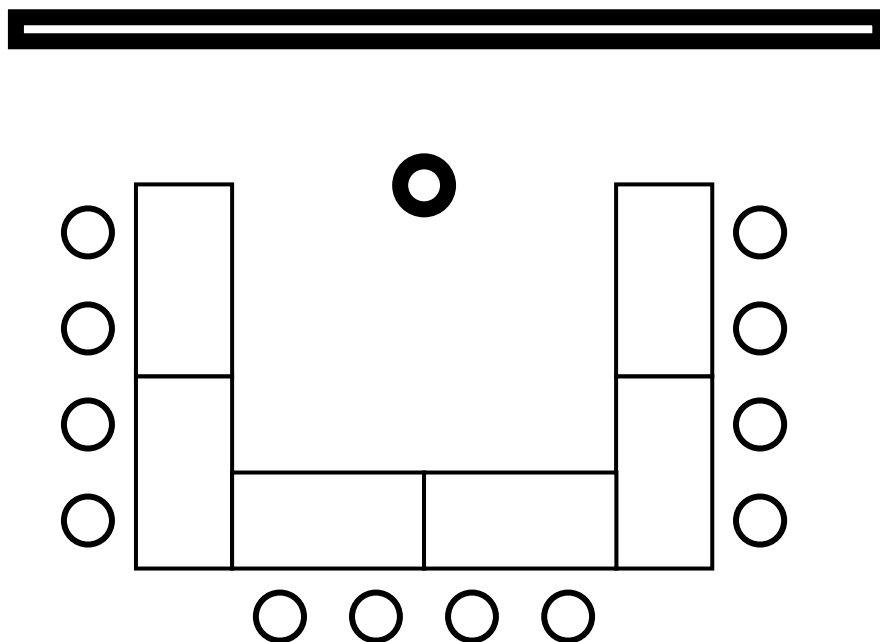


Рис. 1.6. Схема расположения мебели «Буква П»

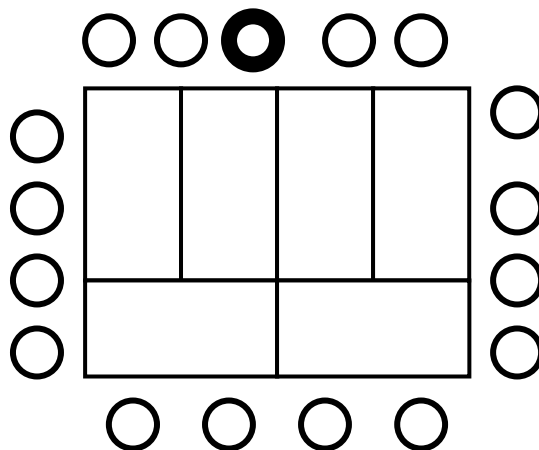


Рис. 1.7. Схема расположения мебели «Прямоугольник»

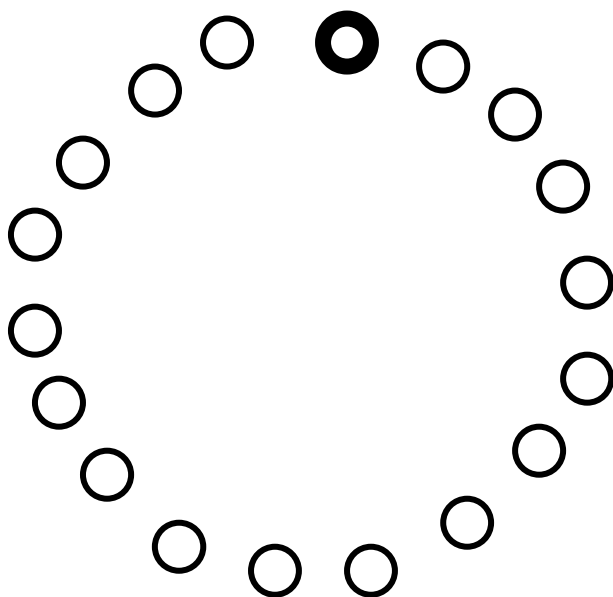


Рис. 1.8. Схема расположения мебели «Круг»

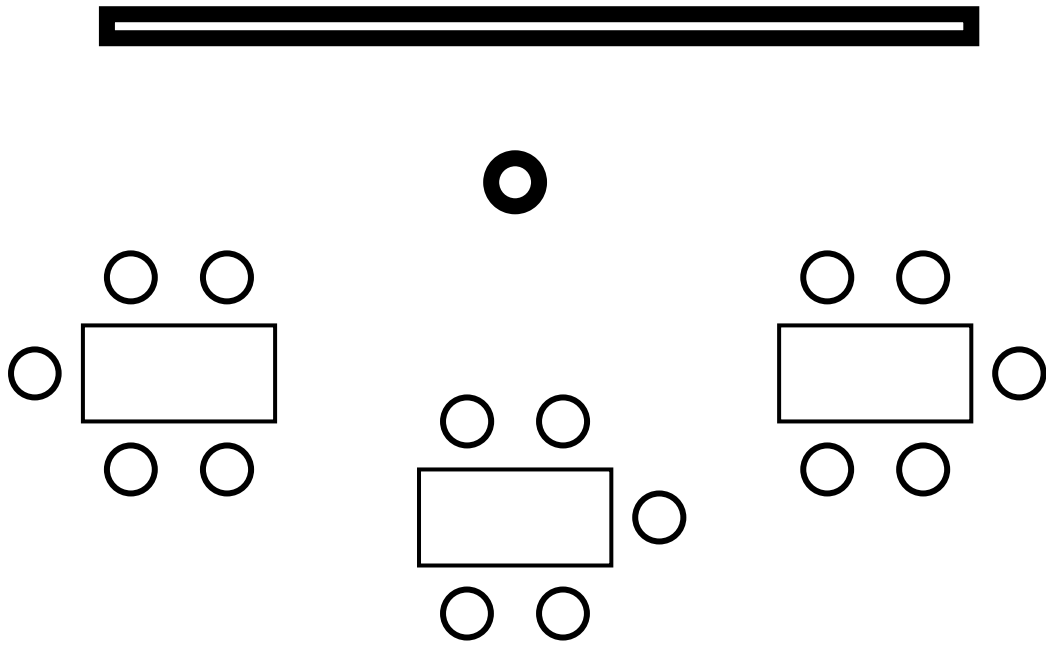


Рис. 1.9. Схема расположения мебели «Дискуссионный клуб»

Метод «Океан»**Метод позволяет:**

- Представить студентам программу обучения на определенный период.

Подготовка и проведение

На лист бумаги синего цвета (формат А1) педагог наклеивает острова, вырезанные из цветной или белой бумаги. Каждый остров соответствует одному из содержательных аспектов изучаемого материала - теме в разделе, параграфу в теме. На острове пишется название темы или параграфа.

Чтобы студенты могли лучше представить логику изучения нового материала, между островами наносится маршрут, который показывает последовательность изучения материала.

Готовый плакат вывешивается на стену аудитории. По ходу изучения материала пройденный параграф или тему отмечают, прикалывая рядом соответствующим островом вырезанный из цветной бумаги кораблик.

Вариант. Вместо океана можно изобразить звездное небо.

Материальное обеспечение: лист синей бумаги (формат А1), маркеры или фломастеры, цветная или белая бумага, краски, клей. Синий лист бумаги можно изготовить, раскрасив белый лист краской.

Метод «Дорога»**Метод позволяет:**

- Представить содержания темы, раздела.

Подготовка и проведение

На листе бумаги (формат А1) педагог рисует дорогу со стоящими по ее сторонам дорожными знаками. Каждый знак символизирует тот или иной содержательный аспект темы, раздела.

Вывесив «Дорогу» в кабинете, педагог разъясняет студентам значение знаков и рассказывает о предстоящей деятельности. По ходу изучения

материала, пройденные аспекты, темы, разделы отмечаются автомобилем, вырезанным из цветной бумаги.

Вариант. Данную методику можно использовать при знакомстве, предложив студентам нарисовать свой дорожный знак, который бы включал имя и символ, характеризующий личность учащегося. Учащиеся объясняют значение знака и прикрепляют его к «Дороге».

Материальное обеспечение: бумага (формат А1), маркеры или краски, скотч или клей-карандаш.

На что следует обратить внимание:

- Если тема или раздел достаточно велики, то «Дорогу» можно рисовать на нескольких листах бумаги (формат А1), скрепленных между собой.

Схемосоотношения содержательного и социально-психологического аспектов учебной деятельности в группах.

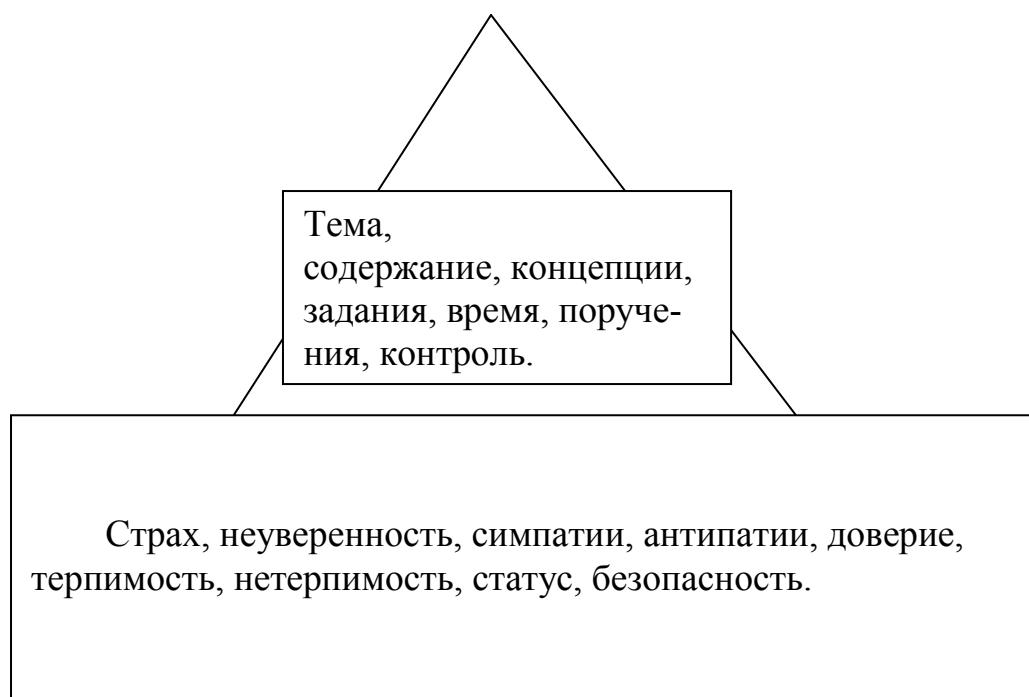


Схема «Айсберг»

Метод «Градусник»**Метод позволяет:**

- составить картину эмоционального состояния студентов.

Подготовка и проведение

Педагог на листе бумаги (формат А3, доске) рисует контур градусника и наносит шкалу, верхние и нижние значения которой не превышают соответственно цифр «5» и «-5».

На перемене, перед началом занятия, «Градусник» вывешивается в кабинете. Студенты оценивают свое эмоциональное состояние, выражают его в баллах и ставят точку возле соответствующей цифры на шкале «Градусника». Таким образом, У педагога есть возможность увидеть картину эмоционального состояния студентов всей учебной группы.

Материальное обеспечение: бумага (формат А1), ручки, карандаши или маркеры.

На что следует обратить внимание:

- все ли студенты оценили свое эмоциональное состояние;
- перед проведением метода необходимо объяснить студентам его цель и важность;
- если педагог еще не использовал «Градусник», то диагностику лучше проводить на первых минутах занятия, показывая студентам механизм работы.

Метод «Фигурки»

Метод позволяет:

- определить эмоциональное состояние студентов.

Подготовка и проведение

Из цветной бумаги педагог вырезает различные фигурки (зверей, птиц, насекомых, цветов, снежинок, геометрических фигур, домов, машин, предметов быта и т. д.). Перед началом занятия педагог раскладывает их на столе и просит каждого студента выбрать себе фигурку, соответствующую его эмоциональному состоянию.

Дальше работа строится следующим образом:

- педагог просит всех студентов поднять выбранные фигурки и по цвету определяет эмоциональное состояние студентов;
- педагог просит показать фигурки. Если количество студентов в аудитории невелико, то предлагает всем студентам объяснить свой выбор. Если студентов много, то педагог предоставляет слово некоторым студентам или предлагает им в парах или группах объяснить свой выбор.

Вариант. Вместо вырезанных фигурок из цветной бумаги можно использовать специальный набор открыток с разными изображениями.

Материальное обеспечение: вырезанные из цветной бумаги фигурки или открытки.

На что следует обратить внимание:

- желательно, чтобы фигурки были одинаковые по форме и цвету или одинаковые по форме, но разные по цвету;
- позаботьтесь о том, чтобы в конце занятия студенты вернули вам фигурки.

Метод ролевой игры «Афины и Спарта -способы принятия решений»**Игра позволяет:**

- создать условия, в которых участники могли бы познакомиться на личном опыте с методом принятия решений в условиях разных систем: демократии с равномерным распределением благосостояния, демократии с неравномерным распределением материальных ценностей, абсолютной монархии, олигархии и тоталитарной диктатуры.

Количество участников: 15 и более человек.

Продолжительность: два этапа по 50 минут.

Подготовка и проведение

Игра рассчитана на два занятия по данной тематике. На первом занятии (подготовительном) студенты знакомятся с разными политическими системами устройства государства, работают над определениями понятий, определяют основные принципы принятия решений в каждой из политических систем, а также их основные признаки.

Затем студенты делятся на рабочие группы, которые будут представлять следующие формы правления: демократию, абсолютную монархию, олигархию и тоталитарную диктатуру. Каждая из групп формирует у себя систему власти, т. е. определяют, кто из членов группы будет президентом (монархом, диктатором), кто членами правительства и парламента, а кто будет представлять рядовых граждан. Список ролей для каждой системы разрабатывается педагогом исходя из характеристик данной формы правления.

Навтором занятии группам по очереди предлагается выполнить следующие задания: распределить между членами группы денежную сумму в 100 игровых единиц; произвести смену власти в стране.

В ходе выполнения данных заданий группам следует руководствоваться ранее определенными принципами принятия решений, характерными для их формы правления.

В то время как одна из групп выполняет задания, члены других групп наблюдают за происходящим со стороны.

На выполнение своих заданий каждой группе отводится 10 минут.

Обсуждение игры

Анализ игры (домашнее задание) студенты пишут в форме резюме. При этом студентам рекомендуется поразмыслить об относительной эффективности различных групп при принятии решения, сильных и слабых сторонах систем и своих предпочтениях. Предлагается обратить внимание на способ наследования власти, поскольку именно здесь со всей очевидностью проявляется принципиальная разница систем в смысле приверженности принципам справедливости и презентативности.

Метод «Угадай»**Метод позволяет:**

- развивать логическое мышление;
- совершенствовать умение задавать вопросы;
- пополнять терминологический словарь студентов по предметам;
- совершенствовать навыки работы в группе.

Подготовка и проведение

Педагог подбирает 3-4 термина, исходя из темы занятия или тематического блока, записывает термины на непрозрачных карточках (на одной карточке - один термин). Размеры карточек приблизительно равны половине листа бумаги (формат А4).

Затем он делит группу на малые группы, учитывая, что количество групп должно соответствовать числу выбранных терминов; в составе каждой группы не должно быть более восьми человек.

Группы размещаются в форме «Дискуссионного клуба»

Далее педагог очерчивает то тематическое поле, в котором лежат выбранные термины, и расставляет карточки с написанными на них терминами рядом с каждой группой таким образом, чтобы группа не могла видеть своего термина, а остальным он был хорошо виден.

Группам в течение пяти минут предлагается составить пять вопросов, которые позволят группе определить свой термин и которые должны относиться к «разряду закрытых» (ответ может быть только «да» или «нет»).

Группа имеет право задать сразу только один вопрос, предварительно определив группу, которая будет на него отвечать. В зависимости от полученного ответа, группа может менять вопросы.

Если группа не определила свой термин, задав все пять вопросов, педагог предлагает остальным группам помочь ей дать определение термина, прямо не указывая на него (это могут быть ассоциации, сравнения и т. п.). Затем группе дается еще одна попытка.

Вариант. Студентам каждой группы можно предложить самостоятельно выбрать один термин для другой группы.

Материальное обеспечение: листы бумаги (формат А4) с написанными на них терминами.

На что следует обратить внимание:

- педагогу необходимо четко следить за последовательностью и количеством заданных вопросов;
- студенты могут фиксировать все этапы работы в тетради и по окончании метода проанализировать свою деятельность.

Метод «1 x 2 x 4 x 8»**Метод позволяет:**

- обсудить вопрос, проблему с различных позиций;
- совместить индивидуальную и групповую работу на занятии;
- развить умение студентов принимать групповое решение.

Подготовка и проведение

Педагог готовит задание, которое будут выполнять студенты в процессе проведения метода. Мебель в аудитории лучше расставить в форме «Круг».

Метод предусматривает несколько этапов проведения.

1. Педагог предлагает каждому студенту взять один лист бумаги (формат А4), записать задание и подумать определенное время над ответом. Ответ записывают на листе под вопросом. В качестве примера может служить следующее задание педагога: «Определите три основных, на ваш взгляд, отличия европейских народов от народов Востока».
2. Студенты, завершив индивидуальную работу, по просьбе педагога рассчитываются на первый-десятый (если в группе 20 студентов) и объединяются в пары по схеме: «первый номер» с «первым», «второй» со «вторым» и т. д. Затем студенты в парах знакомят друг друга с результатами своей работы и пытаются, согласовав свои решения, найти общий ответ. Например, им необходимо составить путем обсуждения и дискуссии новый список отличий европейских народов от народов Востока. Список может включать прежние наработки студентов или быть принципиально новым.
3. Завершив работу по парам, студенты объединяются в «четверки», чтобы обсудить результаты, получившиеся в парах и выработать новое решение (составить список отличий европейских народов от народов Востока).
4. Следующий этап - «четверки» объединяются в «восьмерки». На этом этапе группы еще раз выполняют задание (составить список отличий) и записывают результат своей работы на лист бумаги (формат А1).

5. Когда работав «восьмерках» закончилась, педагог предоставляет слово каждой группе, с целью презентации полученного результата.

Материальное обеспечение: бумага (формат А4 и А1) по количеству малых групп («восьмерок»), ручки.

На что следует обратить внимание:

- педагогу необходимо четко определить количество времени, которое потребуется на каждый этап;
- желательно контролировать каждый этап работы;
- задания не должны быть большими, чтобы студенты могли уложиться в отведенное время;
- следует ввести норму: задание считается выполненным, если все студенты в группе (паре) согласны с групповым решением, принятым путем достижения консенсуса, а не голосованием;
- работу можно остановить на этапе «четверок», если процесс согласования занимает много времени.
- продумайте ваши действия при нечетном количестве студентов.

Метод «Бумеранг»

Метод позволяет:

- обсудить несколько вопросов;
- развить навыки позитивного взаимодействия между малыми группами;
- привлечь к участию в работе всех студентов;
- показать многообразие взглядов на обсуждаемую проблему, вопрос.

Подготовка и проведение

Педагог готовит листы бумаги (формат А1) по количеству малых групп, пишет вопросы для обсуждения и продумывает способ деления. Для каждой группы готовится один вопрос.

В начале занятия педагог объявляет тему и цель занятия, суть метода и алгоритм деятельности, делит студентов на группы, которые занимают места за столами. Каждой группе раздаются подготовленные листы бумаги, и дается задание. Педагог фиксирует внимание студентов на количестве времени, отведенного для работы.

Учащиеся обсуждают предложенный вопрос и записывают групповой ответ на большой лист. По истечении времени, отведенного на обсуждение, педагог предлагает группам поменяться листами (желательно, чтобы группы передавали листы по ходу часовой стрелки).

Проделав эту операцию, каждая группа получает лист с новым вопросом и ответом предыдущей группы. Педагог может предложить студентам прочитать и обсудить написанное предыдущей группой, а затем дополнить ответ своими размышлениями.

Вариант. Можно предложить внимательно прочитать и обсудить ответ предыдущей группы и записать вопросы, которые возникли при обсуждении.

Завершив работу, группы вновь передают листы. Так можно продолжать до тех пор, пока к каждой группе не вернется лист, с которого они начинали работу. Когда все малые группы завершат обсуждение вопросов, педагог предлагает студентам внимательно ознакомиться с написанным на листе

текстом, обсудить его, выразить свое согласие или несогласие, и найти ответы на поставленные вопросы. Затем каждая группа, соблюдая очередность, представляет результат работы, комментирует его, отвечает на вопросы других групп.

Материальное обеспечение: листы бумаги (формат А1) по количеству малых групп, маркеры, скотч.

На что следует обратить внимание:

- всем ли группам будет достаточно времени для выполнения задания;
- вопросы для обсуждения должны быть связаны между собой тематически, а их количество не должно превышать 4-5.

Приложение 9

Метод «Да и нет»

Метод позволяет:

- расширить представление студентов о теме занятия;
- определить студентам свою позицию в теме занятия;
- закрепить материал

Подготовка и проведение

Педагогу необходимо расставить мебель в форме «Круг», подготовить карточки с надписями «Да» и «Нет», сформулировать и записать для себя три утверждения по теме урока.

Студенты садятся в круг, и каждый получает две карточки: одна со словом «Да», вторая - «Нет».

Педагог зачитывает утверждение студентов и дает время (1-2 минуты) для самостоятельного осмысления, после чего каждый участник дискуссии выбирает и показывает карточку, которая обозначает согласие или несогласие с прозвучавшим утверждением. Когда все участники сделали свой выбор, педагог предлагает двум студентам противоположными мнениями привести аргументы в защиту своих позиций. Затем их высказывания могут дополнить другие студенты.

Материальное обеспечение: две карточки на каждого студента, на одной из которых написано слово «Да», на другой — слово «Нет», часы с секундной стрелкой.

На что следует обратить внимание:

- необходимо поощрять студентов высказываться, особенно, если этот метод проводится впервые;
- педагог может приводить аргументы в защиту одной из позиций, инициировать дискуссию в том случае, если все студенты сделали одинаковый выбор;
- утверждений не должно быть много. Оптимальный вариант - три.

При большом количестве студентов в группе достаточно сложно создать условия для одинаковой активности всех участников, а особенно тех, которые чаще находятся в роли наблюдателей. В таких случаях наиболее эффективной будет организация дискуссии в подгруппах. Метод «Торнадо» и другие методы групповой работы позволяют студентам первоначально обсудить проблему в подгруппе, высказать свое мнение, затем представить его всей группе и услышать иную позицию.

Метод «Пять по пять»**Метод позволяет:**

- одновременно включить в работу студентов всей группы;
- ознакомить с достаточно большим объемом учебного материала за занятие;
- развивать устную речь студентов;
- дифференцировать задания в соответствии с уровнем подготовленности студентов;
- развивать умения работать с текстом.

Подготовка и проведение: Педагог выбирает текст (можно использовать тексты параграфов учебников) и делит его на несколько (три-шесть) приблизительно равных по объему и законченных по смыслу частей. Он организует расстановку мебели в кабинете (форма «Дискуссионный клуб») и делит студентов на малые группы, количество которых соответствует числу смысловых частей текста. Число студентов в группах должно быть одинаковым и не превышать шести.

Группы располагаются за отдельными столами, каждый студент получает одну часть текста.

Педагог предлагает в течение 10 минут поработать над содержанием полученной части текста индивидуально. При работе над содержанием студент должен внимательно прочитать текст, для того чтобы как можно точнее передать его основной смысл другим учащимся в произвольной форме (составляет план, тезисы и т. п.).

По окончании работы студентам в каждой группе предлагается рассчитать по порядку и запомнить свои номера. Затем образуются новые группы: первая группа формируется из первых номеров всех групп; вторая - из вторых номеров всех групп и т. д. Таким образом, образовавшиеся группы состоят из студентов, каждый из которых владеет одной частью текста.

Студентам предлагается представить содержание текста в группе. Работа продолжается около 15-20 минут в зависимости от объема и сложности материала.

По окончании работы студенты могут задать вопросы друг другу, педагог также в форме вопросов проверяет, как студенты поняли содержание всего текста.

Педагог может собрать на проверку тетради, в которых студенты фиксировали основные тезисы.

Материальное обеспечение: учебный текст (тексты параграфов учебников), ксерокопии статьи.

На что следует обратить внимание:

- все ли студенты в процессе презентации частей текста слушают друг друга;
- продумать конкретный механизм проверки понимания студентами всего текста;
- рассчитать время работы на каждом этапе проведения метода.

Метод «Принятие решения»

Метод позволяет:

- расширить представление студентов об обсуждаемой теме;
- определить студентам свою позицию в отношении предмета;
- закрепить материал.

Подготовка и проведение

Педагог готовит утверждения, делит группу на две малые группы и расставляет мебель вдоль стен аудитории, оставляя центр помещения свободным для передвижения. Аудитория делится на две части центральной линией. Одна часть помещения обозначена словом «Да», вторая - «Нет» (рис.).

Первый этап (10 минут). Одна группа является наблюдателями, цель которых фиксировать интересные высказывания, аргументы, мнения участников, следить за развитием самой дискуссии, а также за выполнением норм работы в группе. Наблюдатели располагаются по периметру аудитории.

Вторая группа участвует в дискуссии и располагается на линии, разделяющей аудиторию .

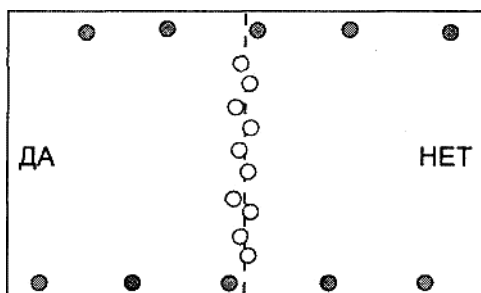


Рис.: схема расположения студентов в аудитории перед первым этапом проведения метода:

- - наблюдатель; ○ - участник дискуссии

Педагог предлагает студентам утверждение, по отношению к которому они, после минутного обдумывания, должны определить свою позицию. Позиция обозначается расположением студента относительно линии, разделяющей аудиторию. Чем категоричнее ответ участника дискуссии, тем дальше он будет находиться от разделяющей линии (рис.).

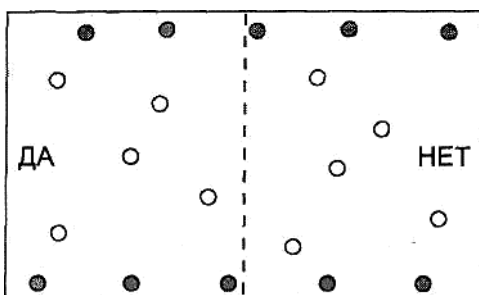


Рис.: пример расположения студента
в процессе первого этапа проведения метода:

● - наблюдатель; ○ - участник дискуссии

После того как студенты заняли определенные позиции, педагог предлагает каждому по очереди привести ряд аргументов в защиту своего выбора и попытаться своими высказываниями повлиять на мнения оппонентов. В процессе дискуссии участник может менять свои взгляды по отношению к предмету дискуссии и занимать новое положение относительно разделяющей линии.

Завершив обсуждение, студенты возвращаются на разделяющую линию. Педагог зачитывает новое утверждение.

После обсуждения всех высказываний педагог предоставляет слово наблюдателям, которые высказывают свое мнение о том, как проходила дискуссия.

Второй этап (10 минут). Группы меняются ролями: теперь наблюдатели становятся участниками дискуссии, а роль наблюдателей переходит к дискутировавшей ранее группе.

Третий этап (15 минут). Педагог формирует несколько малых групп, целью которых является изменение утверждений таким образом, чтобы с новой формулировкой согласились все члены малой группы. Оптимальное количество групп - четыре (одно утверждение - одной группе).

На что следует обратить внимание:

- студенты могут передвигаться со стульями и сидеть на них во время дискуссии;

- в процессе дискуссии желательно, чтобы каждый студент высказался и привел аргументы в защиту выбранной позиции;
- утверждений не должно быть более двух;
- группы наблюдателей могут помочь педагогу выставить отметки участникам дискуссии;
- педагог может разбивать студентов на пары, которые будут наблюдать по очереди друг за другом в ходе дискуссии, а затем обсуждать этот процесс.

Существующая практика устных дебатов предполагает длительную целенаправленную подготовку команд, сложную технологию проведения и их организацию в свободное от занятий время. Рассмотрим методы «Письменные дебаты» и «Письменная дискуссия», использование которых позволит педагогу придерживаться временных рамок занятия, организовать дискуссию студентов в парах или в большой группе.

Приложение 12

Метод «Письменные дебаты»

Метод позволяет:

- сформировать культуру дискуссии;
- развивать умение формулировки аргументов в защиту своей позиции;
- развивать навыки письменной речи.

Подготовка и проведение

Студенты знакомятся с темой, которая является предметом дебатов, и с механизмом их проведения.

Педагог объединяет студентов в пары и определяет, какую позицию будет отстаивать каждый участник (например, один - сторонник данной позиции, другой - противник). Если в группе нечетное количество студентов, то педагог организует работу одной триады.

Студенты садятся спиной друг к другу. Педагог зачитывает утверждение, и студенты начинают письменный диалог. На формулирование аргументов в защиту своей позиции дается 5 минут. Участники записывают их на листе бумаги в форме развернутых тезисов.

По истечении отведенного времени студенты меняются листами, читают тезисы своих оппонентов и приводят ряд антитезисов. Время работы - 5 минут. Такая процедура обмена листами повторяется 2-3 раза.

В последнем раунде студенты пишут индивидуально (или совместно, в парах) итоговую работу по дискуссии и сдают ее педагогу. При подведении итогов письменных дебатов педагог может задать вопросы: «Каковы лучшие аргументы партнера?», «Что понравилось в аргументах твоего партнера?», «Что вызвало недоумение в аргументах партнера?».

Материальное обеспечение: листы бумаги (формат А4).

На что следует обратить внимание:

- работа студентов может быть оценена индивидуально или попарно. Если педагог планирует выставить оценки за работу, он должен предупредить об этом в начале занятия.

Метод «Карусель»

Метод позволяет:

- сочетать работу в парах и малых группах;
- обсудить несколько вопросов.

Подготовка и проведение

Педагог готовит несколько вопросов для обсуждения, делит студентов на две равные группы. Студенты садятся друг напротив друга, образуя два круга, как показано на рисунке:

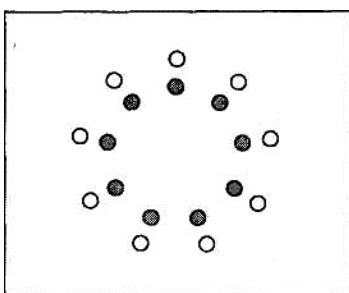


Рис.: размещение групп студентов:

- - первая группа; ○ - вторая группа

Таким образом, у каждого студента есть партнер для общения.

Далее работа проходит в несколько этапов.

1. Педагог рассказывает о порядке работы, зачитывает первый вопрос и дает минуту на обдумывание.
2. Затем в течение 3 минут студенты в парах дискутируют, обсуждают вопрос, совместно ищут на него ответ.
3. По истечении 3 минут педагог предлагает студентам внешнего круга переместиться на один стул по ходу часовой стрелки и образовать новые пары. Студенты на этот раз без минутного обдумывания обсуждают этот же вопрос новым партнером.
4. Через 3 минуты педагог просит студентов внутреннего круга поменять свое место. Они двигаются против хода часовой стрелки. Вновь образуются новые пары.

5. Зачитывается новый вопрос, дается минута на обдумывание, и студенты в течение 3 минут ищут ответ.
6. Далее повторяются пункты 3, 4 и 5 до тех пор, пока не закончатся вопросы для обсуждения.
7. После обсуждения всех вопросов педагог делит студентов на новые группы, для того чтобы сформулировать и записать на листах бумаги (формат А1) общий ответ на поставленный вопрос. Одна группа получает один вопрос.
8. Педагог организует представление итогов работы малых групп.

Материальное обеспечение: бумага (формат А1) по количеству малых групп, маркеры, скотч.

На что следует обратить внимание:

- количество вопросов не должно превышать трех-четырех.

Метод «ПРЕСС»**Метод позволяет:**

- определить студентам свою позицию по теме занятия;
- кратко, точно излагать свою точку зрения, идею, аргумент

Подготовка и проведение

На доске или флипчарте педагог записывает значение каждой заглавной буквы в названии метода «ПРЕСС» (на английском языке «PRESS»), а затем показывает студентам завершённую схему аргументации через последовательное прохождение четырёх этапов:

1. П/Р - точка зрения / point of view
2. Р/Р - причина / reason
3. Е/Е - пример / example
4. С/С - итог / summary

Например, при обсуждении тезиса о том, что лидер открыт группе все 24 часа в сутки по теме «Человек среди людей» по предмету «Человек и общество», студент может дать аргументированный ответ:

«Я считаю, что лидер должен быть доступен группе все 24 часа в сутки (точка зрения), так как его необходимо информировать о том, что происходит в группе, для более гибкой организации ее работы (причина). Например, в группе произошел серьёзный конфликт накануне мероприятия, которое готовила группа. В результате часть членов группы отказалась принимать участие в его проведении. Решить конфликтную ситуацию может только лидер (пример). Вот почему я считаю, что лидер должен быть доступен все 24 часа в сутки (итог).

Студенты также могут отстаивать и противоположную точку зрения. Например: «Я считаю, что лидер не должен быть доступен группе все 24 часа, так как у лидера есть право свободно распоряжаться своим временем. Например, лидер решил усовершенствовать свои навыки работы с компьютером и выразил желание брать дополнительные занятия. Поэтому я уверен, что лидер не должен быть доступен группе все 24 часа».

Материальное обеспечение: бумага (формат А1), маркеры, скотч.

На что следует обратить внимание:

- данный метод можно использовать в качестве механизма для лучшей аргументации в других методах проведения дискуссии.

Заключительный этап предполагает решение *следующих задач*:

- подведение итогов дискуссии, помощь студентам в проведении анализа проделанной работы;
- выражение благодарности за участие в дискуссии.

Подведение результатов дискуссии, помощь учащимся в проведении анализа проделанной работы. Студентам задаются простейшие вопросы:

- какие результаты получила группа?
- все ли студенты принимали активное участие?
- много ли было желающих высказаться или педагогу приходилось им постоянно предлагать участвовать в обсуждении?
- была ли у каждого возможность высказать свою точку зрения, особенно у застенчивых студентов?
- удерживала ли группа тему обсуждения или уходила от предмета дискуссии?
- занимал ли кто-нибудь доминирующую позицию при обсуждении вопросов?
- задавались ли студентам и педагогом открытые вопросы, вопросы на уточнение?
- подводились ли промежуточные итоги, суммировались ли точки зрения?
- приводились ли четкие аргументы, примеры, делались ли обобщения самими студентами в процессе обсуждения?

Ответить на эти вопросы помогут: презентация совместной работы всей группы или каждой малой группы; запись дискуссии на магнитофоне; записи и наблюдения педагога; комментарии студентов, выделение ими интересных идей, сильных аргументов разных сторон; поддержание доброжелательной атмосферы в процессе обсуждения.

На этапе подведения итогов всей дискуссии педагог может использовать методы организации оценочной деятельности, получения содержательной

обратной связи (опросник, анкета, таблицы с критериями оценивания дискуссии, незаконченные предложения, письменное эссе и т. д.).

Высказывание благодарности за участие в дискуссии. Педагог вербально и невербально высказывает свою благодарность студентам за участие в обсуждении вопросов.

Важным условием успешности дискуссии является активная позиция всех студентов в данном виде деятельности. Так, организуя дискуссию с помощью метода «Да и нет», педагог дает возможность всем студентам занять позицию по обсуждаемому вопросу и определенным образом зафиксировать ее.

Метод «Орфографическая эстафета»

Метод позволяет:

- развить умение работы в группе;
- развить логическое мышление и память;
- удовлетворить потребность студентов в желании двигаться.

Подготовка и проведение

Текст диктанта, написанный в нескольких экземплярах или на одной переносной доске, вывешивают на стене в фойе учебного заведения на расстоянии 1-2 метров от учебной аудитории.

«Орфографическая эстафета» проходит в несколько этапов.

1. Педагог делит студентов на группы по 3-4 человека и предлагает в каждой группе определить роль:
 - «курьеров» (Один-два каждой группе). «Курьеры» стараются запомнить как можно больше текста, не делая никаких записей. Причем, «курьер» может только один раз побывать у доски;
 - «писателя» (один в каждой группе). Задача «писателей» - записать текст, продиктованный «курьером»;
 - «корректора» (один в каждой группе). «Корректоры» после записи текста «писателем» проверяют его и исправляют ошибки, сравнивая текст диктанта, написанный «писателем», с оригиналом.
2. Каждая группа получает лист бумаги (формат А4), две ручки с разным цветом пасты.
3. Педагог дает задание группам: безошибочно переписать текст диктанта. По сигналу педагога учащиеся начинают эстафету.
4. По окончании работы группа отдает текст педагогу.

Материальное обеспечение: листы бумаги (формат А4) по количеству малых групп (плюс небольшой запас); листы с текстом диктанта; доска (по возможности), скотч, ручки с разным цветом пасты.

На что следует обратить внимание:

- количество предложений (например, 3-4 для начальной школы) и их сложность определяется педагогом в зависимости от возраста студентов.

Метод «Торнадо»

Метод позволяет:

- развить умение приводить аргументы в защиту своей позиции;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- сформировать культуру ведения дискуссии;
- развить умение взаимодействовать в группе;
- приобрести опыт подготовки сообщения и выступления с ним.

Подготовка и проведение

В начале занятия педагог делит группу на три малые и расставляет мебель в форме «Дискуссионный клуб» (по двастоласоставляются вместе), фиксирует нормы и критерии оценки работы в группах, рассказывает последовательность проведения дискуссии.

Метод предусматривает несколько этапов проведения. За выполнение каждого этапа педагог начисляет баллы (обычно шкала оценок соответствует количеству групп, участвующих в дискуссии: три группы оцениваются по трехбалльной шкале). Педагог выставляет баллы, отмечая яркие выступления студентов в защиту своей позиции, фиксируя интересные мнения, вопросы, хорошо аргументированные ответы.

Первый этап. В течение 1-2 минут все группы выбирают себе лидеров, придумывают название и девиз. В ходе представления педагог фиксирует на доске (листе бумаги) название групп.

Второй этап. Педагог предлагает в течение 1 минуты научиться говорить скороговорку (одна для всех групп) всей малой группой.

Третий этап. Педагог объявляет тему обсуждения и формулирует утверждение, вокруг которого будет разворачиваться дискуссия. Затем он предлагает одной группе привести аргументы в защиту утверждения, другой - попытаться его опровергнуть. После уточнения задания эти группы в течение 10 минут готовят небольшое устное выступление.

Задачей третьей (оставшейся) группы является формулирование 10 вопросов (по 5 каждой малой группе) с целью уточнения и прояснения позиций первых двух групп.

Четвертый этап. Презентация работы малых групп проходит по следующей схеме:

1. Выступает лидер группы, которая приводила аргументы в защиту утверждения.
2. Представители третьей группы задают 5 вопросов. На подготовку каждого ответа выступившей группе дается 30 секунд. Здесь вступает в силу еще одно правило: один студент из третьей группы может задать только один вопрос выступившей команде. В подготовке ответа участвует вся группа, но каждый студент имеет право представить ответ только на один вопрос. Лидер участвует в обсуждении ответов на поступающие вопросы, но не отвечает на них. Это правило действует и на пятом правиле презентации.
3. Педагог оценивает выступление лидера и ответы на вопросы третьей группы, выставив две отметки.
4. Выступает лидер группы, которая опровергала предложенное утверждение.
5. Представители третьей группы задают 5 вопросов.
6. Педагог оценивает выступление лидера, ответы на вопросы третьей группы, выставив две отметки.
7. Педагог оценивает работу третьей группы, выставив отметки за каждый блок вопросов.

Пятый этап. Окончание дискуссии, подведение педагогом итогов групповой работы.

На что следует обратить внимание:

- группу из 25 студентов и более педагог может разделить на 4 группы, две из которых будут работать над текстом, а остальные - готовить и задавать вопросы.

Метод «Мишень»**Метод позволяет:**

- оценить студентам различные аспекты своей деятельности;
- совместно оценить учебную деятельность и ее результаты.

Подготовка и проведение

Студенты в тетрадях рисуют мишень. Три части мишени заполняет студент (в каждой части фиксируется определенный аспект учебного занятия), в четвертой части отметку выставляет педагог. (пример мишени изображен на рис.) В конце занятия педагог просит студентов заполнить мишень и сдать тетради. Проверив работу, педагог выставляет в своем секторе отметку студенту, при необходимости сопровождая комментарием.

Если отметки педагога и студента совпадают, то ее выставляют в журнал. В случае несовпадения отметок начинается процесс согласования.

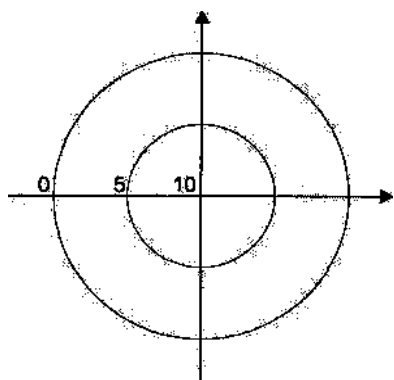
Материальное обеспечение: листы бумаги с мишенью, цветные карандаши (фломастеры или маркеры), скотч.

На что следует обратить внимание:

- одна и та же мишень может быть использована несколько раз;
- аспекты для оценивания могут меняться в зависимости от целей и деятельности на занятии.

Пример оформления «Мишени»:

Атмосфера в группе /Работа группы



Моя работа на занятии /Оценка педагогом

Метод «Графики»**Метод позволяет:**

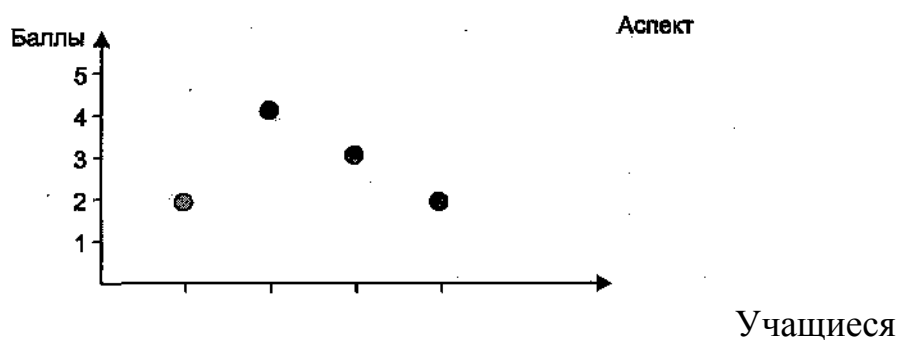
- сосредоточить внимание студентов на определенных аспектах учебного занятия;
- педагогу получить обратную связь.

Подготовка и проведение

Педагог определяет аспекты учебного занятия, которые оценивают учащиеся. Для каждого аспекта он рисует систему координат на листе бумаге (формат А4).

Все подготовленные листы развешивают в кабинете. Студенты подходят к листу и ставят оценку в виде точки, как показано на рис. 4.1.

Материальное обеспечение: листы бумаги с системой координат, цветные карандаши (фломастеры или маркеры), скотч.



Система координат для оценивания аспекта учебного занятия.

Метод «Поезд»**Метод позволяет:**

Представить содержания темы, курса, параграфа;

Организовать процесс получения обратной связи.

Подготовка и проведение

На листах бумаги (формат А1) педагог рисует поезд. Каждый вагон - это один раздел. На вагонах рисуют окошки, соответствующие числу тем в разделе. Название изучаемого раздела пишут на паровозе.

Подготовленный «Поезд» вывешивается в аудитории. Каждая пройденная тема записывается в соответствующее окошко. Для каждого занятия педагог готовит карточки (четверть листа формата А4) или post-it по количеству студентов в группе.

В конце занятия педагог предлагает каждому студенту зафиксировать на карточках главные мысли, идеи, что понравилось или не понравилось на занятии. Затем карточки прикрепляются в соответствующее окошко вагона.

Материальное обеспечение: два-три листа ватмана формата А1, маркеры либо краски, карточки или post-it, скотч или клей-карандаш.

Метод «Четыре угла»

Метод позволяет:

- организовать работу в группах переменного состава;
- вовлечь в работу всех студентов группы;
- развивать умение осуществлять самостоятельный выбор и аргументировать выбранную позицию;

Подготовка и проведение

Мебель в аудитории расставляется вдоль стен таким образом, чтобы она не мешала свободному перемещению студентов в ней.

Исходя из содержания занятия педагог готовит не более 10 вопросов, каждый из которых имеет четыре варианта ответа. Варианты ответов соответствуют определенному цвету карточки (желтый, зеленый, синий, красный), которые размещаются по углам комнаты (вариант: на стенах комнаты относительно обособленно друг от друга). При подготовке вопросов необходимо учитывать следующий момент первый и последний вопросы должны быть легкими и способствовать пониманию студентами механизма метода. В примечании мы предлагаем примеры вопросов для этого метода.

Педагог предлагает студентам собраться в центре аудитории, выслушать первый вопрос, выбрать один из четырех вариантов ответа и стать рядом с карточкой того цвета, который соответствует данному варианту.

Таким образом, образуется несколько групп (от одной до четырех), в зависимости от сделанного студентами выбора. Работа в группах по выбору педагога может быть построена по следующим схемам:

1. Студенты в образовавшихся группах отвечают на вопрос: «Почему я выбрал (а) этот вариант?». Желательно, чтобы высказались все студенты. После обсуждения один представитель от каждой группы озвучивает мнение всей группы.

2. Студенты размещаются в аудитории так, чтобы образовался общий круг, и в то же время можно было определить выбор каждого. В данном случае аргументация выбора происходит индивидуально и для всей группы сразу.

Высказав свои мнения, учащиеся возвращаются в центр аудитории, и им зачитывается следующий вопрос.

Материальное обеспечение: листы цветной бумаги (формат А4), скотч.

На что следует обратить внимание:

- студенту может не подойти ни один вариант ответа, тогда ему следует предложить выбрать тот ответ, который ближе всего к его позиции;
- некоторым студентам сложно (по разным причинам) сделать самостоятельный выбор, поэтому им можно предложить объяснить свой выбор.

