

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

На правах рукопису

Горохівський Олег Євстахійович

УДК 378:355.58+37.03:316.621

**ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІНІСТЕРСТВА НАДЗВИЧАЙНИХ
СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Д и с е р т а ц і я

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:

Козяр Михайло Миколайович

кандидат педагогічних наук,

доцент

Вінниця – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ	
КУРСАНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	11
1.1. Пізнавальна активність як психолого-педагогічне поняття	11
1.2. Критерії та рівні пізнавальної активності курсантів	33
1.3. Особливості навчально-пізнавальної діяльності курсантів ВНЗ	
МНС України	58
Висновки до першого розділу	74
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ	
УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ	
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН	
2.1. Педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів.	76
2.2. Методика організації і проведення формуючого експерименту	108
2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту	146
Висновки до другого розділу	169
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176
ДОДАТКИ.....	193

ВСТУП

Розбудова національної системи освіти на засадах особистісного підходу ставить перед вищими навчальними закладами Міністерства надзвичайних ситуацій (МНС) України нові стратегічні завдання, одним із яких є розвиток пізнавального потенціалу майбутніх фахівців цивільного захисту. Сучасне суспільство потребує всебічно підготовлених фахівців, котрі мають високий рівень інтелектуального розвитку, глибокі загальнонаукові та професійні знання, готових самостійно і творчо мислити, здатних до постійного професійного самовдосконалення.

Досягнення високого рівня професійної компетентності можливе лише за умови постійного вдосконалення курсантами своїх знань, оволодіння пошуковими навичками, активізації пізнавальної діяльності. Підвищення актуальності проблеми формування пізнавальної активності майбутніх фахівців служби цивільного захисту визначається низкою обставин.

По-перше, в сучасних умовах стрімко зростає обсяг професійних знань, а терміни навчання залишаються незмінними. У зв'язку з цим необхідно сформувати в курсантів здатність творчо, нешаблонно мислити, приймати самостійні рішення, оволодівати новими знаннями.

По-друге, умови діяльності офіцерів МНС вимагають високорозвинених професійних якостей, що дозволяють їм творчо вирішувати службово-бойові, організаторські, педагогічні й інші завдання.

По-третє, пізнавальна активність курсантів є важливою умовою професійного самовдосконалення і, водночас, показником ефективності навчально-виховного процесу. Тому формування пізнавальної активності курсантів слід розглядати як кардинальну проблему не лише навчання, а й усього процесу професійної підготовки майбутніх офіцерів МНС.

Аналіз психолого-педагогічної теорії та практики свідчить, що традиційна пояснювально-ілюстративна система навчання вже не забезпечує формування в курсантів умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності,

не стимулює їхню творчу навчально-пізнавальну активність. Суперечності між вимогами, що ставляться до сучасного фахівця, і рівнем готовності курсантів до майбутньої діяльності, між потребою професійного саморозвитку і можливостями освіти вимагають нових взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу, обґрунтування педагогічних умов активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми формування пізнавальної активності особистості визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології. На важливість забезпечення активності суб'єкта в навчальній діяльності свого часу вказували К. Ушинський, П. Блонський, П. Каптерев та ін. Загальні проблеми активізації пізнавальної діяльності особистості досліджували Т. Алексеєнко, Л. Арістова, А. Вербицький, В. Вергасов, Р. Гуревич, А. Дьомін, І. Зязюн, О. Киричук, М. Козяр, М. Коваль, Б. Коротяєв, Г. Костюк, О. Матюшкін, А. Пугач, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

Останнім часом проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів досліджувалася в контексті підготовки фахівців у системі безперервної освіти (Г. Балл, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Кухарев, Н. Ничкало та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що увага дослідників спрямовується переважно на вивчення дидактичних засад активізації пізнавальної діяльності школярів (В. Краснопольський, В. Крутій, В. Лозова та ін.). Лише в небагатьох сучасних дослідженнях розглядаються питання формування пізнавальної активності студентів: активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання (О. Собаєва), дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету (І. Куліш), психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін (Н. Давидюк), формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін (Т. Темерівська).

Окремі аспекти формування пізнавальної активності студентів і курсантів розглядалися також у дисертаційних дослідженнях Т. Алексеєнко, А. Аврамчук, Л. Боровик, О. Бикової, Т. Вокалюк, В. Гапонова, С. Головань, В. Клачка, М.Козяра, М. Ковалюк, Г. Остапенко, О. Парубка, І. Романюк, О. Торічного, В. Тюріної, Ю. Юрчук).

Водночас проблема формування пізнавальної активності як професійно важливої риси майбутніх офіцерів МНС поки що досліджена недостатньо. Досі вона не виступала предметом спеціального дисертаційного дослідження. Не з'ясована, зокрема, структура цієї складної риси, її місце в системі професійної готовності офіцерів МНС України, педагогічні умови її формування в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Важливе теоретичне і практичне значення проблеми формування пізнавальної активності курсантів та недостатня її розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження: „Формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів Міністерства надзвичайних ситуацій у процесі вивчення спеціальних дисциплін”.

Зв'язок дисертаційного дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до плану наукових досліджень кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Сучасні педагогічні технології професійної підготовки студентів у вищих закладах освіти» (протокол №5 від 06.11.1999 р.). Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 5 від 28.01.2004 р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 10 від 21.12.2004 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка фахівців МНС України.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити зміст і структуру, педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України в процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати зміст і структуру пізнавальної активності майбутніх фахівців МНС.

2. Визначити критерії, показники та рівні пізнавальної активності курсантів.

3. Обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

4. Розробити методичні рекомендації для викладачів ВНЗ МНС України щодо формування пізнавальної активності курсантів.

Гіпотеза дослідження: підвищення ефективності формування пізнавальної активності як професійно важливої риси курсантів ВНЗ МНС України можливе, якщо в процесі вивчення спеціальних дисциплін забезпечити реалізацію таких педагогічних умов:

– застосування проблемних методів навчання, що спонукають до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулюють розвиток пізнавальних інтересів курсантів;

– забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання в ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів;

– організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу;

– забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі шляхом використання активних методів і форм навчання;

– цілеспрямоване формування в курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів розумової діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: системний підхід до вивчення особистості (В. Афанасьєв, І. Блауберг, О. Бикова, Т. Ільїна, Є. Маркарян, Е. Юдін та ін.); фундаментальні філософські, психологічні, педагогічні ідеї про розвиток особистості в діяльності (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, Р. Гуревич, О. Леонтєв, С. Рубінштейн); наукові положення про особистість як активного суб'єкта діяльності (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, М. Каган, О. Киричук, М. Коваль, В. Паламарчук, О. Савченко, В. Татенко, Г. Щукіна та ін.); концептуальні положення теорії навчальної діяльності (А. Маркова, В. Давидов, Д. Ельконін, П. Гальперін, С. Максименко, В. Моргун); положення дидактичних концепцій активізації пізнавальної діяльності (Л. Арістова, А. Вербицький, В. Лозова, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна).

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних та емпіричних методів:

- теоретичний аналіз, порівняння та узагальнення наукових джерел із досліджуваної проблеми здійснювалися з метою уточнення сутності пізнавальної активності, її структури та критеріїв сформованості;

- спостереження, бесіди, анкетування та експертні оцінки для діагностування рівнів пізнавальної активності курсантів;

- педагогічне моделювання для прогнозування умов ефективного формування пізнавальної активності;

- експеримент для перевірки педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України у процесі вивчення спеціальних дисциплін;

- статистичні методи використовувалися з метою з'ясування достовірності результатів експериментального дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Львівського інституту пожежної безпеки МНС України. Всього дослідженням було охоплено 585 курсантів і 25 викладачів.

Дослідження здійснювалося трьома етапами протягом 2001–2005 рр.

На *першому етапі* (2001-2002 рр.) визначено теоретико-методологічні передумови, вихідні принципи та методики дослідження, робочу гіпотезу та завдання, уточнено понятійний апарат, з'ясовано сутність пізнавальної активності курсантів, її структуру, критерії та показники сформованості, визначено та розроблено програму формуючого етапу дослідження.

На *другому етапі* (2002-2004 рр.) здійснено формуючий експеримент, спрямований на перевірку вірогідності гіпотези, перевірено педагогічні умови та методику формування пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

На *третьому етапі* (2004-2005 рр.) проаналізовано й узагальнено матеріали дослідження, оброблено експериментальні дані, сформульовано загальні висновки, розроблено практичні рекомендації щодо формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України, оформлено кандидатську дисертацію.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що:

вперше обґрунтовано педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів ВНЗ МНС України: застосування проблемних методів навчання, які спонукають до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулюють розвиток пізнавальних інтересів курсантів; забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання у ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів; організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу; забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі шляхом використання активних методів і форм навчання; цілеспрямоване формування у курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів розумової діяльності;

визначено критерії (мотиваційний, операційно-дійовий, особистісний), показники та рівні сформованості пізнавальної активності курсантів;

подальшого розвитку набули наукові положення щодо змісту та

структури пізнавальної активності суб'єктів навчальної діяльності.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає в розробці комплексної цільової програми формування пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін, методики використання активних методів навчання під час вивчення спеціальних дисциплін у вищому навчальному закладі МНС. Запропоновані діагностичні методики можуть застосовуватися викладачами для визначення рівня сформованості пізнавальної активності курсантів. Експериментально перевірені висновки і практичні рекомендації можуть знайти застосування у подальших дослідженнях проблеми активізації пізнавальної діяльності курсантів. Практичні рекомендації стосовно формування пізнавальної активності курсантів ВНЗ МНС можуть бути використані в навчальному процесі інших вищих навчальних закладів військового спрямування.

Впровадження результатів дослідження. Обґрунтовані в дослідженні педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів впроваджено у навчальний процес Львівського інституту пожежної безпеки МНС України (довідка № 31 від 10.11.2005), Черкаського інституту пожежної безпеки (довідка № 18 від 14.07.2005), Академії цивільного захисту України (довідка № 3 від 16.07.2005).

Вірогідність наукових положень і результатів дисертаційного дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю його теоретичних засад; використанням комплексу взаємодоповнюючих наукових методів, адекватних меті і завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; кількісним та якісним аналізом емпіричних результатів, застосуванням методів математичної статистики.

Апробація результатів дослідження.

Результати дослідження обговорювались і були схвалені на VI міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми” (Вінниця, 2002, 2004); на міжнародній

науково-практичній конференції „Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців у професійних закладах технічного та художнього профілю” (Львів, 2004); на всеукраїнській науково-практичній конференції „Профільна освіта: історія, теорія, практика” (Вінниця, 2004); на республіканській науково-практичній конференції „Пожежна безпека” (Львів, 2001); на засіданнях кафедри інформаційних технологій та інноваційних методик навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; на звітних наукових конференціях викладачів Львівського інституту пожежної безпеки МНС України, (2000-2005), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, на засіданні Науково-методичного центру навчальних закладів МНС України.

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертації відображені в семи одноосібних публікаціях у наукових фахових виданнях, включених до переліку ВАК України; а також у методичних рекомендаціях. Загальний об’єм публікацій складає 5,6 авторських аркушів.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації – 206 сторінок, основний зміст викладено на 175 сторінках. Список використаних джерел містить 216 найменувань, з них 2 – іноземною мовою. У роботі 3 таблиці на 3 сторінках і 5 рисунків на 3 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Пізнавальна активність як психолого-педагогічне поняття

Формування пізнавальної активності особистості потребує розкриття її сутності як наукового поняття. Дослідження цієї проблеми дають підстави стверджувати, що активність є багатостороннім поняттям. Тому вона і досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, педагогічному та ін. У біологічному аспекті активність розглядають у ракурсі пристосування організму до оточуючого середовища, як реакцію на його подразнення. Біологічна активність, як стверджує М.Бернштейн, визначається характеристикою живих організмів. Вона притаманна і людині як спадкова властивість, що забезпечує пристосування до середовища [22].

Дещо по-іншому трактують поняття активності психологи. Зокрема, Г. Костюк відрізняє активність у загальному біологічному значенні і активність людини як її важливу рису – „здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Як особливість особистості людини активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості, спорті, грі та ін.” [105, с. 9].

У багатьох філософських дослідженнях цієї проблеми активність розглядається як загальна категорія, особлива властивість всіх живих систем, властивість, притаманна всій матерії, всім її формам. Так, А. Маргуліс вважає, що активність – це специфічний спосіб реагування, поведінки і взаємозв'язку відкритих матеріальних систем з об'єктивно необхідними умовами їх існування, тобто це спосіб їх буття, відтворення і розвитку [140, с. 14]. Такий підхід до розкриття сутності активності пов'язується з розглядом діяльності як специфічної для соціальної форми активності. Однак за такого трактування цього поняття, у ній відображається лише те загальне, що

притаманне живій природі й людині, але не охоплюються суттєві особливості людської активності. Тому, на думку А. Маргуліса, виникла необхідність у конкретизації поняття „активність” як діяльності, що характеризує людську активність як вищий етап активності живих систем, як певний спосіб існування соціальної дійсності, тобто діяльність є узагальненою характеристикою людської активності [140, с. 47].

Дещо іншої позиції стосовно трактування активності притримується М. Дьомін. На його думку, активність являє собою вищий етап діяльності. У зв'язку з цим поняття «активність» він вважає ширшим, ніж поняття «діяльність» [70, с. 47].

У ракурсі нашого дослідження викликає інтерес розмежування понять „активність” і „діяльність” І. Журавльовим. Він вбачає в них лише термінологічну різницю: діяльність у широкому значенні, діяльність як система визначається терміном «активність», а власне термін «діяльність» служить для визначення одного виду активності [75, с. 25–26]. У зв'язку з цим ним визначено і види активності: фізактивність, коли людина виконує низку простих функцій, безпосередньо пов'язаних з обміном речовин; реактивність, що відбиває взаємодію із зовнішнім світом, супроводжується простими процесами управління і координації. Ці два види активності автор об'єднує одним поняттям біологічної активності. Свідоме ставлення до зовнішнього світу, яке включає активне відображення властивостей предметної дійсності і формування свого ставлення до оточуючого, складає третій вид активності – діяльність [75, с. 27].

Проте, як слушно зазначає В. Лозова, визначення активності як широкої категорії, що включає і діяльність, не дозволяє охопити всю різноманітність виявлення процесів соціального характеру, тому що у феномені активності сховано і «водорозділ» (А. Ілліаді) між біологічним і соціальним [130, с.12].

Механічне перенесення окремих властивостей матерії на вивчення людини може призвести до висновку, що людина активна в силу своїх природних якостей (людина як частина природи). В результаті на другий план

відводиться соціальна сутність людини-особистості. Тому для правильного розуміння сутності активності слід розрізняти активність людини як біологічної істоти, якій, як і всім іншим предметам матеріального світу, притаманна активність, що виявляється в реакції дразливості, вибору та ін., та активність особистості як соціальної істоти. У зв'язку з цим активність особистості не можна пояснювати лише тим, що це природна властивість людини.

Заслуговують на увагу погляди Л. Буєвої на поняття „активність”. Вивчаючи особистість як людину в „сукупності її соціальних якостей, що формуються в різних видах громадської діяльності і відношень”, вона вважає, що активність особистості – явище конкретно-історичне, тому ступінь соціальної активності особистості залежить від того співвідношення, котре існує між соціальними функціями особистості та її суб'єктивними позиціями і установками. Це пояснюється тим, що особистість володіє специфічним видом активності – соціальною самодіяльністю, в процесі якої вона досягає певної мети [39].

Поділяючи ту точку зору, що активність у найширшому розумінні цього слова притаманна матеріальному світу, В. Лозова вважає доцільним розглядати активність особистості як самостійну категорію, як соціальне явище, котре має свої специфічні особливості [130, с.13]. В такому розумінні активність – це не вроджене явище, вона може змінюватися у зв'язку із змінами самої особистості і того соціального середовища, в якому особистість формується і розвивається. Це дає підстави розглядати біологічну активність людини як передумову для її розвитку так само, як і здібності людини. З таких позицій трактування активності можна говорити про абсолютну активність людини як біологічної істоти, частини природи та про відносну, змінну, якщо мова йде про особистість. Саме тому, що активність не є незмінною уродженою якістю людини, слід говорити про необхідність її формування.

Проте такої позиції у трактуванні активності притримуються не всі науковці. Аналіз літератури з проблеми дослідження засвідчує про існування другого, дещо відмінного, напрямку в визначенні понять «активність» і «діяльність». Його суть полягає в тому, що ці два поняття ототожнюються. За таких умов активність визначається здебільшого як психічна діяльність суб'єкта. Так П. Кряжев, наприклад, стверджує, що активність є така діяльність соціального суб'єкта, в якій мотив і мета мають тенденцію до гармонічної єдності [109, с. 66].

Існують і інші, дещо відмінні погляди на поняття „активність”. Зокрема, з таким трактуванням активності дещо не погоджується В. Лозова. На її думку, незважаючи на діалектичний взаємозв'язок досліджуваних понять, їх треба розрізняти [130, с.13]. На це вказував і психолог С. Рубінштейн: „Про будь-який психічний процес – виховання, мислення та ін. – ми говоримо, що він є єдністю змісту і процесу і підкреслюємо його активний характер. Але мислення як процес – це для нас активність, а не діяльність. Про діяльність і дію в специфічному значенні слова ми будемо говорити тільки там, де є діяння, зміна оточуючого, діяльність у власному значенні слова – це предметна діяльність, це практика” [186, с.99]. Подібної думки притримується і Т. Лапіна, наголошуючи на тому, що неправомірне об'єднання цих понять може викликати „змазування, затушовування специфіки соціальної активності в порівнянні, наприклад, із соціальною пасивністю”[118, с. 19].

У дослідженні ми притримуємось тієї позиції, що поняття „активність” і „діяльність” недоцільно змішувати, хоч вони існують у діалектичному взаємозв'язку: одне поняття не існує без іншого, але не перекриває його. Особистість як відтворення громадської сутності людини формується в процесі діяльності, яка є специфічною формою освоєння і перетворення людиною світу. В залежності від ставлення людини до діяльності остання може мати різний характер. За таких умов активність суб'єкта, що діє, визначає характер діяльності, її якість, але не замінює її. Тому цілком

слухним видається твердження К. Абульханової-Славської, що поняття „активність” ширше у порівнянні з поняттям „діяльність”, оскільки активність виявляється і в пізнанні, і в спілкуванні, і, головне, в життєвому шляху в цілому» [2, с. 116].

У багатьох дослідженнях активність розглядається як якісна характеристика діяльності, міра діяльності, ступінь її виявлення. За таких умов активність є певною характеристикою діяльності, яка може бути більш чи менш активною, тобто активність виступає як показник рівня діяльності» [207, с. 194]. Подібних поглядів дотримується В. Коган. На його думку, на рівні аналізу людини не взагалі, а особистості як суб'єкта конкретної соціальної діяльності, поняття „активність” уже не тотожне поняттю „діяльність” і виступає як самостійна окрема категорія, що відбиває кількісно-якісний бік діяльності особистості [97, с. 128].

Водночас, слід відмітити, що і серед прихильників такого підходу у трактуванні поняття „активність” є певні розбіжності. Так, приміром, В. Беленький, стверджує, що зміст активності ширший, і його не можна зводити до моменту вимірювання діяльності. Значно ефективніше, вважає він, вимірювати діяльність витраченим часом, результатами та ін., а не активністю, бо «активність – не тільки самодіяльність, але і соціально-психологічний стан суб'єкта, і його позиція» [21, с. 40]. І в цих аспектах вона не може бути мірою діяльності.

Хоча такий підхід до визначення активності як до якісної характеристики діяльності, на думку В. Лозової, є найбільш правильним, але він не вичерпує проблеми. Активність визначає якість діяльності, але дуже специфічно – через ставлення суб'єкта до процесу діяльності та його результату. Ставлення ж включає готовність, прагнення суб'єкта до діяльності, бажання здійснити її швидко, енергійно, проявити ініціативу, самостійність [130, с. 15).

Такі розбіжності в трактуванні активності можна пояснити декількома причинами. Одна з них полягає в тому, що активність здебільшого, як

зазначає М. Данилов, визначають з позицій результатів діяльності, а не як риси особистості [68, с. 33]. Проте, слід зазначити, що в окремих дослідженнях педагогів і психологів знаходимо визначення активності і як риси особистості. Так Т. Мальковська стверджує, що соціальну активність слід розглядати як властивість особистості, яка „відноситься до змінних величин...” [138, с. 9]. Подібної думки дотримується і К. Абульханова-Славська, вважаючи, що поняття активність відноситься до характеристики особистості [2, с. 110]. Тому і активність вона визначає як „функціонально-динамічну якість особистості, котра інтегрує і регулює в динаміці всю особистісну структуру (потреби, здібності, волю, свідомість), що, у свою чергу, забезпечує особистості можливість урахування вимог суспільства і виявлення самостійності, самовизначення як суб'єкта життя” [2, с. 114]. З цих позицій активність як риса особистості передбачає індивідуальну звичну форму поведінки людини, в якій реалізується її ставлення до діяльності. Таким чином, визначальним показником активності як риси особистості є її ставлення до діяльності. Визначення активності як риси особистості дозволило К. Платонову розглядати її в структурі особистості [174].

У ракурсі нашого дослідження викликає інтерес позиція О. Ковальова у визначення активності. Він визначає її не просто як рису особистості, а як складний багатогранний процес, що відбиває різні якості особистості, її найбільш характерні властивості, які розуміє як „стійкі утворення, що забезпечують певний рівень діяльності й поведінки, типовий для конкретної людини” [96, с. 25].

Аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає можливість визначити її як рису особистості, котра знаходить вияв у готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, виявляючи тим самим своє ставлення до конкретної діяльності та її результатів. Якості, риси особистості характеризують своєрідність людини у ставленні до діяльності, вибір шляхів її здійснення, глибину чи поверховість, творчість чи репродукцію в

розв'язанні конкретних завдань. Відношення суб'єкта до діяльності пов'язане з його мотивами, вольовими зусиллями, емоціями, що і визначає характер ставлення особистості до діяльності, специфіку її інтелектуальної, емоційної і вольової сфер. Існує діалектичний взаємозв'язок активності і діяльності, в якій активність виявляється. Особливо виразно активність виявляється в самодіяльності, в тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта. У визначенні активності розрізняємо активність потенціальну (стан прагнення, готовності до діяльності) і реальну, тобто здійснені прагнення і готовність, внаслідок чого суб'єкт досягає мети. Активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що потребує ініціативи, самостійності, відповідальності особистості та ін.

Цілеспрямоване і послідовне керівництво формуванням особистості, її окремих якостей, в тому числі активності, передбачає знання психічних властивостей особистості – потреб, інтелекту, волі, емоцій, за допомогою яких відбувається взаємодія людини з дійсністю. Основною спонукальною силою діяльності, як відомо, є потреби особистості, важливість яких підкреслюють і філософи, і психологи. Одні дослідники визначають потреби як відношення до предмета потреб, інші – як внутрішній стан суб'єкта, треті розрізняють поняття «нестаток» і «потреба», вважаючи, що поняття «нестаток» характеризує особистість з боку зовнішніх відношень, а поняття «потреба» – з боку внутрішніх факторів, тобто потреба визначається як відбиття нестатку у внутрішній сфері людини. Потреби людини є продуктом її суспільно-історичного розвитку, тому характер потреб, предмети потреб і способи їх задоволення не є постійними, вони змінюються. Але зовнішні протиріччя повинні усвідомлюватися особистістю, прийматися нею – і тільки усвідомлені потреби, зовнішні потреби, що прийняла особистість, можуть стати внутрішнім стимулом, своєрідним рушієм людської діяльності, хоча це не означає, що потреби існують первісно, передуючи діяльності. Вони виникають у процесі самої діяльності і одночасно є її передумовою,

внутрішнім джерелом. «Потреба є основним видом ставлення людини до оточуючої дійсності. Разом з тим потреба завжди, – відзначає Ю. Шаров, – відображає як внутрішній стан організму, так і відношення до оточуючого його середовища, отже, потреба завжди виступає як суб'єктивне відношення і відбиття» [208, с. 12].

Потреба особистості як внутрішній рушій діяльності є спонукачем активності. Але, як відзначає Г. Ареф'єва, активність народжується не власне потребами, а протиріччям між ними та існуючими умовами буття суб'єкта [14, с. 189]. У зв'язку з тим, що активність людини пов'язана із задоволенням її потреб, вона виступає і як умова, і як реалізуючий момент потреби. Отже, потреби людини є вирішальним фактором прояву активності особистості.

Розкриттю сутності активності допомагає і поняття «мета». Мета – це функція потреб людини. Саме мета визначає спосіб, характер дій суб'єкта, бо будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Починаючи ту чи іншу діяльність, суб'єкт визначає конкретну мету, керуючись конкретними потребами. Мету можна визначити як усвідомлення потреб, передбачення бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. У процесі діяльності досягаються одні цілі і на основі досягнутого визначаються нові, тобто це процес, у якому виникають нові й нові потреби, які усвідомлюються як цілі і задовольняються в результаті діяльності. Діалектика співвідношення цих понять дозволяє говорити про потреби і цілі як про єдність протилежностей: «Вони одна одну передбачають і одна одну заперечують. Потреба кожного разу гасить себе в реалізованій меті, як і мета в задоволенні потреби, але разом з тим вони тут же відроджуються на більш високій основі» [119, с. 22].

Поняття „мета” співвідноситься з поняттями діяльності і дії, тому є необхідним структурним компонентом будь-якої діяльності. Свідома мета завжди визначає спосіб і характер дій людини, що і дозволяє говорити про зв'язок мети і активності особистості в діяльності. Ще Гегель відзначав, що розвиток мети в ідею проходить три етапи: ступінь суб'єктивної мети; ступінь

мети, яка здійснюється; ступінь мети, що здійснилась. Звичайно, постановка мети, перехід від одного ступеня до іншого неможливі без активності особистості. Мета є об'єктом, на який спрямована активність. Проте активність, у свою чергу, є умовою реалізації мети. Отже, без активності неможливе визначення мети і організація діяльності, спрямованої на її досягнення, а без мети неможлива активність, бо вже у визначенні мети вона знаходить своє виявлення. Визначення мети є критерієм, показником активності. Таким чином, ці поняття діалектично пов'язані. Тому А. Петровський бачить динаміку активності особистості в переході від усвідомлення мети як передумови діяльності до її реалізації [168, с. 78].

Таким чином, потреби ведуть до визначення мети діяльності. Процес усвідомлення потреб, їх конкретизація і перехід до мети, її формулювання, характер реалізації вимагають виявлення активності, котра складає внутрішню сутність цього процесу. Здійснення мети є формою прояву активності.

Визначення мети і її здійснення передбачають певні мотиви цієї діяльності. Мета без мотиву не існує, тому, як відмічають психологи, немає і немотивованої діяльності. «Немотивована діяльність, – пише О. Леонт'єв, – це діяльність, яка не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно і об'єктивно схованим мотивом» [122, с. 102]. Саме в мотиві відбувається поєднання, синтезування зовнішніх впливів і внутрішніх, які визначають відношення до діяльності. Якщо потреби відбивають нестаток (хочу цього), мета конкретизує потребу, то мотиви пояснюють внутрішні причини цих процесів. Дуже широко поняття «мотив» тлумачиться С. Рубінштейном і Г. Костюком. Так, С. Рубінштейн відносить до мотивів діяльності потреби, інтереси, погляди, ідеали [186, с. 629]. Г. Костюк вважав, що до діяльності людину спонукають різноманітні потреби, інтереси, схильності, почуття, усвідомлення обов'язку, відповідальності, які виступають як мотиви діяльності [104].

Розрізняють поняття «мотиви» і «стимули» діяльності. Якщо мотиви відбивають внутрішні спонуки, то стимули – зовнішні: «Одні мотиви, – пише О. Леонт'єв, – спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй особистісного змісту; ми будемо називати їх змістотворчими мотивами. Інші, які існують разом з ними, виконують роль спонукальних факторів (позитивних або негативних) – інколи гостро емоційних, афективних, але позбавлених змістотворчих функцій; ми будемо умовно називати такі мотиви мотивами-стимулами» [122, с. 202].

Пізнавальна активність залежить передусім від мотивації навчальної діяльності. Мотивація учіння – комплекс властивих особистості мотивів, які спонукають і спрямовують її пізнавальну діяльність, значною мірою визначають її успішність. У психолого-педагогічній літературі мотиви учіння поділяють на зовнішні і внутрішні.

Мотив є зовнішнім, якщо основною причиною поведінки виступає отримання чого-небудь за межами самої цієї поведінки. Зовнішні мотиви учіння безпосередньо не стосуються змісту, процесу та результатів навчальної діяльності: бажання отримати в майбутньому певну професію, вимоги викладачів, почуття обов'язку, прагнення утвердитись серед товаришів, прагнення уникнути неприємностей, покарань і докорів з боку вчителів, бажання продемонструвати свої можливості, отримати високі оцінки, заслужити авторитет серед викладачів, почуття власної гідності, небажання виглядати гіршим за інших, розуміння значення навчання для майбутнього життя. У цьому випадку учіння виконує функцію засобу, інструменту для досягнення змістовно з ним не пов'язаних але важливих для особистості інтересів.

Серед зовнішніх мотивів учіння розрізняють:

широкі соціальні мотиви, що полягають у прагненні отримати знання, щоб бути корисним суспільству, в розумінні необхідності навчатись і в почутті відповідальності;

мотиви самоствердження, що означають прагнення зайняти певну позицію, місце в стосунках з оточенням, заслужити в нього авторитет. Мотиви самоствердження пов'язані з потребою у самоповазі, яка може бути реалізована через досягнення в навчанні, коли учень прагне до успіху в постійному змаганні з самим собою;

мотиви соціального співробітництва, бажання підтримувати добрі стосунки з учителем і учнями в ході навчання.

До внутрішніх мотивів належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів навчально-пізнавальної діяльності. Внутрішні мотиви ніколи не існують до і поза самою діяльністю, вони виникають, якщо навчальна діяльність викликає в особистості позитивні емоційні переживання. До цього типу мотивів належать:

широкі пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школяра на оволодіння новими знаннями. Це може бути інтерес до нових захоплюючих фактів, явищ, їхніх внутрішніх властивостей, до закономірностей, теоретичних принципів, ідей і т.д.;

навчально-пізнавальні мотиви, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів добування знань: інтерес до прийомів самостійного засвоєння знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції та раціональної організації своєї навчальної діяльності (наш посібник).

Хоч активність особистості спонукається здебільшого певними внутрішніми мотивами, водночас її необхідно цілеспрямовано формувати шляхом відповідної організації зовнішніх умов.

Щоб людина виявляла активність в конкретній діяльності, необхідні відповідні потреби, мотиви, інтереси. Саме ці категорії розкривають внутрішні фактори активності особистості. Система мотивів знаходить своє вираження в інтересах, котрі виступають як своєрідна об'єктивна орієнтація людини в її зв'язках з дійсністю. «Інтерес характеризує, – відзначав Г. Ващенко, – спрямування, або зміст активності людини» [44, с. 374].

Слід зазначити, що в тлумаченні інтересу також є різні підходи. Зокрема, він розглядається:

- як форма емоційного виявлення потреб особистості (П. Кряжев, А. Петровський, М. Добринін). Саме на базі потреб, як відзначав М. Добринін, виростають інтереси особистості, які пов'язані з її прагненням до певних предметів і певної діяльності;

- спонукальний фактор, який знаходиться між потребами і метою (О. Гендін);

- соціальний зміст особистості, що виходить із потреб (П. Кряжев);

- вибіркова спрямованість особистості, як відношення людини до об'єкта (В. М'ясищев), до умов свого існування, котре в міру пізнання стає суб'єктивним інтересом і породжує в людині прагнення до оволодіння умовами свого існування (М. Дьомін);

- об'єктивне явище, котре може існувати для людини, навіть не усвідомлене нею (Г. Гак);

- суб'єктивний стан як психічне явище (В. М'ясищев);

- суб'єктивно-об'єктивне явище (О. Здравомислов) та ін. Ці різні точки зору не суперечать одна одній, бо розглядаються в ланці: потреби – мотиви – інтереси – мета.

Отже, інтерес є формою виявлення потреб і детермінується мотивами діяльності. Відображаючи потреби і мотиви діяльності, інтерес стає її метою. Розрізняють інтереси безпосередні та опосередковані. Якщо безпосередній інтерес пов'язаний з увагою до самого процесу здійснення діяльності, викликаючи в особистості задоволення, то опосередковані інтереси передбачають, що сам процес діяльності може і не цікавити людину, але інтерес викликає результат діяльності, її кінцева мета. Цей інтерес М. Добринін називає інтересом мети. В такому розумінні інтерес у діалектичній єдності з потребами є спонукачем активності й одночасно якісним її показником. Таким чином, інтерес є своєрідною формою виявлення активності особистості. Водночас її активність впливає на формування

інтересів, потреб і мотивів дій і вчинків. В діалектичній єдності потреби, мотиви, інтереси впливають на установку особистості, тобто на її готовність певним чином задовольняти потреби. Установка сприяє виявленню активності, мобілізуючи внутрішні сили суб'єкта для початку діяльності.

Звичайно, не завжди діяльність є бажаною для суб'єкта, вона може бути просто необхідною. В таких випадках дуже важливим є механізм волі, однієї із властивостей людської психіки, яка відбивається у здатності досягати здійснення поставлених цілей, прагнень. Воля пов'язана з проявом наполегливості і сприяє саморегуляції людиною своєї поведінки. Тому в психічних процесах і визначають процеси інтелектуальні, емоційні та вольові. Вольові дії є строго специфічними, людськими свідомими актами. Вони характеризують саму особистість, її цілеспрямованість, ініціативу, наполегливість, витримку та ін. Всі ці якості притаманні активній особистості, що дозволяє говорити про вольову активність, котра знаходить вияв у різних видах діяльності суб'єкта. Там, де є воля в досягненні мети діяльності, там обов'язково є і активність, проте не завжди активність свідчить про наявність волі. У певній мірі воля може бути показником активності, хоча активність не є обов'язковим показником волі. Воля не потрібна там, де певна діяльність дає задоволення суб'єкту. І. Сеченов писав: «І якщо б мене запитали, наскільки воля вмішується у вчинки..., я, признаюсь відверто, був би у великому утрудненні, як відповісти. Навіщо їй сюди вмішуватися, коли вчинок має ціну в очах саме тим, що на його походженні лежить печать звичності, печать фатального зв'язку з моральним почуттям, із якого він виходить» [188]. Але воля не є тією силою, що діє самостійно, незалежно від інших психічних процесів особистості, від тих умов, у яких ці процеси формуються і розвиваються. Особливості волі дозволяють окремим дослідникам уявляти волю як форму повторної активності, завдяки якій розгортається система предметної діяльності (Г. Журавльов).

Таким чином, активність як риса особистості передбачає певний психологічний стан суб'єкта, що виникає на основі потреб, мотивів, які

сприяють визначенню мети. Активність у цих випадках породжується протиріччями як внутрішніми, так і зовнішніми. Потреби обумовлюють постанову і висунення цілей, одночасно самі цілі завжди відбивають певні потреби, викликають прагнення, готовність до діяльності, тобто потенційну активність, котру необхідно розвивати. І ось для цього потрібні вольові зусилля, які переводять прагнення особистості до конкретних дій, що характеризуються активністю суб'єкта.

Де немає діяльності – немає і реальної, тобто функціонуючої активності. У діяльності народжуються нові потреби, формуються мотиви і інтереси, визначається нова мета діяльності, яка вимагає виявлення активності та ін., тобто це безкінечний процес.

Для розкриття сутності активності вважаємо доцільним звернути увагу на зв'язок понять «активність» і «пасивність». У наукових працях з педагогіки, психології не досліджуються ці питання, і лише в філософських дослідженнях можна знайти певні думки з цього приводу. Так, Б. Спиноза вважав основною ознакою активності самопричинність, незалежність від іншого, дію через самого себе, а пасивності – залежність, дію через інше, часткову власну участь у певній діяльності. В. Беленький визначає пасивність як «такий стан діяльності, який характеризується слабо розвинутою суб'єктивною стороною або навіть негативним відношенням суб'єкта до діяльності» [21, с. 8]. І. Цимбрикевич вважає, що пасивність відбиває стан діяльності і характеризується залежністю від іншого, несамостійністю. «Протилежні стани діяльності суб'єкта (пасивність і активність) відображають об'єктивну суперечність будь-якої діяльності – залежність і самостійність, можливість і дійсність. Пасивність можна визначити як стан діяльності, для якого характерний брак самостійності і самоспрямованості. Активність – стан діяльності, для якого характерне самоспрямування і самостійне засвоєння перетворюваного зовнішнього... Пасивний суб'єкт, що має навіть великі можливості, майже або навіть зовсім не реалізує їх.

Активний суб'єкт, який не має певних здібностей, може здійснити те саме, що й суб'єкт з великими можливостями» [204, с. 25-26].

Визначення поняття «пасивність» допомагає зрозуміти сутність активності суб'єкта. Активність перш за все характеризує ініціативність, вихід за рамки звичного, постійно існуючого, зовні запропонованого. Тому пов'язуємо активність особистості з творчістю, яка знаходить вияв у самостійному переносі знань, умінь у нову ситуацію, виділенні нової проблеми в знайомій ситуації або нової функції об'єкта, знаходженні альтернативних варіантів вирішення проблем, комбінуванні раніше відомих способів у новий (І. Лернер) та ін.

У репродуктивній діяльності активність виявляється в енергійності дій, темпі, якості, самостійному збільшенні об'єму, тобто має місце як кількісний бік, так і якісний. Таким чином, активність характеризує особистість з боку самостійного виходу за межі звичного, певної мінімальності, нормативності. В такому випадку пасивність – це не повна бездіяльність суб'єкта (абсолютної бездіяльності не існує), а відбиття діяльності певного характеру. Діяльність людини не є абсолютно активною. Тому можна спостерігати, як суб'єкт долає свою пасивність або зменшує активність. Г. Ващенко відзначав, що «навіть при авторитарному навчанні не може бути абсолютної пасивності учня, бо в такому випадку він нічого не розумів би» [44, с. 95].

Різновидом активності особистості є її пізнавальна активність. Розгляд принципу активності як важливої умови розв'язання завдань підвищення якості й ефективності процесу навчання вимагає пошуку шляхів активізації учбово-пізнавальної діяльності. Дослідження в галузі психології, дидактики й конкретних методик в останні роки були спрямовані на рішення цієї магістральної проблеми сучасної дидактики. Розробка принципу активності в психології й дидактиці здійснювалась у напрямку вдосконалення змісту, форм і методів навчання.

Психологічний аспект проблеми активізації пізнавальної діяльності тих, хто не навчається, знайшов відображення в роботах Г. Айзенка, Г. Балла,

Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Єршова, О. Леонтьєва, О. Матюшкіна, Г. Сухобської, С. Рубинштейна та інших. У психологічних дослідженнях висвітлені різні аспекти проблеми активізації пізнавальної діяльності: визначення рівнів і видів пізнавальної активності, обумовленість рівня пізнавальної активності віковими й індивідуальними розходженнями, психологічні умови мотивації активного навчання, формування прийомів пізнавальної діяльності, розвитку пізнавального інтересу і т.д..

Дидактичний аспект знайшов своє відображення у дослідженнях Ю. Бабанського, В. Бешенцева, А. Вербицького, Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Лозової, І. Харламова, Ю. Худолеєва, Т. Шамової та ін.

У дидактиці активізацію навчання пов'язують зі змістом і методами навчання, здійсненням диференційованого підходу, зміною характеру праці викладача в навчальному процесі.

У предметних методиках накопичений позитивний досвід використання в навчанні різних прийомів і засобів активізації навчання. Певний інтерес, на наш погляд, становлять роботи Т. Гончарової, Є. Ільїна, А. Резника, В. Шаталова і інших.

Аналіз засобів активізації свідчить про їхню розмаїтість. Кожний із засобів має свою специфіку. Водночас усі вони тісно між собою пов'язані й у сукупності складають систему засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

Вихідне положення, яке лежить в основі психологічних і дидактичних досліджень, є визнання того факту, що активізація навчання залежить головним чином від характеру пізнавальної діяльності тих, кого навчають. Тому принципово важливе значення для подальшої розробки проблеми має визначення сутності активізації навчання й понять: "діяльність:" і "пізнавальна діяльність".

Аналіз досліджень цієї проблеми засвідчує, що у психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття

«пізнавальна активність», хоч у багатьох дослідженнях називаються деякі загальні суттєві її сторони. Так, пізнавальну активність трактують:

– як готовність і прагнення до енергійного оволодіння знаннями (Н. Половнікова);

– психічний стан, що знаходить своє вираження в настрої розв'язувати інтелектуальні завдання (Д. Вількєєв);

– виявлення в навчальному процесі вольової, емоційної, інтелектуальної сторін особистості (М. Махмутов);

– розумова діяльність, спрямована на досягнення певного пізнавального результату і як підвищена інтелектуальна орієнтовна реакція до матеріалу, який вивчається на основі пізнавальної потреби (Т. Шамова);

– виявлення перетворюючого, творчого ставлення індивіда до об'єкта пізнання, вибірковість у підході до об'єктів пізнання, визначення після вибору об'єкта мети, завдань, котрі необхідно вирішувати, перетворення об'єкта в наступній діяльності (Л. Аристова);

– стан учня, що характеризується прагненням до учіння, розумових напруг і проявленням вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями (І. Харламов);

– особистісне утворення, що відбиває інтелектуальний відгук на процес пізнання, жива участь, розумово-емоційна чуйність учня в пізнавальному процесі (Г. Щукіна).

Ці окремі сторони, як слушно стверджує В. Лозова, не суперечать одна іншій, а доповнюють суттєві якості поняття [130, с.21]. Дійсно, засвоєння невідомого спонукає до перетворюючої діяльності, а зовнішні впливи в цих випадках проходять через психічний стан людини, її вольові якості, емоції. І засвоєння об'єкта пізнання, і переломлення зовнішніх впливів вимагає активності суб'єкта, що пізнає той чи інший об'єкт.

Отже, пізнавальна активність указує на індивідуальні особливості особистості в процесі пізнавальної діяльності й відбивається в потребах,

прагненні до пізнавальної діяльності і в реалізації цієї потреби, не дивлячись на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями.

У багатьох дидактичних дослідженнях поняття «пізнавальна активність» розкривається за допомогою поняття «самостійність». «Всебічної активності, – відзначає Д. Вількеев, – не можна досягти без розвитку в них (школярах) пізнавальної самостійності» [49, с. 9]. Найбільш цінні результати, на думку М. Данилова, досягаються саме тоді, коли поєднується пізнавальна активність з розвитком самостійності. Тому окремі дидакти вважають пізнавальну активність формою виявлення самостійності. За характером активності, що виявляє учень, можна говорити про його пізнавальну самостійність, бо будь-яка самостійна дія, на думку Р. Лемберг, починається з виникнення бажання виявити свою активність. У окремих працях М. Махмутов визначає активність як форму виявлення пізнавальної самостійності. Н. Половнікова вважає, що активність і самостійність як у виникненні, так і в розвитку єдині. І. Лернер розглядає поняття «самостійність» як більш широке у порівнянні з активністю, вважаючи, що самостійність передбачає активність, але не зводиться до неї. Тому головне завдання бачить у тому, щоб активність підняти до рівня самостійності. Взаємозв'язок цих понять відмічає і В. Крутецький: «...відношення між поняттями «активне мислення», «самостійне мислення» і «творче мислення» можна означити як концентричні кола. Це різні рівні мислення, без яких кожен наступний є видовим у відношенні до попереднього, родового. Творче мислення буде самостійним і активним, але не будь-яке активне мислення є самостійним і не будь-яке самостійне мислення є творче» [107, с. 180].

У дослідженні ми дотримуємося тієї позиції, що поняття «активність» ширше у порівнянні із поняттям «самостійність», тому що активність знаходить своє виявлення в різних видах діяльності, в тому числі і в самодіяльності. Пізнавальна активність також виявляється і в творчій самодіяльності, бо реалізація потреби в діяльності здійснюється через самостійну перетворюючу діяльність. Творча самостійність, у свою чергу,

неможлива без пізнавальної потреби, бажання реалізувати цю потребу, тобто самостійність немовби переводить пізнавальну активність із галузі розгляду її як здатності, прагнення, бажання, готовності до реалізації цих потреб і прагнень, що здійснюється у процесі пізнавальної діяльності.

Слід погодитися з думкою Т. Шамової, яка вважає, що пізнавальну активність необхідно розглядати більше як відношення учня до змісту і процесу пізнання, а самостійність – як реалізацію цього відношення в дії, котра без активності протікати не може [207].

В основі пізнавальної активності, її внутрішнім джерелом є пізнавальна потреба, тобто потреба як в набутті нових знань, так і в поглибленні тих, що є, в осягненні духовної культури суспільства, потреба в самовираженні в певній галузі діяльності.

Проблема формування пізнавальних потреб глибоко досліджувалась психологами (Б. Ананьєв, Л. Божович, П. Гальперін, М. Добринін, О. Матюшкін), педагогами (М. Данилов, В. Ільїн, Д. Вількєєв, Г. Щукіна, І. Лернер, М. Махмутов). Ю. Шаров, наприклад, пізнавальну потребу розуміє як «такий стан і властивість людської особистості, що відбиває нестачу необхідних для орієнтовно-спонукальної і творчої перетворюючої діяльності знань про природу, суспільство і людські відносини». Він розкриває і зміст пізнавальних потреб: 1) потреба у надбанні знань, необхідних для орієнтовно-ознайомчої діяльності; 2) потреба у знаннях про існування знань, необхідних для пристосування до природного та суспільного середовища; 3) потреба в оволодінні способами пізнавальної дії (навчитися думати); 4) потреба в оволодінні певними науковими знаннями, необхідними для творчої перетворюючої діяльності; 5) потреба в самій пізнавальній діяльності, у вправах сприйняття, мислення, пам'яті, уваги [208, с. 33].

У процесі пізнання знаходять своє виявлення дії суб'єкта, спрямовані, в основному на розширення знань, що вимагає зміни об'єкта його вибору, і проникнення в самий об'єкт, що веде до зміни знань про нього. Коли з'являється необхідність, яка спонукає людину до діяльності, саме тоді і

виникає активність особистості. Таким чином, потреба є початком, який стимулює суб'єкта до активності. Про роль потреби в активній діяльності особистості переконливо доводить Д. Узнадзе, наголошуючи на тому, що „ніщо так не специфічно для живої істоти, як наявність у ній потреб... Потреба – джерело активності» [198, с. 366]. Задоволення одних пізнавальних потреб веде до виникнення нових. При цьому варто зазначити, що потреби пізнавальної діяльності не з'являються самі по собі. Тому виникає необхідність створення певних умов пізнавальної діяльності особистості, цілеспрямованого педагогічного впливу, який сприяє виникненню потреби як джерела її активності, тобто необхідна система стимуляції пізнавальної діяльності.

Для функціонування стимулів як цілеспрямованого спонукання людини, яке викликає у неї потребу в діяльності, або як першопричини, зовнішнього поштовху до різних форм поведінки, необхідно знати можливі шляхи пізнання. Ці питання досить глибоко розкрито в працях Ю. Кулюткіна, А. Маркової, Г. Сухобської, М. Якобсона. Мотиви, формуючись під впливом виховання і навчання, одночасно самі стають психологічною передумовою цих процесів.

Формою вираження внутрішніх потреб у знаннях є пізнавальний інтерес, який виступає метою, спонукальною силою в задоволенні потреби (Т. Мальковська), мотивом або вибірковим ставленням особистості до об'єкта (О. Ковальов). Пізнавальний інтерес як внутрішній мотив відіграє особливу роль у мотивації учіння. Наявність інтересу є однією з головних умов ефективності навчання і свідченням його правильної організації. Відсутність його – показник серйозних недоліків в організації навчання.

Проблема пізнавального інтересу – це не тільки питання про позитивний емоційний стан особистості у навчальній діяльності. Від її розв'язання залежить, чи виявляться засвоєні знання мертвим капіталом чи стануть активним надбанням особистості. Інтерес стимулює волю й увагу,

допомагає більш легкому і міцному запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Стійкі пізнавальні інтереси забезпечують активну діяльність, тому що в навчанні він вступає в протиріччя із запасом знань, що викликає в особистості внутрішню потребу задовольнити інтерес шляхом активної пізнавальної діяльності. Створити в процесі навчальної діяльності умови, які сприяли б виникненню інтересу, – означає знайти передумови для підвищення якості навчання, якості засвоєння знань і всебічного розвитку суб'єкта.

Пізнавальні потреби, мотиви, інтереси сприяють формуванню певної установки на необхідність придбання знань, проте пізнавальна активність не може виявитися без наявності мети, котра відповідає б внутрішнім потребам індивіда. Приступаючи до здійснення пізнавальної діяльності, людина ставить перед собою певну конкретну мету, тобто відзначає, чого вона прагне досягти. Цікавим в цьому плані є підхід до навчання як до активного соціального процесу чеських учених Й. Лінгарта та І. Перлаки, котрі визначають такий цикл фаз учіння:

- 1) мета;
- 2) орієнтація в соціальній ситуації;
- 3) аналіз соціальної ситуації;
- 4) здійснення діяльності (виконання дій, операцій);
- 5) оцінка досягнутих результатів [137, с. 32].

Кожна з цих фаз включає мотивацію діяльності. Мету ж автори вважають важливим компонентом процесу навчання.

У працях В. Давидова, Д. Ельконіна учіння також розглядається як активна діяльність, що включає: прийняття або самостійну постановку навчальної задачі; навчальні дії, контроль і самооцінку. В цьому випадку необхідно знати внутрішні джерела активності, що дозволяє створити умови для її розвитку і формування, правильного підходу до змін характеру потреб, мотивів, інтересів.

Отже, аналіз наукових досліджень дає підставу розглядати пізнавальну активність як рису особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності. Характерними ознаками пізнавальної активності особистості є стан її готовності до навчальної діяльності, що передбачає наявність позитивних мотивів і володіння засобами досягнення мети (опорними знаннями, методами пізнання, навичками самостійної роботи), прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, що знаходить своє виявлення у якості пізнавальної діяльності.

Проте, як підкреслює В. Беленький, «між активністю і пасивністю існує складне відношення. З одного боку, це полярності. З другого боку, в дійсності активність не безмежна, а пасивність не можна просто прирівняти до бездіяльності. Люди часто активні в одних відношеннях і пасивні в інших, навіть коли вони активні в багатьох або майже у всіх сферах життя. Менш активна діяльність у порівнянні з більш активною виглядає як пасивна...» [21, с. 32]. Тому протилежність активності і пасивності, на його думку, не абсолютна, можливі проміжні ситуації, перехідні від активності до пасивності і від пасивного до активного стану.

Отже, вивчення філософської, психолого-педагогічної наукової літератури, логіко-семантичний аналіз поняття дозволяють розглядати пізнавальну активність курсантів як педагогічну категорію, в рамках якої вона виступає якістю особистості, що виявляється в їхньому ставленні до навчального процесу. Ставлення курсантів до навчально-пізнавальної діяльності визначається їхніми потребами, установками, мотивами, емоціями, вольовими зусиллями. Усе це дозволяє розглядати пізнавальну активність курсантів як цілісне утворення, систему, що характеризує стан їхньої особистісної сформованості та професійної спрямованості.

1.2. Критерії та рівні пізнавальної активності курсантів

У контексті формування пізнавальної активності курсантів важливого значення набуває проблема визначення критеріїв і показників діагностування сформованості цієї складної якості. Різні підходи до розв'язання цієї проблеми пропонуються в роботах багатьох дослідників (В. Бешенцев, В. Володько, С. Лобанов, В. Лозова, С. Муцинов, Е. Коротков, А. Розенберг, Ю. Худолієва та ін.). Так, у роботі С. Муцинова (153), який досліджував проблему активізації пізнавальної діяльності воїнів у бойовій підготовці, визначаються дві групи критеріїв. Перша характеризує активність в установці, до якої він відносить прийняття воїнами зобов'язань, прагнення глибоко опанувати основною й суміжною спеціальностями, стати відмінником, якісним фахівцем і т.п. Друга група критеріїв характеризує активність у безпосередній навчальній діяльності, до якої він відносить прояв ретельності й наполегливості в оволодінні знаннями, участь у обговоренні навчального матеріалу, самостійні пошуки нових способів рішення завдань, прийомів, дій з спеціальним аварійно-рятувальним обладнанням і технікою, надання взаємодопомоги, прагнення до самоосвіти й т.д.

У роботі М. Овчара під час визначення рівнів активізації пізнавальної діяльності курсантів використовуються критерії двох груп: критерії зовнішнього прояву активності (кількість піднятих рук, виступів, рішення завдань, прочитаних статей, ступінь інтелектуальної напруги й ін.) і критерії внутрішнього порядку (якість засвоєння знань, сформованості інтелектуальних навичок, оптимальності варіантів рішення завдань і ін.) [126].

А. Розенберг [183] стверджує, що пізнавальна активність характеризується низкою ознак, які знаходять конкретний вияв у таких показниках:

наявність у пізнавальній діяльності ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок;

потреба в знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності;

інтерес до самого процесу пізнання (учіння), самостійність, відповідальність і творче ставлення до розв'язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу в процесі навчання;

володіння засобами пізнавальної діяльності, вміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати, узагальнювати, складати план і т. п.; володіння вміннями і навичками учіння;

прагнення до поглиблення і розширення знань та засобів їхнього засвоєння, до використання додаткових джерел інформації, до самоосвіти;

уміння застосовувати на практиці засвоєні знання, використовувати їх для розв'язання поставлених завдань та набуття нових знань;

бажання ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими, допомагати їм в організації власної пізнавальної діяльності;

активна участь у позаурочній колективній пізнавальній діяльності.

Цікавий підхід до визначення критеріїв пізнавальної активності запропонований у роботі В. Бешенцева [24]. Виходячи із сутності пізнавальної активності як якості особистості, дослідник для оцінки рівня розвитку даного педагогічного явища визначив три критерії: мотиваційний, процесуальний і практично-дійовий.

Показниками мотиваційного критерію він визначив інтерес до пізнання; ступінь усвідомлення необхідності вчитися; прагнення самостійно вирішувати пізнавальні завдання; допитливість; прагнення підвищити результати навчання; яскраво виражене бажання вчитися; позитивне ставлення до обов'язкових занять і т. п. Процесуальний критерій виявляється через високий рівень уваги, пам'яті, уваги; схильність до читання додаткової літератури; високорозвинені інтелектуальні почуття; почуття відповідальності за результати навчання; успішність подолання пізнавальних труднощів; стан щиросердечного підйому в процесі навчання; тривалу пізнавальну активність; здатності до навчання й т.п. Практично-дійовий критерій представлений наступними показниками: частотою постановки

питань перед викладачами й товаришами по навчанню; частотою виступів на заняттях; умінням виділяти головне, доводити, викладати знання; інтересом до раціональної організації навчальної діяльності; допомога товаришам по навчанню і т.д.

У ракурсі нашого дослідження заслуговує уваги позиція О. Артем'євої та А. Дарбули. О. Артем'єва, розглядаючи проблему активізації пізнавальної діяльності курсантів, виділяє такі критерії її сформованості [69, 16]:

1. Пізнавальна цілеспрямованість, що виявляється у вербальній і невербальній активності курсантів, заснованій на професійній компетентності.

2. Інтелектуально-орієнтовна реакція на зміст навчального матеріалу на основі виниклої пізнавальної потреби, зумовленої рівнем навченості й сформованості професійних умінь.

3. Ступінь розумової й пізнавальної самостійності й саморегуляції, що виявляється на заняттях і в позааудиторний час.

Для оцінки результативності активізації пізнавальної діяльності суб'єктів учіння у дисертаційному дослідженні А. Дарбули були розроблені загальні й специфічні критерії. Загальні містять у собі критерії мети, знання, якостей особистості й критерії педагогічної взаємодії.

В узагальненому вигляді специфічну групу критеріїв В. Лобанов представляє в такий спосіб:

захопленість вивченням нового матеріалу на занятті: фактами, відомостями; питаннями по фактах, відомостях із залученням теоретичних обґрунтувань; глибоке захоплення пізнаванням закономірностей, явищ, процесів;

заняття з навчальної дисципліни у вільний час: з додаткової літератури, газет, журналів курсант відбирає факти, але не намагається їх обґрунтувати; читає газети, журнали, збираючи систематично матеріал з предмета чи розділу, який його цікавить; читає книги, журнали, газети, намагається придбати власні книги з предмета, що цікавить;

негативна реакція на перерву, яка перериває пізнавальну діяльність, на відсутність у навчальному матеріалі цікавих відомостей по тій чи іншій темі або розділі, на відсутність у навчальному матеріалі можливостей теоретичного пошуку, проникнення в сутність процесів і явищ;

прагнення до виконання завдань необов'язкового характеру: пов'язаних зі спостереженням, пошуками фактичного матеріалу, з поглибленням теоретичного матеріалу;

звертання до викладача з питаннями, що виходять за межі програми: з метою розширення знань фактичного матеріалу, уточнення того чи іншого поняття, поглиблення теоретичних уявлень;

активність у виконанні навчальних завдань: бере участь у розв'язанні питань, які не вимагають тривалого теоретичного пошуку; активний у процесі вирішення проблем, що містять цікаві відомості;

якість знань: володіє фактичним матеріалом, але часто навчається лише посередньо, залежно від задатків і мотивів навчання; знає основний матеріал предмета в межах програми; виявляє глибоке розуміння предмета понад програму [126, с. 96-97].

У низці досліджень деталізовано критерії пізнавальної активності особистості. Серед них можна виділити наступні: питання до викладача (В. Пушкін, Т. Шамова, Г. Щукіна); схильність до аналізу помилок, критичність; здатність до перенесення знань в іншу ситуацію; оперування знаннями й уміннями; ступінь участі в колективній роботі (Л. Зюбин); прагнення за власною ініціативою брати участь у діяльності, в обговоренні окремих питань, доповненні; бажання висловити свою точку зору; заняття з окремих предметів у вільний час (читання журналів, допоміжної літератури, добровільна підготовка доповідей, рефератів, повідомлень, бажання обмінятися думками, знаннями з іншими, пізнати те нове, яким вони володіють та ін. Крім означених показників пізнавальної активності, заслуговують на увагу і ті, які називає А. Каніщенко: виявлення підвищеного інтересу до предмету, прагнення глибоко зрозуміти навчальний матеріал,

використання у відповідях допоміжної інформації, вибір складного варіанта завдання, участь у роботі гуртків, відсутність необхідності в постійному контролі [90].

Таким чином, можна зробити висновок, що пізнавальна активність знаходить своє виявлення як у об'єктивному плані – в результатах навчальної діяльності, так і в суб'єктивному – у мотивах, потребах, інтересах. Слід зазначити також, що більшість підходів до визначення рівня пізнавальної активності передбачає виділення мотиваційних та операційних показників її сформованості.

Водночас, як зазначає В. Лозова, у низці досліджень цієї проблеми в процесі визначення критеріїв активності не називаються підстави для цього. В результаті здебільшого за таких умов характеризують і особистість, і характер, і якість діяльності [130]. Так, О. Ковальов пише про активність вольову, імпульсивну, репродуктивну, творчу, зовнішню [96, с. 101–105]. Тому, на думку В. Лозової, слід враховувати і те, що активність – явище, яке знаходиться в постійній зміні, що теж утруднює його характеристику. Все це вимагає визначення певних видів активності, щоб більш конкретно говорити про критерії [130, с.27].

З цих позицій навчально-пізнавальна активність курсантів може характеризувати їх з боку готовності, прагнення до діяльності, тобто мова йде про так звану потенційну активність. Такий же термін зустрічаємо в праці О. Крупнова, який розрізняє активність актуальну (дійсну) і потенційну (можливу) [126, с. 10]. В навчальній діяльності готовність, прагнення до оволодіння об'єктом пізнання виявляється в усвідомленні мети, яку поставив викладач або студент. Усвідомлення мети передбачає і визначення результату. Прагнення до діяльності знаходить вияв у інтересі до діяльності. Допитливість, інтерес – основні показники активності на цьому рівні. Проте готовність, інтерес до діяльності ще не означає реалізації потреби в конкретних діях. У таких випадках діє механізм волі, який при необхідності

переводить потенційну активність у функціонуючу, тобто сприяє здійсненню діяльності.

З огляду на це, в дослідженні ми надалі будемо характеризувати навчально-пізнавальну активність курсантів саме як їхню функціонуючу активність. При цьому враховуватиметься, що навчально-пізнавальна функціонуюча активність курсантів може мати ситуативний, епізодичний характер або підніматися до стійкої особистісної якості. Тобто в залежності від системи їхнього ставлення до навчальної діяльності визначатиметься ситуативна активність (вона виявляється в окремих видах діяльності, в певних умовах) і інтегрована (стійку якість особистості), що визначає її загальну спрямованість. Інтегрована, стійка пізнавальна активність курсантів свідчить про те, що вони не тільки з бажанням засвоюють зміст освіти, але характеризує міцність сформованості потреби в якісній пізнавальній діяльності, силу та стійкість її мотивів. За таких умов одним із критеріїв навчальної активності курсантів можна вважати їхню пізнавальну спрямованість.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція С. Рубінштейна, який розглядав проблему спрямованості особистості і питання формування потреб, інтересів, ідеалів у їхній діалектичній єдності [186, с. 544]. Це зумовлено тим, що особистість характеризують стійкі постійні мотиви, їхня відносна незалежність від змін зовнішніх обставин. Тобто спрямованість визначає загальне домінуюче ставлення до пізнавальної діяльності, тому що відображає певну систему її поглядів, інтересів і ідеалів, а не окремі прагнення.

Стійкі мотиви роблять поведінку людини більш постійною і меншою мірою залежною від ситуативних спонукань. Вони характеризують спрямованість особистості, яку С. Рубінштейн пов'язує з домінуванням одних мотивів над іншими, з їхньою стійкою ієрархією. Ця якість особистості виражає її зміст як суспільної істоти, яка має певні потреби, інтереси, ідеали,

систему цілей, тобто спрямованість виступає як певна єдність, що охоплює всі властивості суб'єкта від потреб до ідеалів.

Пізнавальна активність на рівні спрямованості означає глибоку переконаність особистості в необхідності пізнання, творчий підхід до нього. Рівень активності особистості відіграє особливу роль в її формуванні. Це обумовлено тим, що діяльність, яка є свідомою і цілеспрямованою, має ту властивість, що у ній змінюється не лише об'єкт, на який спрямована діяльність, а й суб'єкт діяльності. Б. Ломов відзначав, що спрямованість особистості визначає її психологічний склад, бо через спрямованість виявляються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивне ставлення до різних боків дійсності. Спрямованість можна розглядати як ставлення того, що особистість бере від суспільства (маються на увазі як матеріальні, так і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток.

У науковій літературі виділяються різні види активності. Зокрема, О. Ковальов називає такі види активності, як: імпульсивна (суб'єкт діє без достатнього осмислення), вольова, гетерономна (індивід діє вимушено, за наказом інших осіб) і автономна вольова, що передбачає самостійність дій суб'єкта [96, с. 101].

На думку В.Лозової, доцільно також виділяти і активність нормативну, коли суб'єкт не виходить за рамки ситуативно заданої діяльності, що знаходить вияв у сумлінності, швидкості, енергійності розв'язання поставлених зовні завдань, а також як її протилежність – ініціативну активність, яка виходить за рамки визначеної діяльності (вибір варіантів розв'язання завдань, ознайомлення з додатковою літературою та ін.) під тиском внутрішньої потреби в пошуках самостійних шляхів пізнання [130, с. 29].

М. Лисіна розрізняє пізнавальну активність як стан готовності особистості до пізнавальної діяльності, той стан, що передує діяльності й породжує її розумову активність як потребу в розумовій діяльності та інтелектуальну як потребу мислити, а не взагалі когнітивну діяльність [125, с. 20–22].

У дослідженні ми дотримуємось тих поглядів, що пізнавальна активність включає якості, які притаманні мисленнєвій, розумовій та інтелектуальній активності. Мисленнєва активність являє собою потреби суб'єкта зрозуміти, пізнати, пояснити щось нове, невідоме, що вимагає здійснення операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації. Результати мислення знаходять вияв у судженнях, умовиводах. Розумова активність характеризує індивіда з боку здійснення процесів сприймання інформації, уваги, пам'яті, уяви та ін. Інтелектуальна активність особистості пов'язана з якостями її розуму і залежить від його глибини (ступінь проникнення в сутність явищ), широти (залучення знань із інших галузей), гнучкості (здатність відмовитись від відомих зв'язків, створення нових), критичності, доказовості (особиста оцінка подій, фактів, глибоке обґрунтування своєї точки зору, об'єктивність), самостійності, логічності. Проте в пізнавальній активності знаходять вияв також морально-вольові та емоційні процеси [130, с.29].

У залежності від характеру діяльності, що здійснюється людиною, ступеня самостійності та творчості виділяють репродуктивну (виконавську), реконструктивну або творчу активність. Такий підхід знаходимо в багатьох дослідженнях, де ці види активності одночасно розглядаються і як її рівні. Зокрема, Д. Богоявленська й І. Петухова називають рівні інтелектуальної активності в залежності від характеру пізнавальної діяльності суб'єкта:

1. Репродуктивний, нижня межа якої характеризується пасивністю, відсутністю інтелектуальної ініціативи. Той, хто навчається, залишається, в основному, в рамках уже знайденого способу дії.

2. Евристичний рівень характеризується прагненням особистості удосконалювати певну діяльність, шукати нові способи дій.

3. Креативний – вищий рівень інтелектуальної активності – характеризується ініціативою в постановці завдань, у прагненні виявити причинні зв'язки і залежності, перейти до теоретичних узагальнень [27, с. 146].

Подібних поглядів притримується і Г. Щукіна, яка також виділяє три рівні пізнавальної активності учнів:

1. Репродуктивно-наслідувальна активність.
2. Пошуково-виконавська.
3. Творча [211, с. 27].

Дещо інший підхід до рівнів визначення пізнавальної активності особистості пропонує І. Редьковець. Він виділяє 4 рівні: 1) репродуктивна активність, яка характеризується готовністю успішно оволодіти готовими знаннями, енергійною відтворюючою діяльністю; 2) аплікативна активність, для якої характерна готовність до енергійної вибірково-відтворюючої діяльності; 3) інтерпретаційна активність, яка характеризується готовністю до енергійного тлумачення, пояснення, розкриття змісту будь-чого; 4) продуктивна активність, для якої типова готовність до творчого створення нового [181, с. 26].

Заслуговує на увагу і позиція Т. Шамової, яка пов'язує рівні пізнавальної активності особистості з рівнями її інтересу і наполегливості, які вона виявляє, проникаючи в сутність явищ, їх взаємозв'язки: відтворююча активність, інтерпретує і творча [207, с. 30–31].

Антиподом функціонуючої активності особистості різних видів є її пасивність. У навчальному процесі вона характеризується в'ялістю, інертністю, безволлям, байдужістю, відсутністю інтересу до пізнання, самостійності дій. З приводу цього заслуговують на увагу висловлювання П. Каптерева: «Людина починає пасивним станом – сприйманням, а закінчує активним – діяльністю..., ... просте сприймання поступово і непомітно, численністю перехідних східців і процесів перетворюється в творчість, у активність..., ... пасивність і активність – по суті різні боки людської природи, одна з них може переважати над іншою, що поведе до дуже важливих наслідків для складу всієї особистості людини та її розвитку» [91, с. 112].

Пасивність суб'єкта знаходить вияв у його прагненні ухилитися в конкретних ситуаціях від діяльності (не виконати вправу, не розв'язати

задачу, не прочитати текст та ін.), а також у психічному стані індивіда, що впливає на його ставлення до конкретної діяльності і свідчить про її невідповідність меті суб'єкта, його потребам, інтересам. Проте, як підкреслює В. Беленький, «між активністю і пасивністю існує складне відношення. З одного боку, це полярності. З іншого боку, в дійсності активність не безмежна, а пасивність не можна просто прирівняти до бездіяльності. Люди часто активні в одних відношеннях і пасивні в інших, навіть коли вони активні в багатьох або майже у всіх сферах життя. Менш активна діяльність у порівнянні з більш активною виглядає як пасивна...» [21, с. 32].

У низці досліджень, які присвячено пошукам шляхів і методів активізації пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів освіти, рівень активності визначається різними способами. Г. Парінова, наприклад, оцінює його за математичним очікуванням активності курсанта [163], В. Володько – за допомогою картки аналізу усного виступу на семінарах і іспитах [53]. В. Гурін користується оцінкою ознак пізнавальної активності: кількість питань, поставлених курсантами, число курсантів, що висловилися в процесі лекції; прояв інтересу до виставки літератури [63].

Характеризуючи пізнавальну активність, В. Лозова виділяє такі її складові: мисленнєву, розумову, інтелектуальну активність, морально-вольові та емоційні процеси. Заслуговують на увагу і виділені нею різні види пізнавальної активності: у залежності від ступеня самостійності суб'єкта – нормативно-гетерономна та ініціативно-автономна від форми виявлення – зовнішня і внутрішня; від усвідомленості індивідом дій – імпульсивна та усвідомлена; від стійкості проявлення – ситуативна – інтегральна (стійка); за характером пізнавальної діяльності – репродуктивна, реконструктивна та творча [130, с. 32].

У відповідності до видів активності В. Лозова пропонує і показники. Зокрема, потенційна активність характеризується такими показниками як цікавість, допитливість, короткочасний інтерес, не реалізований у конкретних діях. Функціонуюча (нормативно-гетерономна) – енергійне, інтенсивне

виконання певних пізнавальних дій на вимогу зовнішніх вимог учителя, батьків і лише в рамках цих вимог; (ініціативно-автономна) – самостійна діяльність суб'єкта, який виявляє ініціативу, ставить завдання, пропонує способи діяльності. Зовнішня (моторна) – енергійне, інтенсивне, механічне виконання певних дій (розрахунків, написання, слухання). Внутрішня – сприйняття мети, мотивація діяльності, що зумовлюють її якість, напруження, силу думок, почуттів, волі. Імпульсивна – здійснення пізнавальних дій без усвідомлення їх необхідності, аналізу конкретної ситуації. Усвідомлена – усвідомлення мети, мотивів, врахування наслідків своїх дій, що зумовлюють їх якість. Ситуативна – виявляється епізодично, в певних умовах, лише в окремих видах діяльності. Інтегрована (стійка) – виявляється як постійна якість особистості, охоплює всі боки особистості, виявляється у різних видах діяльності. Репродуктивна – відповідальність суб'єкта, сумлінність, енергійність, інтенсивність в оволодінні готовими знаннями, в діяльності за зразком. Реконструктивна – відповідальність, сумлінність, енергійність, інтенсивність у процесі вибору способів діяльності, простому перенесенні знань і умінь у інші ситуації, інтерпретація знань. Творча – ініціатива, інтерес, самостійність, оригінальність діяльності; здійснення близького і дальнього переносу знань, умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в традиційній ситуації [130, с.33].

Запропоновані В. Лозовою види активності та показники цих видів, на нашу думку, досить детально відображають суть пізнавальної активності. Водночас така детальність дещо утруднює визначення критеріїв пізнавальної активності особистості, а, відповідно, і її діагностику та формування.

Цікавий підхід до визначення критеріїв пізнавальної активності, яка є складовою пізнавальної діяльності, зустрічаємо у дослідженнях В. Бешенцева [24]. Виходячи із сутності пізнавальної активності як якості особистості, її видів, для оцінки рівня розвитку даного педагогічного явища ним визначено три критерії: мотиваційний, процесуальний і практично-дійовий.

Показниками мотиваційного критерію є інтерес до пізнання; ступінь

усвідомлення необхідності вчитися; прагнення самостійно вирішувати пізнавальні завдання; допитливість; прагнення підвищити результати навчання; яскраво виражене бажання вчитися; позитивне ставлення до необов'язкових занять і т.п.

Процесуальний критерій знаходить своє вираження через високий рівень уваги, пам'яті, уяви; схильність до читання додаткової літератури; високорозвинені інтелектуальні почуття; почуття відповідальності за результати навчання; успішність подолання пізнавальних труднощів; емоційний стан у процесі навчання; тривалу пізнавальну активність; здатності до навчання й т.п.

Практично-дійовий критерій представлений наступними показниками: частотою постановки питань перед викладачами й товаришами по навчанню; виступів на заняттях; умінням виділяти головне, доводити, викладати знання; інтересом до раціоналізаторської організації навчальної діяльності; допомога товаришам по навчанню й т.д.

На підставі аналізу критеріїв пізнавальної діяльності й пізнавальної активності, наведених у психолого-педагогічній літературі (Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, В. Бешенцев, В. Володько, В. Коротов, Н. Кузьміна, В. Лозова, Н. Муцинов, С. Вівчар, М. Худолєєв, Ю. Якунін і т.д.), і, виходячи з структури пізнавальної діяльності, що має внутрішні й зовнішні ознаки виявлення й характеризується динамікою прояву цих сторін, ми визначаємо два основні критерії пізнавальної активності курсантів: внутрішній і зовнішній.

Внутрішня пізнавальна діяльність визначається ступенем протікання психічних пізнавальних процесів. Цей критерій представлений наступними показниками: ступенем уваги, сприйняття, тривалістю втримання в пам'яті навчального матеріалу; розвиненістю внутрішньої мови, уяви при вивченні навчального матеріалу; ступенем емоційності, світовідчуження в ході навчання й т.д.

Зовнішня пізнавальна діяльність характеризується ступенем розвиненості й прояву в ході навчання емоційної й рухової систем курсантів.

Цей критерій представлений наступними показниками: частотою постановки питань і виступів на заняттях; умінням викладати знання, доводити, виділяти головне; старанністю ведення конспектів; ступенем розвиненості мови, звертанням за консультацією до викладачів, характером реакції на задане питання й т.д.

Характер протікання внутрішньої й зовнішньої складової пізнавальної діяльності курсантів визначається цілим рядом чинників, обумовлених складовими активізації пізнавальної діяльності.

Для виявлення сформованості пізнавальної активності курсантів нами було встановлено критерії, які характеризують її сутність, тобто ті ознаки, на основі яких визначається поняття „активність”. В їх основу покладено основні вимоги до критеріїв активності, що визначені в науковій літературі. Зокрема, серед цих вимог виділено такі:

- критерій має фіксувати діяльний стан суб'єкта;
- критерій активності має нести інформацію про самостійний характер діяльності людини;
- відповідати діяльності, в якій проявляється активність.

У цих вимогах частково називаються і самі критерії активності, які відбивають об'єктивні результати і характер діяльності, а також суб'єктивні мотиви пізнання, інтерес. Критерій, як слушно зазначає В. Гурін, має урахувати три параметри: в ім'я чого суб'єкт діє, що він робить і якими засобами користується і за яких умов. Тобто критерій складається власне із каузального (чому і для чого), змістовного або результативного (що) і динамічного (як) показників [63, с. 13].

Визначальним серед указаних критеріїв є змістовний показник, а саме врахування результатів діяльності та її характеру, а також виявлення ставлення людини до об'єкта пізнання і до самого процесу пізнання, тобто суб'єктивні моменти пізнання. Водночас, як зауважує В. Лозова, важливо врахувати і те, як відбувається пізнавальна діяльність, хоча зводити показники лише до динамічних не можна, тому що в пізнавальній діяльності

важливо визначати оптимальні шляхи досягнення пізнавальної мети, творчий характер діяльності [130 с. 26].

Аналіз психологічної і педагогічної літератури свідчить, що дослідники найчастіше виділяють такі показники навчально-пізнавальної активності:

– позитивне ставлення до процесу пізнання, ініціативність. Значущість цього показника обумовлена тим, що особистість, як стверджує П. Кряжев, стверджує себе там і тоді, коли вона активна, проявляє почин і ініціативу [109];

– характеристика діяльності: енергійність, інтенсивність, широта, розмах, масштаб результатів. Значущість цього показника обумовлена тим, що в активну діяльність, як слушно зазначає В. Беленький, суб'єкт вкладає максимум зусиль і енергії [21]. Подібної думки дотримується і Н.Половникова, стверджуючи, що активність як властивість особистості – це здатність і прагнення до енергійного виконання діяльності [175];

– позитивне ставлення до діяльності: сумлінність, інтерес, допитливість. Значущість цього показника зумовлена тим, що пізнавальна активність, як стверджує Г. Щукіна, характеризується пізнавальним інтересом, прагненням задовольнити його за допомогою різних джерел як у навчанні, так і в позанавчальній діяльності» [210];

– самостійність, самодіяльність, саморегуляція. Суть цього показника полягає в тому, що особистість, як доводить М. Сметанський, виявляє найбільшу активність у будь-якому виді діяльності тоді, коли їй надається можливість виявити ініціативу, самостійність і творчість [191];

– усвідомлення сутності діяльності. Активність, як стверджує В. Беленький, – це перш за все усвідомлена діяльність [21];

– воля особистості: наполегливість у досягненні мети, доведення справи до завершення. На думку Т. Шамової, саме виявлення високих волевих якостей того, хто вчиться, є характерною особливістю творчого рівня її активності [207];

– цілеспрямованість діяльності. Активність знаходить вияв у структурі

«пучка» категорій (потреба, інтерес, мета, активність, цілеспрямованість) і виступає як кількісна характеристика цілеспрямованості;

– творчість, вміння бачити сутність питання, потреба в самоосвіті [130, с. 27].

У дослідженні ми враховували той факт, що активізація пізнавальної діяльності поняття відносне. Вона може знаходити своє вираження на різних рівнях. Відправною основою у відліку в їхньому визначенні є рівень пізнавальної діяльності зафіксований у того, кого навчають у певний момент часу за певних обставин. Кожний показник рівня пізнавальної діяльності у своїй природі не повторюваний: кожної миті змінюються обставини, які впливають на цей рівень. Однак багаторазовість повторення дослідів на одній групі досліджуваних або залучення декількох експертів дозволяє виявити якусь середню величину, що характеризує рівень активності пізнавальної діяльності в даний відрізок часу. Крім того, слід враховувати і той факт, що перед початком проведення занять рівень пізнавальної діяльності того, кого навчають, за обраною темою близький до нульової оцінки, тому що той, кого навчають, ще не здогадується, про що піде мова на занятті або має недостатньо чітке уявлення про навчальний матеріал. З оголошенням теми, цілей і навчальних завдань пізнавальна діяльність починає активізуватися й досягає певного рівня, де різниця між вихідним і існуючим рівнями пізнавальної діяльності дає рівень активності цієї діяльності.

У процесі заняття (періоду навчання) рівень пізнавальної діяльності може змінюватися залежно від методів, прийомів, засобів організації навчальної діяльності, а також і вміння їх застосовувати керівником у ході занять. У результаті змінюється і прагнення тих, кого навчають, що сприяє і зростанню рівня пізнавальної активності в цілому.

Викликають інтерес підходи до визначення рівнів пізнавальної активності курсантів, які запропонував М. Овчар [126]. У процесі визначення рівнів він використав критерії двох груп: критерії зовнішнього прояву активності (кількість піднятих рук, виступів, рішення завдань, прочитаних

статей, ступінь інтелектуальної напруги й ін.) і критерії внутрішнього порядку (якість засвоєння знань, сформованості інтелектуальних навичок, оптимальності варіантів рішення завдань і ін.).

В. Лозова в процесі визначення показників, критеріїв і рівнів пізнавальної активності особистості вважає за необхідне враховувати:

1. Вид діяльності, в якій знаходить вияв активність, – пізнавальна, трудова, громадська, ігрова та ін.

2. Вольові зусилля особистості в досягненні цілей, що дозволяє говорити про активність потенційну чи функціонуючу, реальну.

3. Характер діяльності суб'єкта, тобто виявлення ним ініціативи, самостійності, творчості або відтворення, копіювання, що визначає наявність активності творчого, реконструктивного або репродуктивного характеру.

4. Стійкість, тривалість, динаміку виявлення активності, що передбачає систему ставлень особистості і дозволяє говорити про ситуативну чи інтегровану активність, яка характеризується постійністю мотивів, інтересів, переконань особистості.

Виходячи із цих положень, нею визначено такі показники пізнавальної активності:

Потенційна активність – допитливість, короткочасний інтерес, коли є бажання пізнати нове (записатися в гурток, прочитати певну літературу), але воно не реалізується.

Функціонуюча, реалізована активність може виявлятися на різних рівнях, що дає підстави говорити:

а) про репродуктивну активність, яка виявляється в діяльності виконавського відтворюючого характеру. Особистість позитивно ставиться до тих завдань, які їй пропонують виконувати. В цій діяльності мета, способи діяльності для того, хто вчиться, визначені, але він може проявити енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність пізнавальної діяльності.

При цьому мається на увазі, що енергійна діяльність – це не швидкість

її виконання в порівнянні з іншими, тому що необхідно враховувати індивідуальні особливості особистості. Мова йде про старанність, ретельність, яку виявляє вона в діяльності. Сама по собі виконавська активність може бути зовнішньою, механічною, коли курсант, наприклад, конспектує, слухає, або внутрішньою, коли приймається мета, способи пізнавальної діяльності, тобто пізнання мотивоване внутрішніми потребами. Таким чином, ця активність характеризує особистість з боку здатності оволодівати готовими знаннями, енергійності відтворюючої пізнавальної діяльності;

б) реконструктивну активність, яка передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але і вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів дій в інших ситуаціях (простий переніс), певну інтерпретацію їх;

в) творчу активність, показниками якої є ініціатива, самостійність особистості у визнанні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Виконавська, реконструктивна, творча активність може мати ситуативний характер (виявляється епізодично, в окремих видах діяльності, в певних умовах, тобто не постійно) або виступати як стійка інтегральна якість особистості (постійно, в різних видах діяльності). Завдання викладача стосовно проблеми нашого дослідження полягає в тому, щоб піднімати пізнавальну активність курсантів на якомога вищий рівень активності – від репродукції до творчості.

Кожний із видів активності може виявлятися в різній мірі. В зв'язку з цим В. Лозова виділяє три ступені пізнавальної активності курсантів: високий, середній, низький [130, с.31]. Кожен із означених ступенів активності визначає вміння суб'єкта максимізувати пізнавальні дії в тому чи іншому виді активності, виявити такі якості як ініціативність, організованість, зібраність, енергійність, самостійність та ін.

Однак такий підхід до визначення рівнів пізнавальної активності особистості нам видається недостатньо логічно вмотивованим: за основу беруться різні види активності, що не дозволяє чітко визначитись у її рівнях. Крім того, рівні засвоєння знань (репродуктивний, реконструктивний і творчий) не можна автоматично переносити на рівень пізнавальної активності особистості. Тому важко, наприклад, погодитися з тим, що репродуктивна активність за тими показниками, які пропонуються В.Лозовою, (відповідальність суб'єкта, сумлінність, енергійність, інтенсивність в оволодінні готовими знаннями, в діяльності за зразком [130, с.33] є ознакою низького рівня навчально-пізнавальної діяльності особистості. Адже ми нерідко є свідками того, що особистість взагалі не цікавиться навчальним матеріалом, безвідповідально ставиться до своїх обов'язків, не виявляє ні сумлінності, ні ініціативності в оволодінні знаннями.

У ракурсі нашого дослідження викликає певний інтерес визначення Т.Темерівською основних критеріїв пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін (цілісність пізнавальної активності, її продуктивність, стійкість, професійна спрямованість) та рівнів її виявлення. За допомогою критерію "цілісність пізнавальної активності" нею характеризується ступінь сформованості пізнавальної активності: догматична (примусова) активність; репродуктивна; обмежено-пошукова; суб'єктивно-творча. Критерій "Продуктивність пізнавальної активності" використано для оцінки таких рівнів навчально-пізнавальної діяльності як допрофесійно-ознайомчий; копіювальний; трансформуючий; пошуковий. "Стійкість пізнавальної активності" вимірюється у відсотках і свідчить про стійкість пізнавальної активності на продуктивних рівнях. Критерій слугує для визначення чотирьох рівнів пізнавальної активності: нестійкий, відносно стійкий, достатній, стійкий. "Професійна спрямованість пізнавальної активності" вимірюється ступенем оптимальності мотиваційного компонента особистості студента медичного коледжу і характеризує ступінь спрямованості його пізнавальної активності

на навчально-професійну діяльність. За цим критерієм визначено чотири рівні пізнавальної активності: 1 – низько негативний, 2 – низько позитивний, 3 – відносно високий, 4 – високо позитивний. Як додаткові критерії пропонуються результати абсолютної успішності, якість знань і середній бал успішності [196, с. 9].

Однак такий підхід до характеристики рівнів пізнавальної активності особистості, на нашу думку, дещо ускладнює їхнє визначення, що не дозволяє чітко зорієнтуватись у змісті, формах і методах організації навчального процесу.

Заслуговує на увагу позиція О. Яцишина, який на підставі вивчення процесуально-результативних характеристик діяльності студентів у оволодінні іноземною мовою, визначив основні параметри, які визначають їх рівень активності:

- *поведінка* (характер дій студента у змодельованій та природній ситуації педагогічної взаємодії, динаміка поведінки окремого індивіда протягом тривалого періоду, вільний вибір активності в спеціально створеній ситуації);

- *показники ефективності навчальної діяльності* (продукти діяльності, оцінка ефективності виконання);

- *емоційні реакції* (звичні почуття студента при отриманні та виконанні завдань на занятті та вдома, позитивні та негативні оцінки значущості вивчення іноземної мови та активної роботи над нею);

- *часові параметри* (кількість часу, котрий студент реально присвячує і котрий бажав би присвятити вивченню іноземної мови, кількість часу, який піддослідний витрачає на розмови, на обговорення проблем, що стосуються процесу оволодіння мовою) [214].

Аналіз зазначених параметрів дозволив авторів виділити показники пізнавальної активності особистості:

ініціативність (оперативний відгук на педагогічні дії, прагнення взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання, актуалізована потреба

“втрутитися” в навчальну ситуацію, досягнути її конструктивних змін);

самостійність (самостійна постановка, переформулювання та виконання учбових завдань, самостійний пошук та використання інформації, стійкі, саморегуляція діяльності);

старанність (точність і повнота виконання завдань, регулярна ретельна підготовка до занять);

наполегливість (здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам);

емоційність (зацікавлене, активно-позитивне ставлення до процесу роботи, домінування позитивних емоцій).

Перелік цих показників може бути доповнений і конкретизований наступними характеристиками пізнавальної активності курсантів:

високий рівень мовленнєво-пізнавальної активності;

наявність значних академічних запитів;

надання переваги завданням високого рівня складності та великого обсягу;

виконання додаткових вправ, самостійний пошук навчальної інформації;

надання переваги творчим видам роботи, проблемним завданням;

позитивне сприйняття та оперативність переключення на новий навчальний матеріал, способи його опрацювання, ситуації взаємодії та комунікації з учасниками педагогічного процесу;

постійне поповнення професійних знань;

прагнення активно екстраполювати набуті знання у майбутній професійній діяльності;

переважання продуктивного мовлення, особистісний характер сприйняття та інтерпретації фактів при виконанні репродуктивних дій;

інтерес до фахових дисциплін;

самостійний активний пошук інформації в іншомовних джерелах

(періодичні видання, телебачення, радіо тощо) та її застосування для підвищення власного інтелектуального та професійного рівня;

високий рівень організації та саморегуляції учбової діяльності (усвідомлення проміжних та кінцевих цілей навчання, мотивів навчальної діяльності, вміння самостійно ставити навчальні завдання та знаходити їм нестандартні розв'язання, здатність приймати рішення);

вміння долати труднощі, що виникають у навчальному процесі за рахунок психологічної самокорекції та самомотивації, а також корекції прийомів і способів учбових дій;

За умови відсутності пізнавальної активності спостерігається:

низький рівень самооцінки та академічних запитів;

епізодичний характер та нетривалість пізнавальної активності;

мінімальний час на самопідготовку, відмова від виконання додаткових вправ, а також завдань більшої складності, що вимагають творчого мислення, нестандартних способів розв'язання;

не сприйняття навчальної інформації, зосередженості на оцінках, а не на якості засвоєного навчального матеріалу;

пасивність на занятті, прагнення уникати самостійної творчої діяльності, переважання репродуктивних учбових дій;

нездатність адаптуватися до умов педагогічного середовища, відсутність інтересу до нових форм учбової роботи;

невміння організувати власну пізнавальну діяльність, відсутність психологічних та операційних засобів долаття труднощів, що виникають у процесі навчання;

відмова від самостійного задоволення професійних потреб;

переважання негативних емоційних станів у процесі виконання навчальних завдань.

Досить конструктивним є підхід до визначення структури пізнавальної активності, запропонований Л. Мар'яненко [139]. На думку дослідниці, структуру пізнавальної активності утворюють три компоненти:

мотиваційний, операційний та особистісний. На наш погляд, такий підхід дає змогу найбільш повно і комплексно відобразити основні аспекти пізнавальної активності особистості: внутрішній і зовнішній, спонукальний і інструментальний, процесуальний і особистісний.

Взявши за основу вказаний підхід, ми визначили три компоненти і відповідні критерії сформованості пізнавальної активності курсантів: мотиваційний, операційно-дійовий і особистісний.

Мотиваційний критерій характеризує сформованість емоційно-спонукальних чинників пізнавальної активності, ставлення курсантів до навчання, прагнення до засвоєння нових знань і способів пізнавальної діяльності.

Операційно-дійовий критерій відображає процесуально-інструментальний аспект пізнавальної активності: навчальні уміння і мисленнєві операції, властивості мислення та зовнішні прояви пізнавальної діяльності курсантів.

Особистісний критерій характеризує сформованість особистісних якостей курсантів, що проявляються і розвиваються в пізнавальній активності.

Мотиваційний критерій пізнавальної активності курсантів характеризується такими конкретними показниками:

- загальна спрямованість курсантів на пізнання і навчальну діяльність;
- сформованість внутрішньої мотивації навчальної діяльності;
- характер емоційного ставлення до пізнавальної діяльності;
- наявність навчально-пізнавального інтересу;
- сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в навчально-пізнавальній діяльності;
- схильність до надситуативної пізнавальної активності як прагнення виходити за межі заданого з метою поглибленого і всебічного пізнання.

Показниками операційно-дійового критерію пізнавальної активності курсантів є:

- сформованість мислиннєвих операцій (аналіз, синтез, порівняння,

узагальнення, систематизація, виділення головного, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аргументація);

– самостійність мислення як уміння власними зусиллями доходити певного висновку, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання;

– критичність мислення;

– конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання задач чи проблем;

– проблемність мислення як сприйнятливості до суперечностей дійсності, вміння відчувати і визначати проблеми;

– сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин;

– глибина мислення як здатність усвідомлювати внутрішню сутність явищ і процесів;

– широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явищ чи об'єктів;

– вміння передавати зміст засвоєного матеріалу своїми словами;

– вміння логічно, чітко і точно формулювати думки.

Показниками особистісного критерію пізнавальної активності є:

– допитливість як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме);

– вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності;

– схильність до участі в дискусіях і відстоювання власних поглядів;

– інтелектуальна рефлексія як усвідомлення закономірностей власної пізнавальної діяльності;

– самовдосконалення – прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності;

– самокритичність як уміння визнавати власні помилки;

– впевненість у собі – відчуття можливості успішно виконати те чи те

пізнавальне завдання;

- відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності;

- схильність до пізнавальної самореалізації – прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності;

- пізнавальна ініціативність – схильність виявляти пізнавальну активність за власним почином.

На основі вказаних критеріїв і показників нами визначено три рівні сформованості пізнавальної активності курсантів: високий, середній і низький.

Курсантам з високим рівнем пізнавальної активності властиві регулярна постановка запитань перед керівником заняття, виступи з відповідями на заняттях, уміння викладати навчальний матеріал, вести конспекти занять, посилений інтерес до допоміжної літератури, оперативний відгук на педагогічні дії, прагнення взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання, актуалізована потреба “втрутитися” в навчальну ситуацію, досягнути її конструктивних змін; самостійна постановка та виконання учбових завдань, самостійний пошук та використання інформації, стійкі, саморегуляція діяльності; точність і повнота виконання завдань, регулярна ретельна підготовка до занять; здатність до зосередженості та вольового зусилля, тривалість вольового зусилля, опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам; зацікавлене, активно-позитивне ставлення до навчальної діяльності, домінування позитивних емоцій.

Курсанти з середнім рівнем пізнавальної активності характеризуються здебільшого регулярною постановкою запитань перед керівником заняття, виступами на заняттях, умінням викладати навчальний матеріал, вести конспекти занять, інтересом до допоміжної літератури. Вони нерідко відгукуються на педагогічні дії, прагнуть взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання. Їм притаманне бажання “втрутитися” в навчальну ситуацію, внести у неї конструктивні зміни, самостійно ставити та виконувати

навчальні завдання, здійснювати пошук необхідної інформації. Курсанти з середнім рівнем пізнавальної активності здебільшого виявляють точність у виконанні навчальних завдань, регулярно, хоч не завжди ретельно, готуються до них. Вони здатні до зосередженості та вольового зусилля, хоч не завжди це виявляють, чинити опір невдачам та зовнішнім відволікаючим факторам. Такі курсанти виявляють зацікавлене, позитивне ставлення до навчальної діяльності. Навчальна діяльність у них здебільшого супроводжується позитивними емоціями.

Курсанти з низьким рівнем пізнавальної активності здебільшого не звертаються із навчальними запитаннями до викладачів, намагаються уникати виступів на заняттях, виявляють недостатні уміння викладати навчальний матеріал, вести конспекти занять, не цікавляться допоміжною літературою. Вони рідко відгукуються на педагогічні дії, не виявляють бажання взяти на себе та виконати додаткові зобов'язання. Їм не притаманне бажання “втрутитися” в навчальну ситуацію, внести у неї конструктивні зміни, самостійно ставити та виконувати навчальні завдання, здійснювати пошук необхідної інформації. Курсанти з низьким рівнем пізнавальної активності здебільшого не точні у виконанні навчальних завдань, не регулярно і не завжди ретельно, готуються до них. Вони не здатні до зосередженості та вольового зусилля, рідко чинять опір невдачам і зовнішнім відволікаючим факторам. Такі курсанти здебільшого не виявляють зацікавленого, позитивного ставлення до навчальної діяльності. Навчальна діяльність у них переважно супроводжується негативними емоціями.

1.3. Особливості навчально-пізнавальної діяльності курсантів ВНЗ МНС України

Організація навчального процесу в підготовці курсантів має як спільні для всіх вищих навчальних закладів ознаки, так і специфічні. Основними спільними ознаками є її складові: діяльність викладача, діяльність того, хто навчається і зміст освіти. Діяльність студента (курсанта), спрямовану на засвоєння певних знань, умінь і навичок, називають учінням. Діяльність викладача з організації і управління учінням називають викладанням. Використовуючи різні методи і засоби, викладач спеціальним чином організовує взаємодію студентів (курсантів) із дидактично підготовленим змістом. Функція викладача полягає не лише у викладанні необхідного для засвоєння змісту, а й у створенні умов для власної навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться, а також у організації та керуванні пізнавальною (або практичною) діяльністю студентів (курсантів), контролюванні й оцінюванні її результатів. Навчальний матеріал засвоюється тими, хто навчається, не шляхом сприймання й закріплення у пам'яті, а лише внаслідок активних дій, спрямованих на його опанування. Зміст може бути повноцінно (а не формально!) засвоєний лише на основі його співвіднесення з тим, що вже відомо студентові (курсантові), і лише тією мірою, якою він включений в їхню активну діяльність.

Таким чином, стосунки “викладач – курсант” у навчанні не може бути зведене до відношення “передавач – приймач”. Необхідна активність обох учасників процесу, їхня взаємодія. Викладач створює необхідні умови: організовує дії курсанта, спрямовує їх, повідомляє нову інформацію, демонструє прийоми та способи дій, контролює, оцінює, надає необхідні засоби. Але формування знань, умінь та навичок, понять і мисленнєвих операцій можливе тільки внаслідок власної активності курсанта.

У відповідності до завдання, яке ставить викладач, та власними мотивами курсанти здійснюють доступними їм засобами і способами

навчальну діяльність, під час якої засвоюють певний зміст. Викладач контролює хід і результати засвоєння, після чого знайомить курсантів з черговою порцією навчального матеріалу.

У навчальному процесі вищого навчального закладу МНС України виділяються такі послідовні *етапи*:

1. Постановка викладачем перед курсантами мети, яку вони приймають.
2. Організація сприймання та осмислення ними нової інформації або ж створення проблемної ситуації, внаслідок розв'язання якої курсанти самостійно відкривають певні знання та уміння.
3. Організація закріплення матеріалу, сприйнятого і засвоєного курсантами на попередньому етапі.
4. Поточна перевірка засвоєння ними знань і умінь з метою отримання зворотного зв'язку і корекції навчального процесу.
5. Організація узагальнення і систематизації курсантами вивченого матеріалу.
6. Підсумкова оцінка результатів навчання.

Таким чином, процес навчання у ВНЗ складається з послідовних актів взаємодії викладача та курсантів, спрямованих на засвоєння останніми певної частини змісту освіти. Кожний акт навчання – це замкнутий цикл і одночасно елемент більш тривалого процесу навчання.

У *структурі* навчання виділяють компоненти, аналогічні компонентам будь-якої іншої діяльності.

Цільовий: мета і завдання вивчення теми, розділу чи навчального предмета в цілому.

Мотиваційний: мотиви учіння.

Змістовий: знання, уміння, навички і здібності, які визначаються навчальним планом, програмами і підручниками.

Операційно-дійовий: методи, засоби і організаційні форми навчання.

Контрольно-регулювальний: контроль з боку викладача і самоконтроль тих, хто вчиться, за досягненням навчальних цілей. Контроль здійснюється за

допомогою усних, письмових, лабораторних, практичних робіт, заліків і екзаменів. Він забезпечує одержання викладачем інформації про якість, труднощі та недоліки засвоєння курсантами знань з метою коригування навчального процесу, його вдосконалення.

Оцінювально-результативний: оцінка викладачем і самооцінка тими, хто вчиться, результатів навчання.

Вказуючи на спільні ознаки навчального процесу в усіх типах ВНЗ, ми дотримуємось тих поглядів, що навчально-пізнавальна діяльність курсантів вищих навчальних закладів МНС України має чітко виражену професійну спрямованість, що відображає специфіку діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби. А це певною мірою позначається не лише на змісті навчального матеріалу, й на формах і методах організації усієї навчальної діяльності курсантів.

До особливостей навчальної діяльності у вищих навчальних закладах системи МНС слід віднести, перш за все, те, що вона регламентується вимогами статутів, положенням про організацію навчально-виховного процесу, наказами, інструкціями й іншими документами, усім укладом життя й побуту курсантів.

Пізнавальна діяльність курсантів здійснюється й функціонує під час планових занять, самостійної й методичної підготовки, спеціальних психологічних, тактичних, теплових та інших тренажів, навчальної практики, стажування, роботи в курсантських товариствах, у процесі факультативів і інших елементів навчально-виховного процесу.

Навчальний процес у ВНЗ, як стверджує В. Ягупов, становить струнку систему, що включає певні елементи (компоненти військово-навчального процесу), має структурні складові відповідно до її функцій. При цьому слід враховувати, що ця система має тенденцію до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Система військово-навчального процесу – це цілісна сукупність її основних складових, яка створює певну модель навчання військовослужбовців. Вона складається зі значної кількості взаємопов'язаних

елементів: мети, навчальної інформації, засобів педагогічної взаємодії суб'єктів і об'єктів навчання, форм їхньої взаємодії тощо [213]. Системоутворюючими поняттями військово-навчального процесу є мета навчання, викладання, учіння і результат. Змінними складовими цієї системи є засоби управління. Це зміст навчального матеріалу, методи навчання, матеріально-технічні засоби, організаційні форми навчання військовослужбовців.

Усі ці елементи створюють цілісність і діють у комплексі. Цілісність і комплексність є закономірними властивостями навчального процесу у ВНЗ Міністерства України з питань надзвичайних ситуацій. Більшість занять мають комплексний характер, навчальні завдання реалізуються під час повних і часткових комплексних тренувань, маневрів, спеціальних тактичних занять і навчань тощо. Це певною мірою можна пояснити тим, що в умовах виконання бойового завдання психіка людини зазнає надзвичайно значних навантажень. Тому навчання майбутніх рятувальників спрямоване на одержання конкретного практичного результату в комплексі, узгодження рівня теоретичних знань та практичних вмінь і навичок, формування психічної стійкості та готовності до виконання складних завдань в екстремальних умовах.

Різноманітний характер цієї підготовки, її фундаментальна і військово-практична спрямованість передбачають чітку організацію, планомірність і тривалість навчального процесу, що також зумовлюється складністю сучасної бойової техніки, колективним характером її застосування.

Специфіка професійної підготовки майбутніх фахівців Міністерства надзвичайних ситуацій спричиняє до того, що організація навчального процесу в ВНЗ під час планових занять має різний характер. Так, практичні заняття спрямовані на розвиток рухових навичок і вмінь у курсантів, які будуть їм необхідні для практичної діяльності. Пізнавальна діяльність курсантів на теоретичних заняттях спрямована на розвиток внутрішніх якостей особистості фахівця надзвичайних ситуацій (професійні знання,

мислення, уява, пам'ять і т.д.), тобто передача курсантам необхідного багажу спеціальних знань необхідних для успішної діяльності в надзвичайних ситуаціях, розвиток умінь і навичок оперативного професійного мислення.

Слід враховувати і той факт, що навчально-пізнавальна діяльність курсантів здійснюється не тільки в процесі планових занять, факультативів і інших елементів навчально-виховного процесу в ВНЗ Міністерства надзвичайних ситуацій. На неї істотний вплив має і спосіб організації життя колективів, система взаємин, морально-психологічний клімат; традиції, звички й стереотипи поведінки, рівень організації навчально-виховного процесу в цілому.

Виходячи з вищесказаного, можна виділити такі особливості організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів ВНЗ Міністерства надзвичайних ситуацій, які суттєво впливають на рівень пізнавальної активності курсантів:

1. У процесі пізнавальної діяльності вирішуються конкретні завдання: поточні й перспективні. Поточні завдання пов'язані із засвоєнням програми навчання згідно обраної майбутньої спеціалізації. Перспективні завдання передбачають засвоєння вмінь і навичок організаторської, виховної й професійної діяльності у практичних підрозділах МНС України, тому що випускники повинні мати навички й уміннями в керуванні бойовими підрозділами пожежно-рятувальних частин, уміти правильно встановлювати взаємини з підлеглими; досконало знати й уміло використовувати спеціальну рятувальну техніку, зброю, технічні засоби рятування; мати здатності до дій в екстремальних ситуаціях при ускладненні оперативно-службової обстановки і т. д.

2. Будь-яка пізнавальна діяльність має свою специфічну систему організації навчально-виховного процесу, виходячи з конкретних завдань навчання й особливостей діяльності випускників ВНЗ. Навчальний день курсантів у порівнянні із студентами цивільних навчальних закладів освіти має більшу насиченість за рахунок вартових планових занять, методичних занять, факультативів, фізичної зарядки, що також проводиться у формі

навчального заняття. Якщо прорахувати загальний об'єм тільки планованого навчального часу протягом дня, то він складе 10-11 академічних годин, що є свідченням зовнішньої активності навчального процесу. Звідси пізнавальна діяльність курсантів проходить в умовах високих розумових, морально-психологічних, фізичних і емоційних навантажень.

3. Об'єктом пізнавальної діяльності курсантів є зміст навчальних предметів. Виходячи із завдань навчання, загального обсягу навчального часу вибудовується змістова сторона навчально-виховного процесу: характер і зміст навчальних предметів, тем занять, методичних годин, самопідготовки, факультативів і т.д.

4. Пізнавальна діяльність у вищих навчальних закладах МНС України завжди мотивована, насамперед, такими мотивами, як прагнення курсантів одержати спеціальне звання - сержант, зайняти провідне положення в підрозділі. Ці мотиви суттєво впливають на загальну тенденцію їхньої пізнавальної діяльності протягом усього періоду навчання.

5. Пізнавальні потреби, мотиви й інтереси визначають способи й прийоми пізнавальної діяльності курсантів, реалізація яких відбувається шляхом порівняння пізнаваного матеріалу із уже наявним (тезаурусом курсанта), а також самооцінкою й самоконтролем.

На основі аналізу педагогічного процесу у вищих навчальних закладах Міністерства надзвичайних ситуацій до числа найважливіших протиріччя пізнавальної діяльності можна віднести:

протиріччя між обсягом навчального матеріалу, необхідного майбутньому офіцеру пожежно-рятувальної служби для його успішної практичної діяльності в підрозділах й порівняно малими термінами навчання, що не дозволяє охопити весь спектр майбутньої діяльності випускників;

– протиріччя між необхідним для практичної діяльності професійним рівнем підготовленості випускника й можливостями навчального закладу по його досягненню;

- протиріччя між наявним запасом одержаних курсантами знань, умінь і навичок пожежно-рятувальної справи і можливістю їхнього раціонального застосування в практичній діяльності;

- протиріччя між зростаючим обсягом навчальної інформації, ростом необхідних для засвоєння знань і можливостями курсантів з їхнього оволодіння;

- протиріччя між колективними формами навчання та індивідуальним характером пізнавальної діяльності кожного курсанта із засвоєння змісту конкретної навчальної дисципліни;

Процес виникнення протиріч і необхідності й можливості їхнього розв'язання об'єктивний і діалектичний. Серед умов їхнього розв'язання варто виділити:

- поліпшення якості відбору кандидатів у вищі навчальні заклади Міністерства надзвичайних ситуацій, виходячи із загальноосвітніх і професійних задатків;

- актуалізування практичної зорієнтованості навчання;

- поліпшення навчально-матеріальної бази навчання;

- індивідуалізація навчального процесу, його особистісна зорієнтованість;

- забезпечення умов для самоорганізації роботи, вироблення у курсантів умінь і навичок швидкого опрацювання наукової літератури, фіксувати увагу на головному, робити правильні висновки й приймати по них адекватні практичні дії;

- всебічне вивчення індивідуальних здібностей курсантів, удосконалення методики управління їх навчально-пізнавальною діяльністю;

- використання досвіду рятувальних служб світу в навчально-виховному процесі.

Одним з важливих напрямів розв'язання протиріч у пізнавальній діяльності курсантів є пошук механізмів (складових) її активізації.

Здійснення психолого-педагогічного аналізу пізнавальної діяльності курсантів не може бути обмежено лише виявленням її найбільш важливих, істотних ознак. Хоча ці ознаки суттєво впливають на підготовку курсантів вищих навчальних закладів МНС України, водночас слід враховувати, що їхня пізнавальна активність значною мірою залежить від специфіки навчальних циклів або конкретних навчальних предметів.

Пізнавальна діяльність під час занять характеризується також різним ступенем навчальної інтенсивності в процесі вивчення тих або інших предметів. Так, наприклад, гуманітарна і соціально-економічна, природничо-наукова та професійна і практична підготовка є основними циклами навчання. Отже, до критеріїв оцінки знань курсантів у процесі їхнього вивчення пред'являються однакові вимоги, ці предмети мають приблизно рівний об'єм теоретичної інформації, який потрібно передати курсантам за період навчання. Однак різний обсяг навчальних годин, який виділено на вивчення цих предметів (гуманітарна і соціально-економічна підготовка – 20 %; природничо-наукова підготовка – 25 %; професійна і практична підготовка – 55 % навчального часу підготовки) значно змінює характер самої пізнавальної діяльності в ході вивчення кожного із цих предметів. Природно для того, щоб вирішити проблему результативності навчання в подібних нерівних умовах необхідно шукати вихід у пошуку шляхів активізації пізнавальної діяльності курсантів у ході занять. Таким чином, аналіз даної проблеми дає підстави для виділення трьох основних аспектів, пов'язаних зі специфічними особливостями пізнавальної діяльності курсантів:

особливості, пов'язані зі змістом навчальних дисциплін;

особливості в організації й методиці викладання;

психолого-педагогічні особливості вивчення предметів різних циклів

Суть цих аспектів полягає в наступному. Стосовно змісту, слід зазначити, що він насамперед повинен мати фундаментальне теоретичне значення і чітку практичну спрямованість. Вивчення того або іншого предмета повинно передбачати конкретну мету, яка має усвідомлюватись

курсантами, враховувати логічну послідовність навчального процесу, основні принципи його організації.

Кожна навчальна дисципліна містить у собі два взаємозалежних елементи – фундаментальне й практично значиме знання. Зрозуміло, що ставлення курсантів до того або іншого навчального матеріалу різне, отже й різний характер пізнавальної активності в процесі оволодіння знаннями.

Аналіз змісту навчання у вищому навчальному закладі Міністерства надзвичайних ситуацій засвідчує, що співвідношення фундаментального, теоретичного змісту й практики (тобто додатка теорії до практики) у різних дисциплін неоднакове. Крім того, у деяких навчальних предметів, у різних розділах і темах навчальних занять переважає те або інше знання. З позицій ефективності пізнавальної діяльності варто домогтися такого положення, коли теорія пояснює практику, служить підтвердженням практики, реалізується в практиці.

Особливість пізнавальної діяльності курсантів під час занять полягає в специфіці змісту предметів, де різний і об'єкт пізнання окремих дисциплін. У навчальному процесі вищого навчального закладу Міністерства надзвичайних ситуацій можна виділити такі цикли навчальних предметів:

Цикл гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, де вивчаються наступні предмети: історія України, психолого-педагогічні основи діяльності працівника МНС України, соціологія, культурологія та інші.

Цикл природничо-наукових дисциплін. У числі предметів цього циклу – хімія, фізика, вища математика, теоретична механіка, інженерна і комп'ютерна графіка й т.д.

Цикл професійних і практичних дисциплін. У цьому циклі представлені такі предмети як теорія розвитку і припинення горіння, підготовка пожежного-рятувальника, безпека життєдіяльності, медицина надзвичайних ситуацій, основи електроніки і зв'язок й т.д.

У кожному з перерахованих циклів специфічний зміст навчальних предметів і це спричиняє особливості самої пізнавальної діяльності курсантів

у процесі їхнього вивчення. Крім того, кожний цикл і окремо взятий предмет впливають і на змістовну сторону методів, форм, прийомів і способів навчання. У свою чергу, застосування тих або інших дидактичних засобів викликає зміни в характері пізнавальної діяльності курсантів. Тому, наскільки різноманітна кількість методів, прийомів і способів навчання, настільки різноманітний і характер пізнавальної діяльності курсантів у конкретний момент. Так лекції властивий один характер пізнавальної діяльності курсантів, діловій грі – інший, а дискусії – ще інший.

Специфіка пізнавальної діяльності курсантів під час занять у процесі вивчення різних навчальних дисциплін пов'язана з особливостями пізнавальних дій з реалізації цих цілей. Той, кого навчають, будучи присутнім на будь-якому навчальному занятті, завжди формує для себе певну мету, що може збігатися із цільовою настановою викладача, а може й не збігатися, що також буде впливати на характер пізнавальної діяльності курсантів. Це пояснюється тим, що саме ціль суб'єктів навчання вирішальною мірою визначає характер пізнавальної діяльності, рівень її активності.

Особливість пізнавальної діяльності курсантів у процесі вивчення різних навчальних предметів полягає і в тому, що відбувається постійне осмислення минулого й нагромадження нового життєвого досвіду, підвищення їхнього тезаурусу.

Наступна особливість пізнавальної діяльності курсантів під час занять у процесі вивчення різних навчальних предметів обумовлена їхньою організацією й методикою проведення. Пізнавальна діяльність курсантів пов'язана з різною послідовністю, етапністю у вивченні різних по обсязі навчальних предметів і необхідністю комплектування знань, навичок і вмінь в інтересах професійної діяльності.

Слід також враховувати, що характер пізнавальної діяльності курсантів визначається не тільки специфікою змісту і цілей вивчення того або іншого навчального предмета. Специфіка навчально-пізнавальної діяльності

курсантів, їхнє ставлення до того чи іншого навчального предмета залежать від таких моментів:

обсяг навчального курсу, кількість годин, відведених на його вивчення; місце навчального предмета в системі інших навчальних предметів (які знання й у якому обсязі є основою для вивчення даного предмета, які предмети вивчаються паралельно з цим предметом і як вони співвідносяться один з одним і т.д.);

частка теоретичних і практичних занять у загальному курсі предмета.

Так, виявляючи ставлення курсантів до тих або інших предметів навчання, було з'ясовано, що насамперед воно залежить:

– від ступеня важливості предмета (про це заявили 68 % опитаних курсантів). На їхню думку, в навчальному процесі (згідно специфіки майбутньої професійної діяльності) є основні й не основні предмети навчання. В зв'язку з цим і вимоги до вивчення основних навчальних предметів, стверджують курсанти, повинні бути значно вищі. Ці предмети більшою мірою впливають на результати випускних іспитів, мають більшу практичну спрямованість при подальшій діяльності випускників. Тому, стверджують вони, природно, що до них повинен бути й більший інтерес ;

– від змісту предмета (46% респондентів), можливістю його застосування в майбутній професійній діяльності;

– від змісту й ступеня важливості тієї або іншої теми конкретного предмета (45% курсантів);

від здатності керівника заняття цікаво подати навчальний матеріал, зацікавити ним курсантів (61%).

Наступна особливість пізнавальної діяльності курсантів у процесі занять обумовлена психологічними, фізіологічними й іншими особливостями особистості кожного курсанта які в сукупності утворюють навчальний потенціал особистості.

До цих особливостей, що впливають на характер пізнавальної діяльності курсантів під час занять можна віднести:

- ступінь розвиненості психічних пізнавальних процесів курсанта (пам'яті, мислення, уяви, сприйняття, уваги й т.д.) і характер їхнього протікання в тих або інших умовах навчання;

- наявність психічних властивостей, утворень і психічних станів сприятливих або гальмуючих процес засвоєння знань курсантами;

- ступінь адаптивних здібностей курсантів до служби в цілому, до навчального процесу й конкретного колективу, а також до навчального предмета, теми;

- фізіологічний і генетичний розвиток кожного курсанта, рівень здоров'я, наявність чи відсутність елементів патології в його розвитку (дефекти мови, ходьби, рухів і т.д.);

- загальноосвітній рівень підготовки курсанта на момент початку навчання (тезаурус курсанта);

- наявність життєвого досвіду військової служби;

- мотивація та цілі навчання ВНЗ.

Таким чином, пізнавальна діяльність курсанта під час занять визначається загальними й специфічними особливостями особистості курсанта: рівнем його адаптивності до військової служби взагалі й до служби в навчальному підрозділі зокрема, наявністю мети й мотивів навчання, рівнем пізнавальних здібностей кожного курсанта, наявністю вольових якостей і т.д.

Пізнавальна діяльність курсантів у процесі занять має внутрішню й зовнішню сторони виявлення. Внутрішня сторона пізнавальної діяльності визначається протіканням психічних пізнавальних процесів у курсанта і становить здатність суб'єкта навчання до запам'ятовування матеріалу, уміння його осмислювати, ступінь концентрації уваги на ньому, спроможність до побудови логічних ланцюжків і взаємозв'язків у навчальному матеріалі з метою закріплення його в пам'яті і т.д.

Оцінити рівень активності пізнавальної діяльності курсанта в аспекті її внутрішньої сторони можна методом самооцінки через систему тестів, анкет і опитувальників, використовуваних дослідниками.

Зовнішня сторона пізнавальної діяльності проявляється через емоційну й опорно-рухову системи і характеризується частотою постановки питань і виступів на занятті; ступенем уміння викладати знання, доводити, виділяти головне; старанність ведення конспектів; ступенем успішності; допомогою товаришам по навчанню; ступенем розвиненості мови; характером звернення за консультацією до викладачів, реакції на задане питання і т.д.

З огляду на те, що пізнавальна діяльність кожного курсанта функціонує в навчальному колективі, то на неї впливає характер взаємин у колективі, його мікроклімат, загальне прагнення навчального колективу щодо досягнення навчальних цілей і завдань у процесі навчання.

Відмінними рисами пізнавальної діяльності курсантів ВНЗ МНС України під час занять є її протікання на обумовлене їхньою психологічною підготовкою до майбутньої професійної діяльності, до виконання службово-бойових завдань як у звичайній обстановці, так і в умовах екстремальних ситуацій. При цьому необхідно виділяти спеціальну психологічну підготовку до виконання службових завдань: вироблення стійкості психіки до психогенних подразників, загартування й цільову психологічну підготовку до конкретного завдання, що передбачає підйом функціональної активності психіки курсантів, вироблення чіткої установки на майбутню діяльність, з'ясування її завдань, вірної оцінки обстановки.

Є загальні принципи введення елементів небезпеки в пізнавальну діяльність курсантів в інтересах їхнього психологічного загартування: складні, небезпечні ситуації, які вимагають від курсантів великої напруги, повинні бути під контролем керівника занять; їх необхідно створювати на заняттях систематично; вони не повинні бути шаблонними, інакше в тих, кого навчають, формуються лише деякі стереотипи простих реакцій, які утрудняють дії в реальній складній оперативно-службовій обстановці. Доцільно також, щоб створювана обстановка була на межі труднощів, що забезпечує виникнення того рівня напруженості, при якому найбільше інтенсивно відбувається формування психологічної стійкості.

Особливу роль у педагогічному процесі ВНЗ Міністерства надзвичайних ситуацій відіграє навчальна практика і стажування у пожежно-рятувальних частинах. За своєю суттю воно є аналогом професійної діяльності і характеризується тією самою багатогранністю відносин (курсант – підлеглий, курсант – командир підрозділу) і функцій. Організація стажування створює ситуацію занурення курсанта в реальну службово-бойову обстановку. У процесі стажування курсанти, по суті, вперше беруть на себе юридичну відповідальність за життя та здоров'я підлеглих. Це сприяє більш глибокому усвідомленню суспільної значущості своєї професії, усвідомленню тих вимог, які вона ставить до офіцера, часткової перевірки професійної готовності до неї, що створює природні умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

У той самий час стажування сприяє прояву основних рис характеру майбутнього офіцера пожежно-рятувальної служби, дає можливість зібрати психолого-педагогічну інформацію про нього, про його професійну спрямованість, особистісні якості, рівень відповідальності, тобто глибше виявити індивідуальні особливості курсантів, мотивацію їх навчальної діяльності. Після успішного проходження стажування зростає інтерес курсантів до навчально-виховного процесу в ВНЗ, формується розуміння необхідності відповідального ставлення до навчання, більше уваги приділяється самовихованню.

У процесі стажування відбувається найбільш чітка орієнтація курсантів у правильності вибору своєї професії, що суттєво впливає на характер їхньої навчальної діяльності, рівень пізнавальної активності. Одні переконуються в правильності свого вибору і значно відповідальніше ставляться у подальшому до навчання, інші глибше замислюються над своїм вибором. Досвід роботи у навчальному закладі дає підстави стверджувати, що всі функціонуючі форми і методи організації стажування здатні суттєво впливати на формування відповідальності у майбутніх офіцерів пожежно-рятувальної служби, посилювати їхню пізнавальну активність.

Спостерігається закономірність: у тих видах стажування, де курсантам надається більше можливості проявляти ініціативу, самостійність і творчість, його вплив на активізацію навчально-пізнавальної діяльності курсантів зростає і навпаки, там, де курсантам не створюються можливості для самореалізації, вплив незначний.

Наші багаторічні спостереження, результати констатуючого експерименту дають підстави виділити низку недоліків в організації стажування курсантів, що значно знижує його вплив на стан навчально-пізнавальної активності. Виділимо найсуттєвіші недоліки:

недосконалість мети, змісту, форм і методів організації стажування;

відсутність у курсантів можливості для прояву ініціативи у виборі змісту та форм виконання службово-бойових завдань;

відсутність чіткої координації у керівництві стажуванням, недостатній зв'язок навчального закладу з практичними підрозділами, де проходять стажування майбутні офіцери пожежно-рятувальної служби. Представники ВНЗ прагнуть до набуття курсантами максимального об'єму знань і навиків бойової діяльності, а офіцери в підрозділах зацікавлені в основному в активній допомозі курсантів і прагнуть перекласти на них усю "чорнову" роботу. У такій ситуації курсант втрачає інтерес до процесу свого стажування, недостатньо зацікавлений і в його результатах, До того ж і характер вимог до нього різноплановий, Знижується об'єктивність оцінки, втрачаються моральні стимули діяльності;

наявний розрив, дисбаланс між теоретичним засвоєнням дисциплін і їхнім практичним застосуванням у службово-бойовій діяльності;

неякісне проведення навчально-методичних зборів, на яких не дається необхідна інформація для виконання курсантами індивідуальних завдань у процесі стажування.

Важливою функцією навчального процесу у ВНЗ, де готують майбутніх рятувальників, є їхня психологічна підготовка. Це пов'язано із системністю, комплексністю і цілісністю функціонування психіки людини, взаємообумовленістю всіх психічних характеристик особистості майбутнього

фахівця, їхнім постійним формуванням і розвитком. Важливу роль у психологічній підготовці майбутніх офіцерів МНС України відводиться навчальному процесу. Саме в процесі навчання, особливо спеціальних дисциплін загартовується характер, відбувається повне розкриття здібностей курсанта, формуються навички та вміння самоуправління психічними станами та інші позитивні зміни в психічних утвореннях.

Аналіз навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах Міністерства надзвичайних ситуацій дозволяє зробити наступні висновки, які характеризують пізнавальну діяльність курсантів:

пізнавальна діяльність становить систему взаємозалежних інтелектуальних і практичних дій, емоційних відносин до об'єкта, процесу й результатів пізнання;

завжди цілеспрямована й пов'язана з майбутньою професією;

залежить від дії багатьох факторів і умов;

характеризується проявом різних мотивів, інтересів, вольових зусиль;

організується й проводиться в навчальному колективі, має індивідуальний характер;

забезпечує оволодіння системою теоретичних навичок і вмінь, необхідних для виконання посадових обов'язків;

має властиві їй закономірності й протиріччя;

пов'язана з усіма психічними пізнавальними процесами, властивостями, станами й утвореннями курсантів;

реалізується на основі системи принципів навчання через різні методи, форми й прийоми;

здійснюється під безпосереднім керівництвом викладачів у взаємодії з ними і під їхнім контролем.

У такий спосіб кожний із цих показників окремо й усі вони разом узяті в сукупності визначають вихідний навчальний потенціал курсантів і характер їхню пізнавальної діяльності в конкретний момент або відрізок навчального часу.

Висновки до першого розділу

Аналіз різних підходів до розкриття сутності активності дає можливість визначити її як рису особистості, що знаходить своє виявлення в її прагненні та готовності до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети. Активність характеризує ставлення особистості до конкретної діяльності та її результатів. Є діалектичний взаємозв'язок активності і діяльності, в якій активність виявляється.

Пізнавальна активність указує на індивідуальні особливості особистості в процесі пізнавальної діяльності й відбивається в потребах, прагненні до пізнавальної діяльності і в реалізації цієї потреби, не дивлячись на труднощі, що виникають і долаються вольовими зусиллями.

Характерними ознаками пізнавальної активності особистості є стан її готовності до навчальної діяльності, що передбачає наявність позитивних мотивів і володіння засобами досягнення мети (опорними знаннями, методами пізнання, навичками самостійної роботи), прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, що знаходить своє виявлення у якості пізнавальної діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності та визначенню критеріїв і показників пізнавальної активності особистості дає підстави стверджувати, що їй приділяється значна увага. Зокрема, це чітко простежується в тих дослідженнях, які присвячені пошукам шляхів і методів активізації пізнавальної діяльності особистості.

Виходячи з структури пізнавальної діяльності, що має внутрішні й зовнішні прояви, можна визначити два основні критерії пізнавальної активності курсантів: рівень прояву зовнішньої пізнавальної діяльності й рівень прояву внутрішньої пізнавальної діяльності.

Внутрішня пізнавальна діяльність визначається ступенем протікання психічних пізнавальних процесів у курсанта. Цей критерій представлений

наступними показниками: ступенем уваги, сприйняття, тривалістю втримання в пам'яті навчального матеріалу; розвиненістю внутрішньої мови, уяви при вивченні навчального матеріалу; ступенем емоційності, світовідчуження в ході навчання й т.д.

Зовнішня пізнавальна діяльність характеризується ступенем розвиненості й прояву в ході навчання емоційної й рухової систем курсантів. Цей критерій представлений такими показниками: частотою постановки питань і виступів на заняттях; умінням викладати знання, доводити, виділяти головне; старанністю ведення конспектів; ступенем розвиненості мови, звертанням за консультацією до викладачів, характером реакції на задане питання й т.д.

Здійснений аналіз наукової літератури з проблем активізації навчальної діяльності особистості дає підстави стверджувати, що пізнавальна активність курсантів явище надзвичайно складне і важко піддається вимірюванню. Водночас є такі інтегральні показники як стійкість, творчий характер навчальної діяльності, її позитивна мотивація, що певною мірою дозволяють визначити рівень активності особистості. Саме ці показники характеризують рівень внутрішньої та зовнішньої пізнавальної активності, тому їх ми і використали як спосіб оцінки пізнавальної активності курсантів, виділивши при цьому три рівні: високий, середній і низький.

Організація навчального процесу курсантів має як спільні для всіх вищих навчальних закладів ознаки, так і специфічні. Основними спільними ознаками є її складові: діяльність викладача, діяльність того, хто вчиться і зміст освіти.

Навчально-пізнавальна діяльність курсантів ВНЗ МНС України має чітко виражену професійну спрямованість, яка відображає специфіку діяльності фахівців пожежно-рятувальної служби. А це певною мірою позначається не лише на змісті навчального матеріалу, але й на формах і методах організації усієї навчальної діяльності курсантів.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ КУРСАНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів

Одне з найважливіших завдань педагогіки вищої військової школи полягає в обґрунтуванні умов формування пізнавальної активності курсантів, оскільки підготовка фахівців повинна забезпечувати розвиток творчого мислення, інтелектуальних здібностей, здатності до самостійного пошуку і здобуття знань, опрацювання великих потоків інформації, формування дослідницького ставлення до дійсності [169]. У педагогіці й психології вищої школи пропонуються різні підходи до вирішення цього завдання [17; 24; 36; 48; 51; 69; 95; 196 та ін.]. Зокрема, шляхи розвитку пізнавальної активності майбутніх фахівців вбачаються в: організації пошукової дослідницької діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних і практичних завдань [143]; наближенні навчального процесу до майбутньої професійної діяльності з її проблематикою й ситуаціями (відтворення у навчанні предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності) [47; 48]; запровадження діалогічного стилю спілкування між студентами й викладачами як засобу формування особистості професіонала [145].

Науковцями розроблено низку нових форм і методів навчання, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів: проблемні, активні, розвиваючі, інтенсивні, ігрові [47]. Особлива роль у формуванні пізнавальної активності студентів відводиться проблемному навчанню, що забезпечує вихід за межі стереотипних, "штатних" ситуацій, як це відбувається у творчому процесі (А. Брушлинський, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь і ін.). Сутність проблемного навчання полягає в створенні у навчальному процесі проблемних ситуацій, розв'язання яких стимулює розвиток

пізнавальної активності суб'єктів учіння, їх здібностей. У роботах О. Матюшкіна обґрунтовується необхідність включення проблемних методів в усі види навчальної діяльності студентів, розроблено поняття діалогічного проблемного навчання, яке найбільш повно передає сутність «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії викладача і студентів [143; 144; 145].

Проблемне навчання виконує також функцію спеціальної психологічної підготовки до діяльності в умовах екстремальних проблемних ситуацій, характерних для багатьох професій, оскільки сприяє формуванню якостей, необхідних для виходу із таких ситуацій [177].

Розробка засобів і методів підготовки фахівців до діяльності в умовах безперервного потоку проблемних ситуацій, як і розробка засобів і методів проблемного навчання, має спиратися на психологічну теорію діяльності людини, на психологічні характеристики самої проблемної ситуації. Аналіз робіт психологів і педагогів, присвячених дослідженню теоретичних аспектів проблемного навчання [38; 49; 110; 146; 158; 206], дозволяє визначити загальні особливості цього виду навчання, що уможливають його застосування в процесі формування пізнавальної активності курсантів ВНЗ МНС України.

Проблемна ситуація виникає в структурі навчальної діяльності як ситуація раптового й несподіваного виникнення перешкоди на шляху до досягнення мети. Об'єктивними характеристиками проблемної ситуації є мета, засоби досягнення, програма дій (внутрішніх і зовнішніх). Вони становлять відомі умови, і їх можна розглядати як "задані" до моменту виникнення перешкоди, що виступають у вигляді об'єктивно сформованого протиріччя між необхідністю досягнення мети й відсутньою на даний момент можливістю її реалізації.

Вихідний стан студента при цьому характеризується спрямованою активністю й прагненням до досягнення мети, розв'язання завдання. У результаті виявлення перешкоди, екстремальності умов і неочевидності шляху до досягнення мети відбувається перетворення якості суб'єктивних

переживань – виникає непевність як наслідок суб'єктивної невизначеності в успіху. Переживання невизначеності й можливого неуспіху становить суб'єктивну умову проблемної ситуації і зміст протиріччя – конфлікту, що зумовлює психічне напруження. Переживання "неочевидності" успіху вирішення проблемного завдання приводить до розуміння того, що, використовуючи наявні знання й засоби, завдання вирішити неможливо. Таким чином, проблемна ситуація характеризується особливим психічним станом суб'єкта, що виникає в процесі виконання такого завдання, яке вимагає відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання [144]. Невіддільним компонентом проблемної ситуації є пізнавальний мотив, що виникає кожного разу як ситуативна потреба в новому, невідомому знанні чи способі дій і визначає рівень пізнавальної активності суб'єкта учіння. Спочатку він має нестійкий, ситуативний характер, але систематична актуалізація в проблемному навчанні зумовлює його генералізацію, узагальнення і перетворення на стійку особистісну рису.

Шляхом постановки завдань, які поступово ускладнюються, у свідомості суб'єктів учіння створюються проблемні ситуації, для виходу з яких (прийняття рішення або знаходження відповіді) їм не вистачає наявних знань, і вони змушені самі з дозованою допомогою викладача відкривати нові знання і способи діяльності. Таким чином, нова інформація одержується не в готовій формі від викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Вона виступає результатом особистого відкриття, продуктом власних узагальнень і висновків, власної пізнавальної роботи студентів.

У педагогічній практиці набули широкого застосування різні способи створення й розв'язання проблемних ситуацій: повідомлення раніше невідомих слухачам фактів, використання суперечності між ними й наявними знаннями, помилкові оцінки й судження студентів, спроба пояснення фактів на основі відомих теорій, обґрунтування й перевірка гіпотез, надання слухачам можливості самостійно знайти розв'язок проблеми, використати

додаткову літературу [147, с. 82-84]. Застосовуються також евристичні бесіди, що включають постановку питань, які сприяють виникненню проблемної ситуації, навідні запитання й підказки. Навідне запитання призначене для актуалізації пам'яті того, кого навчають, на розв'язання проблеми, зниження міри її складності до рівня, що допускає її вирішення студентами; подальше зниження цієї міри дає неповна підказка, яка не містить остаточного рішення [147, с. 215]. Джерелом проблемної ситуації іноді виявляється зіткнення життєвого досвіду або так званого здорового глузду з науковими даними.

Особливе значення має проблемна побудова змісту навчання, що ґрунтується на відтворенні (моделюванні, імітації) у навчанні типових практичних ситуацій, характерних для майбутньої професійної діяльності студентів [114]. Такі практичні проблеми мають цілісний, багатосторонній, комплексний характер, а процес їхнього вирішення вимагає одночасного врахування багатьох суперечливих, неоднозначних умов, які постійно змінюються.

Як свідчать педагогічні дослідження, орієнтація на реально значущі для студентів проблеми забезпечує, насамперед, більш зацікавлене й активне ставлення до змісту навчання. Не менш важливою є та обставина, що в процесі вирішення практичних проблем у студентів формується вміння виділяти у практичній ситуації конкретні завдання, шукати необхідну для їхнього розв'язання інформацію, прогнозувати можливі альтернативи, приймати рішення, виконувати їх, оцінювати отримані результати. Активізуючий ефект такого навчання залежить від того, якою мірою воно формує в студентів відкритість стосовно всього нового; реалізм у баченні світу таким, який він є, у всьому його різноманітті, суперечливості й складності; дивергентність мислення, здатність сприймати явища з різних сторін, бачити альтернативні шляхи розв'язання проблем; гнучкість мислення, подолання сформованих стереотипів; критичний аналіз досвіду [12].

Проблемний підхід до навчання, заснований на моделюванні практичних ситуацій, реалізується через такі форми й методи, як аналіз

практичних ситуацій, групові дискусії, розв'язання конструктивних завдань, розробка проектів, ділові ігри, мозкова атака, синектика й ін. У цьому контексті по-новому виступає роль теоретичних знань, їх особистісний сенс для студентів. Справа в тому, що для ефективного вирішення проблемних ситуацій студент має володіти певними узагальненими принципами розв'язання завдань даного типу, критеріями їхньої оцінки, пояснювальними схемами, тобто тими підставами, які можна знайти лише у відповідній галузі теорії, в її узагальненнях, категоріальних структурах і методології. Таким чином, теоретичні знання починають виступати для студентів у своїй прикладній функції, як засіб вироблення практично значущих рішень [114]. Це значною мірою стимулює пізнавальну активність студентів, сприяє формуванню теоретичних інтересів.

Реалізація принципів проблемного навчання і дослідницького характеру навчально-пізнавальної діяльності дозволяє викликати у суб'єктів учіння пізнавальний інтерес, що, в свою чергу, спонукає їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Творчий пошук захоплює, спонукає до заглиблення в суть досліджуваних проблем, що забезпечує самостійне відкриття нового, викликає радість пізнання. Студенти в своїй діяльності практично відтворюють процес наукового відкриття, що забезпечує результативність навчальної діяльності і водночас створює потужний стимул пізнавальної активності.

Дослідження свідчать, що в проблемному навчанні формуються основні компоненти творчих здібностей студентів [142]: самостійне бачення проблеми; формулювання проблеми; висування гіпотези; знаходження способів її перевірки; збирання й аналіз даних; формулювання висновків; самостійне бачення можливостей застосування одержаних результатів. Розвиток цих здібностей є важливою передумовою формування пізнавальної активності студентів. Ефективність такого формування значною мірою залежить від того, наскільки викладачеві вдається реалізувати перехід від

стихійно виникаючих проблемних ситуацій до керування ними: планування, розвитку й розв'язання [142].

Дослідники зазначають, що у навчанні необхідний "рух" по шкалі рівня проблемності, зумовленої співвідношенням відомого й невідомого, поступове збільшення частки творчої участі студентів у розв'язанні навчальних проблем [95]. Цей "рух" необхідно узгоджувати з інтенсифікацією взаємодії студентів із проблемною ситуацією, підвищенням їхнього інтересу, активності, творчої самостійності в рамках групових форм навчання, коли його предметом є спілкування (ставлення суб'єкта до об'єкта навчання заміщається відношенням до суб'єкта спілкування з приводу об'єкта). Однією з основних проблем інтенсифікації навчання є вибір заміщаючої діяльності, яка б відповідала таким вимогам: була цікавою для студентів, особистісно значущою, допускала розподіл функцій відповідно до індивідуальних особливостей кожного, вимагала оволодіння засобами професійної діяльності, активізувала можливості кожного, дозволяла обмінюватися досягнутими результатами [95]. Інша проблема полягає у створенні відповідних умов, які уможливають реалізацію такої діяльності, системи навчальних ситуацій, що становлять об'єктивну структуру цієї діяльності.

Методичне забезпечення проблемного навчання має включати методики формування мислення, спілкування й саморегуляції як засобів виходу із проблемних ситуацій. Навчання мислення ґрунтується на освоєнні суб'єктами учіння прийомів розумової діяльності за допомогою нагромадження відповідних знань і оволодіння прийомами (навичками) оперування ними за схемою: ознайомлення із прийомами; вправляння (застосування у варіативних умовах); засвоєння змісту прийому і його можливостей; самостійне застосування з вибором умов і ситуацій; перенос на нові (невідомі) ситуації – використання під час вирішення нових завдань. На цій основі формується здатність до творчого мислення як система розумових дій і певних властивостей особистості. У цю систему входить засвоєння певних принципів пізнання: усвідомлення неповноти наявного знання в

порівнянні з реальною дійсністю; розходження між реальністю й уявленнями про неї; обмеженість засвоєваних понять і прийомів (засобів регуляції); необмеженість пізнання; антидогматичність, критичність; фактологічність знання й пріоритетність доказів; диференціація образу дійсності й ставлення до нього. Ці принципи передбачають розвиток таких властивостей пізнання, як критичне оцінювання, пошук вичерпних доказів у системі існуючого або поки ще неіснуючого знання, фактологізація уявлень тощо. При цьому необхідно розвивати й певні особистісні якості, так як: інтелектуальний сумнів, реалістичність, сміливість, протидія "авторитетним" твердженням, прагнення до істини, інтелектуальне занепокоєння, самокритичність і безпристрасність, оригінальність, інтелектуальна рефлексивність і т.д.

Про значний потенціал проблемного навчання і перспективність його використання у формуванні пізнавальної активності студентів свідчить поява нових дидактичних технологій, що ґрунтуються на засадах проблемності. Так, М. Чошанов розробив і впровадив у практику професійної освіти технологію проблемно-модульного навчання, спрямовану на формування компетентності, що розуміється як мобільність знань, гнучкість і критичність мислення [206]. Проблемність при цьому розглядається як необхідна умова розвитку мислення студентів, а також як важливий мотиваційний і емоційний чинник. Вона реалізується шляхом цілеспрямованого створення спеціальних ситуацій інтелектуального утруднення, пов'язаних з пошуком гносеологічних, методичних і навчальних помилок. Перші вимагають подавати зміст навчання не у вигляді готових істин, а як боротьбу наукових шкіл, історичну драму ідей і людей, інерції й відновлення; другі й треті пов'язані між собою, оскільки часто помилки навчання є наслідком викладання.

У структурі проблемного модуля М. Чошанов виділяє такі блоки: вхідний – для оцінки готовності студентів до засвоєння модулю, блок актуалізації опорних понять і способів діяльності, історичний – для генезису понять, помилок і хибних ідей, проблемний – спрямований на постановку професійно-прикладної проблеми, експериментальний – для виведення

робочих формул, блоки узагальнення системних уявлень і генералізації змісту модуля, блок застосування – для вирішення історико-наукової проблеми, блок стикування рішень укрупненої професійно-прикладної проблеми, блок типових помилок із вказівкою можливих причин і способів виправлення, блок поглиблення з матеріалом підвищеної складності для тих, хто цікавиться предметом, і заключний блок контролю. У цілому проблемний модуль становить завершену одиницю навчального матеріалу, побудовану на принципах системності, проблемності, модульності, когнітивної візуалізації, спрямовану на вивчення одного або декількох фундаментальних понять дисципліни й пов'язаних з ними методів пізнавальної діяльності, необхідної для розв'язання професійно значущої укрупненої проблеми [206].

Експериментальні дослідження і педагогічна практика підтверджують ефективність проблемного навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів. Проте його можливостей недостатньо для забезпечення стабільної пізнавальної активності студентів. Педагогічний процес у вищій школі має чітку професійну спрямованість і передбачає вихід за межі суто пізнавальної мотивації, актуалізацію важливих для майбутнього спеціаліста професійних мотивів. Хоча пізнавальний мотив є одним із важливих в учінні, необхідно створювати педагогічні умови для того, щоб він став початком розвитку професійної мотивації. За твердженням О. Матюшкіна, на початку навчання у ВНЗ студент повинен «перестати» бути школярем, а до його закінчення – студентом, тобто навчальна діяльність повинна трансформуватись у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів [142]. Ігнорування цієї особливості навчання у ВНЗ призводить до перетворення його в набір технологій передачі знань, вирваних із контексту майбутньої професійної діяльності, внаслідок чого вони втрачають особистісний смисл для студентів.

Один із шляхів вирішення цієї проблеми пропонується А. Вербицьким в розробленому ним контекстному підході до навчання [48]. Контекстним він називає навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм,

методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності, а засвоєння абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Найбільш адекватними для цього є активні форми і методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, проблемні методи, ділові ігри, науково-дослідницька робота, професійна практика, стажування та ін. В усіх цих формах і методах певною мірою мають бути представлені реальні особливості майбутньої професії, що значною мірою стимулює пізнавальну діяльність студентів. Навчальна діяльність набуває для них особистісного смислу, оскільки в ній можна побачити ознаки майбутньої професії, завдяки чому створюються реальні можливості для переходу від пізнавальної мотивації до професійної. Таким чином, поняття «професійний контекст» виступає смислоутворюючою категорією, що забезпечує особистісне включення студентів до процесу пізнання і професійного становлення.

Наближення навчально-пізнавальної діяльності курсантів до реальної професійної діяльності у поєднанні з принципом проблемного навчання забезпечує перехід від теоретичного осмислення знань до їх прикладного, практичного засвоєння, а також сприяє посиленню мотивації пізнавальної активності курсантів. Завдяки цьому останні не лише уявляють собі, як будуть використовувати нові знання, наприклад, для вироблення і обґрунтування своїх рішень, але отримують можливість одразу ж на заняттях оперувати цими знаннями, що забезпечує перехід від теоретичних до прикладних знань, наділяє навчальну діяльність позитивним особистісним смислом.

Отже, професійний інтерес є одним із головних мотивів, що забезпечує активізацію навчальної діяльності студентів. Його необхідно враховувати вже в процесі визначення змісту навчання, і передусім навчального матеріалу, що виноситься на заняття [48]. Як свідчить практика, курсанти не включаються в активну пізнавальну діяльність, якщо навчальний матеріал не має відношення до майбутньої професійної діяльності. І навпаки, їхня активність різко

зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, з якими доведеться зустрітися у майбутній професійній діяльності. В цьому випадку їхня пізнавальна активність зумовлюється особистою зацікавленістю в дослідженні професійних проблем, вивченні досвіду їхнього розв'язання, оволодінні більш ефективними методами професійної діяльності тощо.

У контекстному навчанні під час визначення змісту навчальної діяльності враховується не лише логіка відповідної науки, а й модель фахівця, що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності. Це надає цілісності, системної організованості і особистісного смислу знанням та вмінням, що засвоюються курсантами. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, який поступово трансформується в предмет діяльності професійної.

У концепції контекстного навчання виділяються три базові форми діяльності і низки проміжних [48]. Базовими є власне навчальна (наприклад, лекція, семінар), квазіпрофесійна (аналіз конкретних професійних ситуацій, ділова гра та інші ігрові форми) і навчально-професійна (науково-дослідна робота, виробнича практика, підготовка дипломного проекту) діяльності. Проміжними є будь-які форми, що відповідають специфічній меті та конкретному змісту навчання на відповідному етапі професійної підготовки. У навчальній діяльності здійснюється, головним чином, передача і засвоєння інформації; у квазіпрофесійній – моделюються цілісні фрагменти майбутньої професійної діяльності, їхній предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст; у навчально-професійній – здійснюються дії, що відповідають нормам майбутніх професійних і соціальних стосунків.

З переходом від однієї базової форми діяльності до іншої курсанти практикуються у застосуванні набутих знань та умінь як засобів виконання цих діяльностей, набувають реального професійного досвіду, одержують можливість поступового входження у професію.

Послідовна зміна базових форм активності студентів (власне навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної) відображає основні

етапи переходу від навчальної діяльності в її знаковій формі до професійної діяльності, яка регулюється за допомогою засвоєних знань. Зазначеним базовим формам активності студентів А. Вербицький ставить у відповідність три навчальні моделі: семіотичну, імітаційну і соціальну [48]. Семіотична модель передбачає використання завдань, задач і проблемних ситуацій, які вимагають роботи з текстом як знаковою системою і забезпечують засвоєння об'єктивних знань. Одиницею діяльності в цьому випадку виступає мовна дія – слухання, читання, говоріння, письмо тощо.

В імітаційних навчальних моделях передбачається вихід навчальних завдань на майбутню професійну діяльність. За таких умов навчальна інформація виступає засобом регуляції професійної діяльності. В результаті знання набувають особистісного смислу, що зумовлює активне включення курсантів у навчальну діяльність.

Нарешті, в соціальних моделях навчальні завдання подаються у вигляді проблемних ситуацій і задач, що імітують ситуації професійної взаємодії. Вони розгортаються у парних і колективних формах діяльності, завдяки чому курсанти набувають умінь і навичок соціальної взаємодії, необхідних для вирішення майбутніх професійних проблем. Найбільшою мірою цьому сприяє організація ділових ігор та імітацій.

Соціальні навчальні моделі повною мірою задають предметно-професійний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності. Одиницею активності курсантів стають їхні вчинки. Особистісні смисли перетворюються у соціальні цінності, у систему ставлень до суспільства, людей, до праці, самого до себе.

Моделювання ситуацій, з якими доведеться зіткнутися випускнику у практичній діяльності, сприяє адекватному сприйманню навчальної інформації і суттєво полегшує її засвоєння. За допомогою системи адекватних форм і педагогічних технологій у контекстному навчанні задається рух діяльності курсантів від власне навчальної до професійної разом з

трансформацією потреб, мотивів, мети, предметних дій і вчинків, засобів, предмету і результатів учіння.

Зміст і умови професійної діяльності завжди імовірнісні, проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання є не “порція інформації” або задача, що вирішується за зразком, а проблемна ситуація, яка вимагає продуктивного мислення курсанта [47]. Моделювання в навчанні ситуацій професійної діяльності дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці, створює можливості для інтеграції знань з усіх навчальних дисциплін, суттєво стимулює пізнавальну активність суб’єктів навчальної діяльності.

Як свідчать дослідження, значну роль у формуванні пізнавальної активності курсантів відіграють різноманітні форми спільної (групової) навчальної роботи, заснованої на спілкуванні, взаємодії, комунікації [46, 98, 117, 145]. Групові дискусії, ділові ігри передбачають активну участь курсантів у колективному обговоренні проблем, у спільній роботі з вироблення рішень, у виконанні різних ролей і функцій (генератора ідей, критика), у спільному аналізі й осмисленні результатів. При цьому не заперечується важлива роль традиційних лекційно-семінарських занять. Однак вони повинні розглядатися не самі по собі, а в загальній системі взаємодії між курсантами й викладачем. Принцип діалогізму, характерний для цієї системи, по-перше, передбачає переосмислення функцій лекційних занять стосовно інших форм навчання, а по-друге, вимагає такої побудови змісту лекцій, що відображав би хід розв’язання певних проблем, альтернативні підходи до них, дискусійні питання. Те ж саме стосується організації індивідуальної роботи курсантів, яка, з одного боку, містить у собі внутрішній пізнавальний діалог (дискусію, суперечку, доказ і спростування) під час розв’язання проблем, а з іншого боку – поєднується з груповими формами обговорення проблем, що дозволяє утверджуватися у своїх рішеннях або переглядати їх [13].

Спільна діяльність, яка відображає в навчанні реальну колективну діяльність, дозволяє курсантам не тільки обмінюватися наявною в них

інформацією, а й більш адекватно – з позиції інших – оцінювати свої сильні або слабкі сторони. В процесі спілкування курсанти одержують можливість об'єктивувати перед іншими вироблені в їхньому досвіді ідеї й методи, порівнювати їх з ідеями й методами інших, збагачувати або змінювати те, що сформувалося в індивідуальному досвіді. Рефлексивне ставлення курсантів до власного досвіду, його усвідомлення й переоцінка в спілкуванні з іншими є важливою умовою активізації їхньої пізнавальної діяльності.

На важливу роль міжособистісного спілкування, що відбувається в умовах групової навчальної взаємодії, в активізації пізнавальної діяльності курсантів вказує також О. Матюшкін [145]. Розвиток пізнавальної активності, на його думку, не підкоряється законам тренування. В її формуванні важливу роль відіграє стимулювання й заохочення актів пізнавальної активності з боку інших людей (викладачів, ровесників). Саме тому найбільш значущими ситуаціями у виникненні актів пізнавальної активності, на думку О. Матюшкіна, є ситуації спілкування, різних типів міжособистісної взаємодії. Ситуації спілкування й міжособистісної взаємодії визначають також конкретну динаміку й закономірності протікання пізнавальної активності в зазначених умовах.

Результати досліджень Т. Платонової також свідчать, що розвиток пізнавальної активності суттєво залежить від характеру міжособистісної взаємодії між суб'єктами спільної діяльності [174]. Дослідниця з'ясувала, що ситуації групової взаємодії (ігрове спілкування й інтелектуальна гра з партнером) значною мірою стимулюють пізнавальну активність. За цих умов пізнавальна активність зростає більш ніж у 2 рази в порівнянні з пізнавальною активністю під час індивідуального виконання завдань. З'ясувалось, що розвиток пізнавальної активності найбільшою мірою залежить від трьох факторів: 1) змісту й структури пізнавального завдання; 2) домінуючого типу мотивації, що відіграє різну роль при різних типах спілкування, у ситуаціях спільної або конфліктної діяльності, гри, навчання тощо; 3) типу і психологічної структури діалогу, однією зі значущих умов

якого є ступінь розбіжності позицій партнерів, а також співвідношення між зовнішнім і внутрішнім діалогом.

Психологічні дослідження пізнавальної активності в ситуаціях групової взаємодії дали змогу О. Матюшкіну [145] сформулювати загальні передумови розвитку пізнавальної активності в навчанні. Ці передумови, на думку дослідника, доповнюють раніше визначені умови організації проблемного навчання і можуть розглядатися як реалізація діалогічного принципу в навчанні. Цей принцип передбачає взаємну симетричну пізнавальну активність партнерів по діалогу й спільному розв'язанню завдань. Розвиток пізнавальної активності в навчанні передбачає як психологічну умову необхідність взаємної активності викладача й курсанта, курсанта й іншого курсанта, викладача й навчальної групи тощо. Пізнавальна активність досягається завдяки взаємній діалогічності мислення викладача й курсантів. У випадках, коли обидва процеси здійснюються як монологічні, реального розвитку пізнавальної активності й становлення вищих форм мислення не відбувається.

В умовах лекційних занять теоретичне знання тільки тоді стає засобом формування пізнавальної мотивації й активності, коли засвоюється в умовах діалогу викладача й курсантів. Тільки збіг і узгодженість зовнішнього й внутрішнього діалогів викладача й курсантів забезпечують можливість для здійснення навчального процесу як спільної пізнавальної активності, що сприяє становленню й розвитку пізнавальної мотивації.

Особливу роль у розвитку пізнавальної активності, на думку О. Матюшкіна, відіграє діалогічна взаємодія, яка відбувається між курсантами [145]. Спільна пізнавальна активність курсантів як партнерів по навчанню здійснюється в умовах приблизно однакового рівня їхньої поінформованості стосовно обговорюваної проблеми, виконуваного завдання. Таке співвідношення поінформованості партнерів є умовою стимулювання пізнавальної активності як одного з видів діалогічної форми мислення. Заняття, які передбачають спільне обговорення, сприяють розвитку

пізнавальної активності за умови активної участі кожного курсанта в спільному мисленні, що відбувається у формі групового розв'язання проблем, дискусій тощо. Однією з психологічних умов розвитку пізнавальної мотивації є не тільки індивідуальна активність, а й ті її форми, що передбачають необхідність слухання, розуміння, викладу позиції іншим учасникам групового мислення. Такі форми пізнавальної активності стимулюються в умовах групової навчальної взаємодії, під час якої виникають можливості для рольового розподілу інтелектуальних обов'язків, з'являється необхідність узгодження позицій, вироблення спільних рішень.

На значний потенціал групової навчальної діяльності щодо формування пізнавальної активності учнів і студентів вказували так науковці, як Я. Бурлака, В. Дяченко, Т. Коннікова, Х. Лійметс, Т. Матіс, А. Мудрик, О. Ярошенко та ін. Ю. Гутрова досліджувала диференційовано-групову форму роботи як засіб підвищення якості навчання школярів [64], Г. Патяко – педагогічні умови розвитку творчої активності школярів у процесі групових форм навчання [165], С. Кушнірук – навчання в складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників [117].

На думку І. Первіна, групова робота становить таку форму організації навчальних занять, за якої перед групою ставиться єдине навчально-пізнавальне завдання, виконання якого потребує об'єднання зусиль всіх членів групи, тісної взаємодії суб'єктів учіння. Така робота вимагає тимчасового поділу групи на підгрупи у складі 3-5 осіб для спільного розв'язання певного завдання [98].

У навчальних посібниках і підручниках з педагогіки групова навчальна діяльність розглядається здебільшого як форма або спосіб організації навчальної роботи і виділяється поряд з фронтальною та індивідуальною. Під час групової роботи суб'єкти учіння обмінюються інформацією, допомагають товаришам і приймають допомогу від них, взаємно перевіряють результати роботи. З викладачем постійного контакту немає. Він слідкує за діяльністю груп і в разі необхідності надає потрібну допомогу. Керівна роль викладача

реалізується головним чином через усне чи письмове керівництво, яке надається на початку групової роботи. У разі залучення педагога до роботи групи контакт, що виникає при цьому, може мати більш особистий характер, ніж за фронтальної форми роботи.

Дослідники вказують на значний мотиваційний потенціал групової навчальної діяльності, яка має низку важливих переваг і сприяє формуванню пізнавальної активності суб'єктів учіння. Г. Цукерман виділяє такі позитивні ефекти групової навчальної діяльності, що свідчать про її ефективність у формуванні пізнавальної активності: зростає обсяг засвоюваного матеріалу і глибина його розуміння; на формування понять, умінь, навичок витрачається менше часу, ніж при фронтальному навчанні; посилюється творча самостійність суб'єктів учіння, їхня згуртованість; змінюється характер взаємин між учасниками навчальної діяльності, які починають краще розуміти один одного і себе; зростає самокритичність і самоконтроль; набуваються навички, необхідні для життя в суспільстві, формується відповідальність, такт, вміння спілкуватися з урахуванням позиції інших людей, колективістські мотиви поведінки; викладач одержує можливість реально здійснювати диференційований і індивідуальний підхід у навчанні, враховувати здібності, темп роботи, взаємні симпатії під час поділу групи на підгрупи [205, с. 47].

Про значні можливості групової навчальної діяльності у формуванні пізнавальної активності студентів свідчать також дослідження зарубіжних науковців. Так, С. Фрайзер [215] порівнював успішність навчання в групах по двоє, троє і четверо студентів. Серія проведених досліджень підтвердила доцільність застосування взаємного навчання в коледжі. При цьому не було виявлено залежності між кількісним складом групи й успішністю навчання. З'ясувалося, що активізаційний потенціал групового навчання визначається двома основними факторами: мотивуючим ефектом спільного навчання з ровесниками і можливістю обговорювати матеріал з партнерами.

Р. Славін з'ясував, що навчальне співробітництво, на противагу конкуренції й індивідуалізації, сприяє підвищенню пізнавальної активності та успішності студентів, якщо задовольняються такі вимоги: 1) члени групи обмінюються між собою знаннями та їхніми джерелами, що допомагає групі досягти успіху; 2) група працює спільно досить довго, для того щоб склалися певні норми, які вимагають від її членів сумлінної роботи; 3) кожний член групи несе індивідуальну відповідальність за спільний результат; 4) основна увага під час оцінювання звертається на кількість і якість групового результату, а не знання окремих членів групи [216].

У зарубіжній педагогіці виділяються три основні підходи до організації навчального співробітництва студентів [215]. Так званий синдикатний підхід передбачає, що значна група студентів (як правило, цілий курс) розбивається на підгрупи по 4-6 чоловік, які протягом семінару виконують колективні завдання. Через якийсь час курс збирається разом для обговорення результатів роботи підгруп. Навчання за такого підходу передбачає дві стадії. На стадії дослідження члени синдикату працюють спільно над виконанням завдання. Викладач у цей час здійснює загальний контроль, з'ясовуючи, наскільки правильно студенти зрозуміли проблему. Після виконання завдання студенти готують усний або письмовий звіт, який пропонується для групового обговорення. На стадії закріплення влаштовується спільне обговорення результатів роботи синдикатів або викладач узагальнює їх у своїй лекції.

За такої організації групової навчальної діяльності засвоєння знань характеризується деякими особливостями. По-перше, структура і обсяг навчального матеріалу визначаються лише в загальному вигляді, що надає студентам певну свободу дослідницької діяльності. Остаточні визначення даються викладачем на стадії закріплення. По-друге, студенти набувають досвіду активного співробітництва під час виконання навчальних завдань, засвоюють навички аналізу, класифікації та синтезу. Відбувається не просте засвоєння готових знань, а активне формування думок і підходів, що сприяє

розвитку самостійності та пізнавальної активності студентів. Індивідуальне розуміння матеріалу збагачується думками і досвідом інших членів синдикату, що сприяє породженню нових ідей.

Інший підхід до організації навчального співробітництва курсантів передбачає поділ семінарської групи для виконання часткових завдань. Групова робота при цьому може займати частину семінару, весь семінар або навіть кілька занять підряд. Після цього кожна підгрупа ділиться з усією групою результатами своєї роботи. На відміну від синдикатного підходу, основною робочою одиницею тут виступає вся академічна група. Підгрупи організуються лише в разі потреби. Основні функції викладача полягають у тому, щоб підводити підсумки, давати необхідні роз'яснення, пропонувати нові завдання.

За третього підходу академічна група проводить половину занять з викладачем, половину – без нього. Під час зустрічей з викладачем обговорюється робота, яку група виконала самостійно, і планується наступне самостійне заняття.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що використання групової навчальної взаємодії має значний мотиваційний потенціал і може розглядатися як важлива педагогічна умова формування пізнавальної активності курсантів. Навчальна взаємодія в групі сприяє реалізації природного прагнення суб'єктів навчання до спілкування та співробітництва, стимулює взаємну пізнавальну активність та діалогічну взаємодію партнерів у процесі спільного розв'язання навчально-пізнавальних завдань; забезпечує формування стосунків відповідальної залежності між курсантами; дозволяє моделювати у навчанні типові комунікативні ситуації майбутньої професійної діяльності курсантів; забезпечує суб'єктну позицію курсантів у навчальному процесі.

Звичайно, у формуванні пізнавальної активності курсантів не можна обмежитися застосуванням одних лише групових форм навчальної діяльності. На думку більшості дослідників, необхідне комплексне використання методів

і форм активізації навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечують суб'єктну позицію курсантів у начальному процесі. Під суб'єктною позицією в даному випадку розуміється здатність ініціювати та організовувати власну пізнавальну активність, аналізувати й корегувати її, оцінювати способи навчальної діяльності, контролювати її хід і результати (К. Абульханова-Славська, А. Петровський, М. Лісіна, Н. Тализіна й ін.). Суб'єктність означає також активну участь курсантів в організації навчального процесу, врахування їх потреб і можливостей, співробітництво під час визначення навчальних завдань і оптимальних шляхів їх реалізації, а також залучення до оцінювання ефективності навчальної діяльності. На думку А. Вербицького, «найбільш характерним напрямком підвищення ефективності вузівського навчання є створення таких психолого-педагогічних умов, в яких студент може зайняти активну особистісну позицію й найбільш повною мірою розкритися як суб'єкт навчальної діяльності» [48, с. 45].

Можливості формування в курсантів такої позиції створюються при використанні форм і методів активного навчання, в яких реалізований принцип проблемності змісту освіти і процесу його розгортання в спільній діяльності викладача й студентів. За твердженням А. Вербицького, поняття «активне навчання» знаменує «перехід від регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вузі до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють виникненню пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості і спілкування у навчанні» [48, с. 43]. Спільним для методів активного навчання є спрямованість на стимулювання пізнавальної активності особистості в навчальному процесі.

А. Смолкін також зазначає, що «безпосереднє залучення тих, кого навчають, в активну навчально-пізнавальну діяльність у ході навчального процесу пов'язане із застосуванням відповідних прийомів і методів, які одержали узагальнену назву методів активного навчання» [192, с. 20].

Характерними особливостями методів активного навчання, на відміну від традиційних (пояснювально-ілюстративних), є: активізація мислення (студенти спонукаються до активності незалежно від того, бажають вони цього чи ні); тривале залучення тих, кого навчають, у навчальний процес (практично протягом усього заняття); формування навичок та умінь нестандартного вирішення професійних проблем за рахунок ігрового імітаційного моделювання; орієнтація на самостійне творче вироблення рішень, підвищення мотивації й емоційності навчання; спонукання суб'єктів навчального процесу до діалогічної взаємодії; постійна взаємодія студентів і викладачів на основі прямих і зворотних зв'язків [73].

О. Околелов зазначає, що застосування на заняттях активних методів забезпечує не тільки індивідуалізацію й інтенсифікацію процесу навчання, але й зумовлює істотні структурні зрушення у пізнавальній діяльності студентів. Для останніх характерними стають послідовне й цілеспрямоване самостійне розв'язання пізнавальних завдань, самоуправління процесом пошуку нових знань, самоорганізація й самоконтроль за процесами засвоєння знань, набуття умінь і навичок [157].

На думку А. Смолкіна, активні методи навчання забезпечують реалізацію в навчальному процесі принципів проблемності, взаємонавчання, самонавчання, мотивації, адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань і функцій професійної діяльності. Серед основних факторів, які спонукають суб'єктів учіння до пізнавальної активності дослідник виділяє такі: 1) професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив вищеназваних факторів [192, с. 28]. Професійний інтерес, на думку дослідника, повинен враховуватися за допомогою використання активних методів, які забезпечують реалізацію принципу адекватності навчально-пізнавальної й майбутньої професійної діяльності студентів. Мається на увазі застосування методів і форм

проведення занять, що імітують або відтворюють майбутню професійну діяльність суб'єктів учіння.

Є різні підходи до класифікації методів активного навчання. Як критерій використовується ступінь активізації курсантів або характер навчально-пізнавальної діяльності. Так, розрізняються імітаційні методи активного навчання, що забезпечують моделювання ситуацій професійної діяльності. Всі інші методи відносяться до неімітаційних. У свою чергу, імітаційні методи поділяються на ігрові й неігрові. До перших належить проведення ділових ігор, ігрового проектування тощо, до других – аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань і ін.

В. Ляудіс пропонує виділяти серед сучасних методів активного навчання три групи, які використовуються "з метою спрямованого формування різних видів пізнавальної діяльності та форм мислення": методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного (комунікативного) навчання [201]. Автор виділяє також "інструментарій дій", які, на її думку, виражають сутність даного методу та окреслюють межі його впливу як засобу управління процесом розвитку пізнавальної діяльності курсантів. Так, метод програмованого навчання характеризується дозованим кроком програми, алгоритмом; проблемного навчання – типами проблемних ситуацій, евристичною програмою; методам інтерактивного навчання властиві колективні дискусії, навчально-ділові ігри, сценарії та партитури діалогів і полілогів у процесі колективного вирішення проблем.

А. Смолкін методи активного навчання поділяє на чотири групи відповідно до основних функцій навчального процесу: методи повідомлення навчальної інформації; методи формування й удосконалювання професійних умінь і навичок; методи освоєння передового досвіду, обміну знаннями й досвідом; методи контролю результатів навчання [192]. До активних методів повідомлення навчальної інформації автор відносить лекцію-бесіду або діалог з аудиторією; лекцію-дискусію; лекцію із застосуванням техніки зворотного

зв'язку; лекцію із застосуванням елементів "мозкової атаки"; лекцію з розбором мікроситуацій; лекцію-консультацію; групову консультацію ("прес-конференцію"); програмовану лекцію-консультацію й ін. Серед активних методів формування й удосконалення професійних умінь і навичок розрізняються неігрові й ігрові імітаційні методи активного навчання. До неігрових належать: аналіз і обговорення конкретних ситуацій; вирішення ситуаційних (виробничих) завдань; розбір інцидентів (конфліктів, подій); розбір папки з діловою документацією. До ігрових методів належать: розігрування ролей (інсценування); ділові імітаційні ігри; ігрове проектування й інші форми ігрових занять. До активних методів освоєння передового досвіду, обміну знаннями й досвідом А. Смолкін відносить стажування на підприємствах; виїзні тематичні заняття; тематичні дискусії. Нарешті, активні методи контролю результатів навчання включають: тестування; програмований контроль; підсумкова співбесіда; розробку й захист випускних робіт у формі рефератів і реальних проектів.

О. Околелов під активними методами навчання у ВНЗ розуміє методи, які оптимізують й інтенсифікують діяльність курсантів у найважливіших її компонентах: взаємодії, пізнавальній діяльності, організації самостійної роботи [157]. Вся сукупність методів активного навчання, на думку автора, може бути розбита на дві групи, перша з яких включає загальні активні методи, що оптимізують навчальну діяльність студентів по всій системі занять у цілому, а друга включає спеціалізовані активні методи, діапазон застосування яких обмежений, як правило, одним або декількома заняттями. До загальних активних методів автор відносить: 1) метод нелінійного структурування процесу навчання; 2) метод згорнутих інформаційних структур; 3) метод організації навчального процесу на базі автоматизованих навчальних систем.

Слід зазначити, що не завжди можна провести чітку грань між окремими групами й різновидами активних методів навчання. Вони характеризуються багатофункціональністю, однак жоден із них не може

вважатися універсальним. Найбільший ефект у формуванні пізнавальної активності курсантів досягається лише за умов комплексного застосування різних методів навчання, з урахуванням їхніх дидактичних можливостей і конкретних педагогічних умов.

Як свідчать дослідження, пізнавальна активність курсантів значною мірою залежить не тільки від застосовуваних форм і методів навчання, а й від стилю педагогічного спілкування, якого дотримуються викладачі [17; 24; 30; 95]. Адже в навчальному процесі саме на соціально-психологічні взаємостосунки з курсантами накладається багатоаспектна система навчально-виховних впливів. Дидактична підструктура педагогічної діяльності вимагає підкріплення відповідною системою міжособистісного спілкування, яка б створювала в академічній групі атмосферу психологічного комфорту, творчого пошуку, забезпечувала формування емоційного контакту між викладачем і курсантами, сприяла розвитку відносин взаємного довір'я, симпатії та поваги, створювала умови для виявлення курсантами самостійності та ініціативи у вирішенні навчальних завдань. Побудова педагогічного процесу на принципах діалогу, як психологічно рівноправного співробітництва викладача і курсантів, на думку багатьох дослідників, є необхідною умовою реалізації особистісного підходу у навчанні та розвитку творчого потенціалу вихованців (Г. Балл, С. Братченко, Г. Ковальов, А. Орлов, А. Петровська, К. Роджерс, С. Рябченко та ін.).

А. Бодальов зазначає, що в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування педагог має ставитися до вихованця не з позиції формальної ролі викладача, а приймати його як особистість, не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу [30]. За дотримання цієї умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог, а значить і найбільша сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Діалогічна навчальна взаємодія завжди має міжособистісний, суб'єкт-суб'єктний характер. Вона передбачає спрямованість не тільки на осягнення суті предмета спільного обговорення, але й на розуміння всього, що привносить інший співрозмовник від себе, від своєї власної позиції, особливостей свого психічного світу. Роль викладача не може зводитись лише до прилучення курсантів до заданого соціокультурного контексту за допомогою трансляції соціально схвалюваних норм, цінностей, моделей поведінки. Необхідно також розвивати аналітичні, оцінні, прогностичні здібності, які дозволили б курсантам виробляти свої внутрішні критерії контролю життєдіяльності.

А. Орлов виділяє чотири основні принципи гуманізації педагогічної взаємодії, дотримання яких, на наш погляд, має важливе значення для формування пізнавальної активності курсантів [160]. Першим із них є принцип діалогізації педагогічної взаємодії. Монологізована педагогічна взаємодія є нерівноправною як на рівні обміну інформацією, так і на рівнях соціально-рольової та міжособистісної взаємодії викладача і курсантів. На всіх трьох рівнях домінує викладач. Він є джерелом інформації, він задає питання, він контролює й оцінює відповіді, він авторитетний ап'орі, еталон для наслідування. Ця вихідна суперпозиція викладача в монологізованій педагогічній взаємодії вимагає від нього лише часткового розуміння і прийняття особистості курсанта, і лише тих її особливостей, які відповідають його педагогічному ідеалу. Все інше категорично заперечується, не приймається, оцінюється негативно. Діалогізація педагогічної взаємодії пов'язана, насамперед, з перетворенням суперпозиції викладача і субординованої позиції курсанта в особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Другий принцип організації педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток пізнавальної активності курсантів, – проблематизація. Депроблематизована педагогічна взаємодія побудована за репродуктивним зразком: викладач передає певний зміст курсантам, які засвоюють його. Зміст

мов би переливається з однієї посудини в іншу. Всі навчальні завдання ставляться і контролюються викладачем. Роль курсантів при цьому зводиться до засвоєння пропонованого їм навчального матеріалу і розв'язання сформульованих викладачем пізнавальних задач. У депроблематизованій педагогічній взаємодії викладач ставить вимоги, курсанти їх виконують. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій викладача і курсантів у навчальному процесі. Викладач не викладає, а актуалізує, стимулює тенденцію курсантів до особистісного росту, їхню дослідницьку активність, створює умови для самостійного виявлення й постановки курсантами пізнавальних проблем.

Третій принцип педагогічної взаємодії, необхідний для розвитку пізнавальної активності курсантів, – персоналізація. Деперсоналізована педагогічна взаємодія – це рольова взаємодія. Викладач виконує роль учителя, а курсанти – ролі учнів. Усе, що виходить за рамки цих ролей, виводиться за межі педагогічної взаємодії. У результаті взаємодіють не люди, не особистості, а ролі. Поведінка учасників взаємодії жорстко де термінується рольовими вимогами, розпорядженнями, очікуваннями. Все, що думають і переживають викладачі й курсанти у внутрішньому плані, піддається мов би суворій цензурі, і в зовнішньому плані, у поведінці проявляється лише те, що узгоджується з вимогами відповідних ролей. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від рольових масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій і відповідних їм дій і вчинків), що не відповідають рольовим очікуванням і нормативам. У різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування викладач повинен ставитися до курсанта не з позиції формальної ролі вчителя, а приймати його як особистість, не з позиції "над", а з позиції рівноправного учасника діалогу. За такої умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, виникає діалог, внаслідок чого підвищується сприйнятливість і відкритість вихованців до педагогічних впливів. Створюється психологічно оптимальна база для

позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінковій сферах всіх учасників педагогічної взаємодії.

Нарешті, четвертий принцип організації педагогічної взаємодії, яка стимулює розвиток пізнавальної активності курсантів, – індивідуалізація. Деіндивідуалізована педагогічна взаємодія – взаємодія фронтальна, не орієнтована на індивідуальність курсантів, специфічність їхніх інтересів і здібностей, побудована з опорою на так звані відносні соціальні норми оцінювання, коли те чи інше досягнення курсанта порівнюється не з його минулими досягненнями, а з досягненнями товаришів. Індивідуалізація педагогічної взаємодії означає виявлення і культивування в кожного курсанта індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибір такого змісту і методів навчання, які були б адекватні віковим та індивідуальним особливостям курсантів.

Очевидний тісний взаємозв'язок усіх чотирьох принципів організації гуманістичного (тобто діалогічного, творчого, особистісного й індивідуалізованого) педагогічного спілкування. В єдності вони забезпечують формування такого психологічного мікроклімату у навчальному процесі, який стимулює вияв і розвиток пізнавальної активності курсантів.

Ми розглянули педагогічні умови, які стосуються формування переважно мотиваційного аспекту пізнавальної активності курсантів, їхніх пізнавальних і професійних інтересів, прагнення до пізнавальної самостійності та ініціативності. Однак, «щоб успішно діяти в певному напрямі, суб'єкт мусить, по-перше, спонукатися до такої дії відповідним мотивом і, по-друге, володіти засобами, які дозволяють її виконати. Звідси впливає доцільність виділення в кожній цілісній якості особистості, що має реально виявлятися в діяльності, двох сторін: мотиваційної та інструментальної» [2019, с. 51]. Отже, формування пізнавальної активності курсантів має передбачати також розвиток її інструментального аспекту, відповідних пізнавальних умінь і навичок. За відсутності останніх курсанти

не зможуть досягти високого рівня пізнавальної активності, яким би сприятливим не було зовнішнє середовище.

Між пізнавальною активністю і пізнавальними вміннями є тісний взаємозв'язок. Якщо в курсантів недостатньо сформовані пізнавальні вміння, не варто розраховувати на високий рівень їхньої пізнавальної активності. Несформованість пізнавальних умінь негативно позначається на успішності навчальної діяльності курсантів і закономірно призводить до зниження рівня їхньої пізнавальної активності.

Отже, однією з необхідних педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів є розвиток їхніх пізнавальних умінь. Пізнавальними називають вміння, які забезпечують успішне розв'язання пізнавальних завдань. Однозначної класифікації таких умінь поки що не має. Науковці поділяють пізнавальні вміння переважно за ступенем узагальненості:

конкретні, часткові (або предметні), які відображають специфіку того чи іншого навчального предмета й виявляються при засвоєнні конкретних знань;

узагальнені (або інтелектуальні), які забезпечують перебіг пізнавальної діяльності під час вивчення всіх навчальних дисциплін; їх характерною особливістю є незалежність структури умінь від змісту, покладеного в основу пізнавального завдання;

загальні, що пов'язуються із самостійною пізнавальною діяльністю (вміння працювати з літературою, спостерігати, складати план тощо) і до засвоєння яких ті, що навчаються, приходять через засвоєння предметних і процесуальних розумових дій [85, 195].

До узагальнених пізнавальних умінь належать вміння аналізувати та синтезувати, порівнювати та узагальнювати, робити висновки, виділяти причинно-наслідкові зв'язки між явищами, тобто виконувати відповідні розумові операції. В одних дослідженнях вони називаються розумовими діями (П. Гальперін, Н. Талізін), в інших – прийомами розумової діяльності

(О. Кабанова-Меллер, В. Решетніков), інтелектуальними вміннями (Д. Богоявленський, Н. Менчинська).

Такі прийоми, як порівняння, виведення наслідку, підведення під поняття, визначення поняття, умовивід, класифікація та інші, Н. Тализіна називає початковими логічними прийомами. Є. Кабанова-Меллер логічні операції відносить до прийомів активізації, активно-чуттєвого мислення і навчальних практичних дій, які формуються емпірично, у процесі оволодіння знаннями.

Є. Кабанова-Меллер визначає прийоми навчальної роботи як «систему дій, призначену для розв'язання задачі» [86, с. 7]. Склад цієї системи дій поки що недостатньо проаналізований, тому викладачі передають студентам раціональні прийоми навчальної роботи здебільшого практично, за зразком. Дослідниця вважає за необхідне і можливе спеціально виробляти у тих, хто навчається, прийоми навчальної роботи з метою оволодіння змістом навчальних предметів і забезпечення розумового розвитку. Прийоми навчальної праці можуть бути елементами частковими й узагальненими, складними, можуть формуватися і застосовуватися в рамках одного предмета і бути міжпредметними. Показником сформованості прийому є перенесення його в нову навчальну ситуацію або у практичну діяльність. Такий прийом характеризується як узагальнений. Узагальнення забезпечується методикою формування прийому (зовнішні умови) та свідомим засвоєнням прийому особистістю (внутрішні умови). Узагальнені прийоми можуть вести до нових знань (наприклад, читання будь-якого креслення). У цьому разі (при переході від загального до конкретного) прийом трансформується або включається без змін у нову систему дій. Успішність цієї операції в самостійній навчальній діяльності є показником розумового розвитку поряд із критеріями словесно-образного і абстрактного мислення. Такі новоутворення простежуються як у віковому плані, так і в індивідуальному розвитку і виявляються в усвідомленості розумової діяльності: організованості, системності, керованості.

Є. Кабанова-Меллер відрізняє прийоми навчальної праці від умінь. Навчальні вміння формуються, на її думку, на основі прийомів, вони становлять собою «систему правильних і швидких дій під час розв'язання задач», – це перший етап оволодіння навичкою. На відміну від навички в умінні система закріплених дій є «розгорнутою» і усвідомлюється поелементно, в діях. У навичці дія усвідомлюється лише під контролем свідомості і визначається автоматизованістю.

Н. Тализіною поняття «прийом» і «пізнавальне вміння (дія)» розглядаються як синоніми [195, с. 19]. Ці терміни вживаються під час характеристики умінь, що входять у такі групи: початкові логічні прийоми мислення та специфічні прийоми пізнавальної діяльності. Дослідниця вбачає серйозний недолік сучасної освіти у нерозробленості програм видів пізнавальної діяльності (умінь) з кожного предмета, хоч деякі кроки в цьому напрямі зроблені. Це означає, що по суті не розв'язане питання про критерії знань, бо знання функціонують, реалізуються не тоді, коли відтворюються поняття та визначення, а в діях із цими знаннями. У руслі перебудови роботи навчальних закладів особливого значення набуває рекомендація Н. Тализіної: «Доти, поки не розроблені державні програми таких видів діяльності, вчитель під час визначення їх повинен передусім враховувати життєве призначення знань: які завдання (в широкому сенсі) повинен уміти розв'язувати учень за допомогою цих знань. Це і допоможе виділити ті вміння, в які слід включити знання в процесі їх засвоєння» [195, с. 16].

У практиці навчання раціональні прийоми пізнавальної діяльності, як правило, не виділяються і не фіксуються, не стають предметом спеціальної уваги викладачів, що спричиняє неефективні витрати часу на виправлення теоретичних і практичних помилок учнів і студентів, низький рівень пізнавальної активності. «Разом з тим, – пише Н. Тализіна, – виділення змісту кожного виду (прийому) пізнавальної активності – особливе завдання, нерідко дослідницьке» [195, с. 19]. Це стосується передусім тих специфічних прийомів пізнавальної діяльності, оволодіння якими веде до освоєння понять,

що є базовими для тієї чи іншої навчальної дисципліни. Сформоване узагальнене специфічне пізнавальне вміння може бути достатньо легко перенесено у цикл предметів. Як і Є. Кабанова-Меллер, Н. Тализіна вбачає у формуванні узагальнених прийомів один із шляхів розвиваючого навчання. «У цьому зв'язку під час побудови змісту навчання необхідно враховувати зв'язки і взаємовідношення по всіх трьох лініях: 1) предметні специфічні знання; 2) специфічні види діяльності; 3) логічні прийоми мислення і логічні знання, що входять у них», – робить висновок Н. Тализіна [195, с. 62].

Ю. Бабанський дав класифікацію загальних (загальнонаукових) умінь з позиції загальної структури діяльності і процесу засвоєння знань [19]. Його класифікація включає в себе три групи загально-навчальних умінь і навичок: навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні. Подібно до інших авторів, він виділяє, наприклад, такі складні синтезовані вміння, як уміння мотивувати свою діяльність, планувати її та вміння здійснювати самоконтроль за результатами. Це ті вміння, за якими можна судити про усвідомлене ставлення до навчальної праці. Сформованість їх означає якісно новий ступінь процесу навчання.

Незважаючи на різницю в термінології, за своєю суттю пізнавальні вміння дуже подібні. Вони передбачають оволодіння узагальненими способами дій, необхідними для розв'язання будь-якого пізнавального завдання в будь-якій галузі знань. Це головні засоби, що дозволяють глибоко проникати в царину пізнання, яка цікавить особистість, виявляти пізнавальну активність. Без оволодіння такими вміннями пізнавальний інтерес залишається поверховим, а пізнавальна активність – непродуктивною. Сформованість пізнавальних умінь збагачує процес здобуття знань, активізує пізнавальну діяльність особистості. Остання одержує можливість власними зусиллями виконувати навчально-пізнавальну роботу, що посилює пізнавальний інтерес, стимулює пізнавальну активність, вселяє віру у свої сили, створює умови для самоствердження у навчальній діяльності.

Найбільшу цінність мають узагальнені пізнавальні вміння, що дозволяють заглибитися в процес пізнання, наблизитися до істини, проникнути в суть того, що вивчається, простежити найсуттєвіші зв'язки й залежності. Оперування узагальненими вміннями сприяє ґрунтовному й різнобічному проникненню у зміст пізнання.

Оволодіння узагальненими вміннями допомагає вільно оперувати знаннями, що перетворюються в засіб пізнавальної діяльності. Сформованість пізнавальних умінь при необхідних знаннях підвищує навчальні можливості курсантів, забезпечує творчий характер їх пізнавальної діяльності. Радість активного пізнання, самостійного відкриття невідомого породжує більш глибокі та значущі для особистості спонукання, ніж одержання інформації. Саме з операційного аспекту навчання, з активних дій, з оперування знаннями надходять найсильніші імпульси, що стимулюють інтерес: це усвідомлення власного зростання, просування в пізнанні, радість оволодіння більш досконалими способами навчальної діяльності, задоволення від процесу пізнання.

У зв'язку з тим, що вимоги щодо розвитку мислення в навчальних програмах поки що не конкретизовані, питання про узагальнені вміння втрачає для викладачів свою актуальність і здебільшого не розглядається як особливе завдання навчальної роботи. Труднощі, з якими стикаються курсанти у пізнавальній діяльності, пояснюються головним чином тим, що оволодіння розумовими операціями відбувається стихійно, без належного педагогічного керівництва.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, процес формування пізнавальних умінь сам по собі дуже складний [28; 41; 195]. Він включає в себе і усвідомлення структури вмінь, і їхнє практичне відпрацювання, і перенесення на новий зміст.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що успішне формування пізнавальної активності курсантів можливе за таких педагогічних мов:

- застосування проблемних методів навчання, що спонукають до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулюють розвиток пізнавальних інтересів курсантів;
- забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання у ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів;
- організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу;
- забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі шляхом використання активних методів і форм навчання;
- цілеспрямоване формування у курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів розумової діяльності.

2.2. Методика організації і проведення формуючого експерименту

Експериментальна перевірка ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів здійснювалася в процесі викладання спеціальних дисциплін у Львівському інституті пожежної безпеки МНС України. Для експерименту було відібрано експериментальні та контрольні групи з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем пізнавальної активності курсантів. Всього у формуючому експерименті взяли участь 188 курсантів III-IV курсів (92 в експериментальних і 96 в контрольних групах).

Формування пізнавальної активності курсантів здійснювалось у процесі вивчення спеціальних дисциплін: пожежної тактики та організації пожежно-профілактичної роботи. Обидві дисципліни читаються на третьому і четвертому курсах. На вивчення пожежної тактики загалом відводиться 56 год. лекційних і 62 год. лабораторних, практичних і семінарських занять. Курс організації пожежно-профілактичної роботи складається з 46 год. лекційних і 48 год. лабораторних, практичних і семінарських занять.

Організаційна схема експериментального дослідження передбачала послідовне проходження трьох етапів: констатуючого, формуючого та підсумкового. В експериментальних групах у процесі вивчення зазначених спеціальних дисциплін реалізовувались обґрунтовані педагогічні умови формування пізнавальної активності курсантів, у контрольних групах навчання здійснювалось за традиційною методикою. Всі інші умови, які могли вплинути на пізнавальну активність курсантів, ми намагалися врівноважити.

З метою комплексної реалізації в експериментальних групах визначених у попередньому параграфі педагогічних умов ми розробили спеціальну цільову програму формування пізнавальної активності курсантів під час занять з пожежної тактики та організації пожежно-профілактичної роботи. Крім обґрунтованих педагогічних умов, комплексна цільова програма

враховувала також вимоги керівних документів щодо підготовки майбутніх фахівців у галузі пожежної безпеки, зміст чинних навчальних програм і тематичних планів, реальний стан навчального процесу у вищих навчальних закладах МНС України.

Комплексно-цільова програма містить чотири блоки технологій, що відрізняються за змістом і спрямованістю педагогічного впливу на пізнавальну активність курсантів:

1. Технологія методичного забезпечення реалізації комплексної цільової програми:

- створення навчально-матеріальної бази, яка забезпечує можливості для впровадження блочно-модульного навчання;

- розробка програмної документації з навчальних предметів, що передбачає формування пізнавальної активності курсантів;

- організація роботи методичних рад, спрямованої на навчання викладачів методів і прийомів формування пізнавальної активності курсантів.

2. Технологія підвищення рівня професійної майстерності педагогічного персоналу у розв'язанні завдань формування пізнавальної активності курсантів через: самоосвіту, систему командирської та методичної підготовки офіцерів і сержантів, організацію показових та інструктивно-методичних занять.

3. Технологія організаційно-педагогічного впливу на курсантів з урахуванням специфіки навчання в вищих навчальних закладах МНС України:

- навчання курсантів прийомів організації власної пізнавальної діяльності під час самопідготовки, навчальних занять;

- формування в курсантів навичок самоосвіти, самоконтролю, самоорганізації у вирішенні навчальних завдань;

- систематична діагностика рівнів пізнавальної активності курсантів з метою корегування застосовуваної методики.

4. Технологія зворотного зв'язку:

- систематичний аналіз пізнавальної активності та навчальної успішності курсантів і впливу на неї впроваджуваної методики;
- вивчення й аналіз відгуків із частин на випускників навчальних підрозділів;
- застосування дидактичних тестів як засобу моніторингу навчальної успішності курсантів.

Розроблена цільова програма спрямовувалась на реалізацію основних принципів активізації пізнавальної діяльності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін, якими, на наш погляд, є: модульність, проблемність, інформативність, варіативність, паритетність, контекстність.

Відповідно до принципу модульності навчання будувалося за окремими функціональними вузлами-модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей. Реалізація цього принципу забезпечувалась дотриманням наступних педагогічних правил:

по-перше, навчальний матеріал конструювався у вигляді модулів так, щоб забезпечувалося досягнення дидактичних цілей кожним курсантом;

по-друге, модулі передбачали конкретні методи викладу матеріалу, його обговорення, формування практичних навичок і вмінь, контролю результатів навчання;

по-третє, кожний із модулів вирішував конкретне завдання активізації пізнавальних процесів курсантів (переключення уваги, зміна системи сприйняття, передача інформації, активізація пам'яті, мислення тощо);

по-четверте, передбачались модулі "входу" і "виходу", мета яких полягала у виведенні курсантів на початку заняття на рівень пізнавальної активності, що дозволяє активно засвоювати навчальний матеріал. Відповідно, модуль "виходу" забезпечував повернення курсантів у вихідний стан наприкінці заняття з метою переключення його на вивчення іншого предмета.

Модулі будувалися з урахуванням наступних вимог:

- 1) цільового призначення навчальної інформації;

- 2) поєднання комплексних і часткових дидактичних цілей;
- 3) повноти навчального матеріалу в модулі;
- 4) відносної самостійності модулів;
- 5) реалізації зворотного зв'язку;
- 6) оптимальної передачі інформаційного, практично-дійового і методичного матеріалу.

Всі різновиди модулів характеризувалися загальною властивістю: вони структурували навчальну інформацію, поділяючи її на елементи.

Дотримання принципу проблемності забезпечувалося шляхом постановки й вирішення проблем через модулі розвиваючого навчання, що сприяли активізації пізнавальної діяльності курсантів. У навчальному процесі моделювалися проблемні ситуації, для виходу з яких (прийняття рішення або знаходження відповіді) курсантам не вистачало наявних знань, і вони змушені були самостійно з дозованою допомогою викладача відкривати нові знання та способи діяльності. Таким чином, нові знання курсанти одержували не в готовій формі від викладача, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності.

Принцип проблемності передбачав реалізацію наступних правил:

по-перше, навчання будувалося на основі проблемного підходу до засвоєння знань;

по-друге, курсантам демонструвалися можливості переносу знань із теоретичної площини в сферу практичних дій, навичок і вмінь;

по-третє, навчання спрямовувалося на розвиток аналітичного мислення, формування здатності розглядати явища й об'єкти в їхній цілісності, виділяти складові елементи, встановлювати внутрішні й зовнішні взаємозв'язки й закономірності їх функціонування.

Реалізація у навчальному процесі принципу проблемності сприяла розвитку творчих інтересів курсантів, що в свою чергу спонукало їх до активного самостійного і колективного пошуку нових знань. Творчий пошук захоплював, спонукав до заглиблення в сутність досліджуваних проблем, що

забезпечувало самостійне відкриття нового, викликало радість пізнання. Курсанти в своїй діяльності немов би відтворювали процес наукового відкриття, що приводило до продуктивних результатів і водночас створювало потужний стимул пізнавальної активності.

Принцип інформативності полягає в компоюванні навчального матеріалу за допомогою різних моделей: логічної, продукційної, фреймової, моделі семантичної мережі й ін.

Даний принцип реалізувався за допомогою:

по-перше, застосування різноманітних моделей компоювання інформації, виходячи з її змісту;

по-друге, стислістю, логічністю, лаконічністю й послідовністю викладу матеріалу;

по-третє, наочністю викладу матеріалу, яка ґрунтується на зорових образах, ключових словах, символах, що сприяло активізації зорової пам'яті курсантів.

Принцип варіативності передбачав об'єднання модулів у блоки таким чином, щоб забезпечити найвищий рівень пізнавальної активності курсантів. Реалізація цього принципу забезпечувалася дотриманням таких правил:

по-перше, модулі компоювалися в єдиний блок, що вирішував окремі дидактичні завдання й розкривав зміст теми заняття в цілому;

по-друге, компоювання модулів, їхня послідовність у блоці визначалася на основі теми заняття, його змісту й мети;

по-третє, забезпечувався індивідуальний контроль і самоконтроль курсантів у різні відрізки часу, виходячи з мети навчання.

Принцип паритетності полягав у побудові навчальної взаємодії викладача і курсантів на основі суб'єкт-об'єктних відносин. Психологічними дослідженнями доведено, що навчання відбувається більш ефективно тоді, коли той, якого навчають, максимально виявляє власну активність, а викладач виконує роль координатора. Цей принцип спрямовувався на створення

позитивного психологічного клімату у стосунках між суб'єктами навчального процесу.

Реалізація принципу паритетності забезпечувалась дотриманням таких правил:

по-перше, модулі надавали курсантам можливість самостійного засвоєння знань до певного рівня;

по-друге, у процесі блочно-модульного навчання викладач делегував частину своїх функцій курсантам;

по-третє, технологія блочно-модульного навчання створювала умови для спільного вибору викладачем і курсантами шляхів навчання (темпу, компонування модулів тощо).

Принцип контекстності полягав у забезпеченні адекватності навчально-пізнавальної діяльності курсантів соціальному та предметному змісту їх майбутньої професійної діяльності. Завдяки цьому принципу організація навчальної діяльності курсантів за своїм характером максимально наближалася до реальної професійної діяльності, відтворювала або імітувала її. Такий підхід у поєднанні з принципом проблемності навчання забезпечував перехід від теоретичного осмислення нових знань до їх практичного застосування, а також сприяв підвищенню пізнавальної активності курсантів. Останні не лише уявляли собі, як будуть використовувати нові знання, наприклад, для вироблення і обґрунтування своїх рішень, а й отримували можливість одразу ж на заняттях оперувати ними, що забезпечувало поряд з формуванням практичних навичок перехід від теоретичних до прикладних знань, надавало навчальній діяльності позитивного особистісного смислу.

Адекватність навчальної діяльності курсантів особливостям їхньої майбутньої професійної діяльності забезпечувалась шляхом використання різних методів активного навчання: аналіз конкретних ситуацій, розв'язування професійних задач, інсценізація, ділові ігри, дискусії та ін. В усіх цих методах тією чи іншою мірою відображалися реальні особливості

майбутньої професії, що значною мірою активізувало начальну діяльність курсантів.

Наш досвід реалізації розглянутих принципів у процесі вивчення пожежної тактики та організації пожежно-профілактичної роботи свідчить, що за їхньою допомогою ефективно вирішується комплекс важливих завдань: активізація пізнавальної діяльності курсантів, надання їй творчого характеру; формування вмінь самостійно здобувати і застосовувати знання, оцінювати та приймати рішення; набуття курсантами досвіду інноваційної діяльності в контексті майбутньої професії; розвиток не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів; формування у курсантів цілісного уявлення про майбутню професію, її специфіку та функції; формування вмінь і навичок колективної пізнавальної та практичної діяльності, індивідуального та групового прийняття рішень; виховання відповідального ставлення до справи, засвоєння соціально-професійних цінностей.

Під час організації формуючого експерименту ми враховували психолого-педагогічні положення і досягнення передового педагогічного досвіду, які засвідчують, що провідним напрямом формування пізнавальної активності є створення таких педагогічних умов, у яких курсант може зайняти активну особистісну позицію і найбільшою мірою проявити себе як суб'єкт навчальної діяльності. Тому центральним моментом, на якому зосереджувалась наша увага, був розвиток пізнавальної мотивації, яка значною мірою визначає рівень активності курсантів у навчальному процесі. Це вимагало принципової зміни педагогічних і методичних підходів до організації навчального процесу, перенесення акцентів з інформаційного на проблемно-пошукове навчання.

Ми виходили з того, що система вищої професійної освіти покликана допомогти курсантам опанувати творчими способами розв'язання професійних і життєвих проблем, розвинути особистісну й предметну рефлексію, сформувати вміння критичного аналізу й самостійного прийняття рішень.

Розвиток пізнавальної мотивації в процесі формуючого експерименту забезпечувався головним чином за допомогою використання проблемних методів навчання. Шляхом постановки завдань, які поступово ускладнювалися, у процесі викладання пожежної тактики і організації пожежно-профілактичної роботи створювалися проблемні ситуації, для виходу з яких курсантам не вистачало наявних знань, і вони змушені були під керівництвом викладача відкривати нові знання і способи діяльності. Таким чином, знання курсанти одержували не в готовій формі, а внаслідок власної пізнавальної активності. В навчальній діяльності вони відтворювали процес наукового відкриття, що створювало потужний стимул пізнавальної активності, спонукало курсантів до самостійного і колективного пошуку нових знань.

Використання у навчальному процесі методів проблемного навчання давало змогу суттєво підвищити рівень пізнавальної активності курсантів. Їхня діяльність наближалася до пошукової, дослідницької, що сприяло реалізації трьох завдань: засвоєнню теоретичних знань; розвитку теоретичного мислення; формуванню пізнавальних інтересів і професійної мотивації.

На відміну від пояснювально-ілюстративного методу, який полягає в передачі готової інформації, методи проблемного навчання передбачали введення нових знань як невідомих для курсантів. Такий підхід сприяв створенню у курсантів ілюзії «відкриття» вже відомого в науці, завдяки чому стимулювався розвиток пізнавальних мотивів.

Особлива увага під час реалізації принципу проблемності у навчанні приділялась створенню проблемних ситуацій різного типу. За своєю природою проблемна ситуація являє собою такий психічний стан пізнавальної взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, який характеризується потребою та зусиллями виявити, «відкрити» і засвоїти нові, ще невідомі знання, які містяться в навчальному предметі і необхідні для розв'язання навчального завдання.

Проблемні ситуації, що застосовувалися нами під час вивчення пожежної тактики, стосувалися теоретичних і практичних основ пожежної тактики, тактичних можливостей підрозділів на пожежних автомобілях основного та спеціального призначення, методики розрахунку сил і засобів для гасіння пожеж, керівництва бойовими діями підрозділів у різних обставинах, особливостей гасіння пожеж на об'єктах різноманітної форми власності, способів та прийомів гасіння пожеж в громадських будівлях та на різноманітних промислових об'єктах тощо. Проблемні ситуації, які створювалися під час проведення занять з організації пожежно-профілактичної роботи, здебільшого вимагали від курсантів самостійного прийняття рішень щодо усунення причин та умов, які зумовлюють виникнення пожеж.

Під час створення проблемних ситуацій ми керувалися такими правилами:

перед курсантами ставилося таке теоретичне чи практичне завдання, виконання якого вимагало відкриття нових знань та оволодіння новими вміннями: певною закономірністю, загальним способом діяльності або загальними умовами виконання дії;

завдання повинно відповідати інтелектуальним можливостям курсантів; міра складності проблемного завдання визначається новизною та узагальненістю навчального матеріалу;

проблемне завдання має передувати поясненню нового навчального матеріалу;

у складних проблемних ситуаціях курсантам надавалась допомога у формулюванні проблем і визначенні способів їхнього розв'язання.

Розв'язання проблемних ситуацій під час занять з пожежної тактики і організації пожежно-профілактичної роботи здійснювалось за такими етапами:

1. Створення проблемної ситуації – відчуття курсантами утруднення теоретичного чи практичного характеру.

2. Аналіз утруднення і визначення відомого та невідомого, словесне формулювання проблеми.

3. Висування і обґрунтування гіпотез щодо можливих шляхів розв'язання проблеми.

4. Перевірка істинності гіпотез за допомогою звернення до спеціальних джерел, довідників тощо. На цьому етапі курсантам надавалась додаткова інформація, вказувалося, де можна самостійно знайти необхідну інформацію, організовувалось колективне обговорення можливих варіантів вирішення проблем.

5. Узагальнення результатів, включення нових знань і умінь до вже відомих, їх закріплення і застосування на практиці.

Ми прагнули, щоб зміст проблемних лекцій відображав найновіші досягнення науки і передової практики, об'єктивні суперечності на шляху наукового пізнання. У зв'язку з цим, відбиралися вузлові, найважливіші розділи курсу, які у своїй сукупності складали основний концептуальний зміст спеціальних навчальних дисциплін.

Особлива увага зверталась на те, щоб навчальні проблеми були доступні за складністю курсантам, враховували їхні пізнавальні можливості, перебували в руслі навчального предмету і були значущими для засвоєння нового матеріалу та професійного становлення майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

За допомогою спеціальних методичних прийомів (постановки проблемних та інформаційних питань, висунення гіпотез, їхнього підтвердження чи заперечення, звернення до курсантів по «допомогу» тощо) курсанти стимулювались до спільних роздумів, диспутів, колективного аналізу.

Реалізація принципу проблемності під час формуючого експерименту здійснювалась у двох напрямках: 1) під час відбору і дидактичного опрацювання змісту навчальних курсів; 2) під час розгортання цього змісту безпосередньо на заняттях.

Перша умова реалізувалась у процесі розробки системи пізнавальних завдань – навчальних проблем, які відображали основний зміст навчальних курсів; друга – побудовою лекцій як діалогічного спілкування викладача з курсантами. Залежно від методичного задуму діалогічне спілкування конструювалось як живий діалог з курсантами на тих етапах, де таке спілкування було дидактично доцільним, або як внутрішній діалог, що є найбільш типовим для лекцій проблемного характеру. В останньому варіанті курсанти разом з викладачем (у внутрішньому діалозі з ним) ставили запитання і відповідали на них або фіксували питання у конспекті для наступного з'ясування в процесі самостійних занять, індивідуальної роботи та консультацій з викладачем або ж під час обговорення з іншими курсантами на семінарських заняттях.

У процесі формуючого експерименту ми використовували комплекс форм і методів проблемного навчання, який включав: лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекції з використанням елементів “мозкової атаки”, лекції-консультації, лекції з аналізом конкретних ситуацій і ін.

Лекція-бесіда виступала однією з найбільш ефективних і порівняно простих форм активного залучення курсантів до пізнавальної діяльності. Вона передбачала безпосередній контакт викладача з аудиторією. Її перевага полягає в тому, що вона дає можливість привернути увагу курсантів до найбільш важливих питань теми, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Активна участь курсантів у лекції-бесіді забезпечувалась за допомогою низки спеціальних прийомів, наприклад, запитань до аудиторії. На початку і під час лекції курсантам задавалися запитання, призначені не для контролю засвоєння знань, а для визначення вихідного рівня обізнаності курсантів з темою заняття, їхньої готовності до сприймання нового матеріалу. Для економії часу питання формулювалися так, щоб на них можна було дати однозначну відповідь. Аналіз відповідей курсантів давав змогу більш точно

відбирати зміст навчального матеріалу, визначати його обсяг і рівень складності з урахуванням можливостей і поінформованості курсантів. Використовувалися як репродуктивні питання, призначені для зосередження уваги курсантів на окремих питаннях теми, так і проблемні, які спонукали самостійно шукати вихід із складних ситуацій. Відповідаючи на проблемні питання, курсанти одержували можливість самостійно робити висновки й узагальнення, що підвищувало їхній інтерес і стимулювало пізнавальну діяльність.

З метою формування у курсантів нових знань використовувалась також така форма активізації пізнавальної діяльності, як лекція з елементами “мозкової атаки”. Під час лекції курсантам пропонувалось спільно вивести те чи інше правило, визначити закономірність або знайти вирішення певної проблеми. У цих випадках викладач звертався до досвіду і знань аудиторії. Уточнюючи і доповнюючи висловлені пропозиції, він підводив під них теоретичну базу, систематизував їх і “повертав” курсантам вже у вигляді “спільно вироблених” положень.

Під час лекцій використовувався не тільки прийом відповідей курсантів на поставлені питання, а й організовувався вільний обмін думками у формі дискусії. Це давало змогу суттєво пожвавити навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність аудиторії. Такий ефект досягався за допомогою правильного підбору питань для дискусії і цілеспрямованого керування нею. Здебільшого використовувались питання, які безпосередньо стосуються майбутньої професійної діяльності і не передбачають однозначної відповіді. Після короткого обговорення поставлених питань викладач підводив підсумок дискусії і продовжував лекцію.

Ефективною формою активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів виступала лекція з аналізом конкретних ситуацій. За формою вона подібна до лекції-дискусії, однак для обговорення курсантам пропонувались не питання, а конкретна ситуація. Її опис був дуже стислим, проте містив достатню інформацію для оцінки та аналізу обставин. Ситуація аналізувалась

і обговорювалась фронтально, за участю всієї аудиторії. Викладач у цих випадках намагався активізувати роботу всіх курсантів, з'ясовував їхнє ставлення до суджень колег, пропонував висловити власну позицію, зіштовхував між собою різні думки і таким чином спрямовував дискусію. Наприкінці дискусії, спираючись на правильні висновки висловлювання і аналізуючи неправильні, викладач ненав'язливо підводив аудиторію до колективного висновку або узагальнення.

Інколи аналіз конкретних ситуацій використовувався як вступ до наступного фрагменту лекції, що давало можливість зацікавити аудиторію, загострити увагу на окремих проблемах, підготувати до творчого сприйняття нового матеріалу.

У процесі проведення занять зі спеціальних дисциплін використовувались також лекції-консультації. Вони проводились здебільшого у тих випадках, коли тема мала суто практичний характер. Після стислого викладу основних питань теми курсантам надавалась можливість ставити запитання перед викладачем. Наприкінці заняття проводилась невеличка дискусія, короткий обмін думками, підсумки якого підводив викладач. Якщо обсяг теми був досить великим і лекцію недоцільно було об'єднувати з консультацією, останній присвячувалося спеціальне заняття. Запитання курсантів у цьому випадку збирались заздалегідь у письмовій формі. Перша частина заняття проводилася у вигляді лекції, яку викладач будував у формі відповідей на письмові запитання курсантів, друга частина відводилася на відповіді на усні запитання і вільний обмін думками.

Важливе значення під час формуючого експерименту надавалося забезпеченню професійної спрямованості навчання. Наближення навчально-пізнавальної діяльності курсантів до потреб реальної професійної діяльності у поєднанні з використанням проблемних методів навчання підвищувало зацікавленість курсантів і суттєво стимулювало їхню пізнавальну діяльність. Курсанти не лише уявляли собі, як будуть використовувати нові знання, наприклад, для вироблення і обґрунтування своїх рішень, але мали

можливість одразу ж на заняттях оперувати цими знаннями, що забезпечувало поряд із формуванням практичних навичок самостійний перехід курсантів від теоретичних до прикладних знань, наділяло навчальну діяльність позитивним особистісним смислом.

Як свідчить досвід, курсанти не виявляють особливого інтересу до навчального матеріалу, який не має відношення до майбутньої професійної діяльності. І навпаки, їхня активність різко зростає, якщо матеріал містить характерні проблеми, з якими доведеться зустрітися в майбутній професійній діяльності. В цьому випадку пізнавальна активність курсантів зумовлюється особистою зацікавленістю в дослідженні проблем, вивченні досвіду їхнього розв'язання, оволодінні більш ефективними методами професійної діяльності. Тому в процесі проведення формуючого експерименту особливого значення ми надавали розкриттю професійного значення пропонованих курсантам знань і умінь.

У виборі методів навчання професійний інтерес розвивався шляхом реалізації принципу адекватності навчально-пізнавальної і професійної діяльності курсантів. Мається на увазі використання методів і форм проведення занять, що імітують особливості майбутньої професійної діяльності курсантів. Теоретико-методичні основи реалізації даного принципу знайшли всебічне висвітлення в розробленому А.Вербицьким контекстному підході до навчання [48]. Контекстним називається навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань накладається на канву цієї діяльності. Така організація навчання сприяє розвитку професійної мотивації, яка відіграє важливу роль у стимулюванні пізнавальної активності курсантів.

Узявши за основу контекстний підхід, ми прагнули розвивати лекційні форми навчання від класичної інформаційної через низку проміжних до такої, що створює реальні можливості для активної взаємодії викладачів і курсантів в обговоренні професійних проблем.

Моделювання професійного контексту майбутньої діяльності курсантів здійснювалось також за допомогою методу аналізу конкретних ситуацій. Для цього використовувались різноманітні за змістом і призначенням ситуації. Зокрема, так звані мікроситуації, які подавалися в лаконічній формі і описували суть професійної проблеми з схематичним окресленням обставин. Наприклад: «Пожежа в обласному драматичному театрі. По прибутті до місця виклику черговий зустрів підрозділ і проінформував керівника гасіння пожежі (КГП-1), що пожежа на сцені, шляхи евакуації задимлені, в кімнаті народного мистецтва, що за сценою на 2-му поверсі, знаходиться 5 чоловік, які не встигли покинути будівлі. Із СК №1 виходить дим. Внутрішній протипожежний водопровід та дренчерна установка не працюють. Якими мають бути дії підрозділу?»

Такі ситуації застосовувалися здебільшого на лекційних заняттях, що дозволяло внести в навчальний процес елементи проблемності, спонукало курсантів до формулювання самостійних висновків і узагальнень, загострювало їхню увагу на ключових моментах навчального матеріалу. Мікроситуації використовувалися також як приклади до лекційного матеріалу. Їхнє призначення полягало в тому, щоб переконати курсантів у важливості або справедливості того чи іншого положення.

У процесі навчання застосовувалися й ситуації, які виступали своєрідною ілюстрацією до навчального матеріалу. Найчастіше це був відносно докладний документальний опис подій з вказівкою хронологічних і інших даних. Їхнє призначення полягало в закріпленні і поглибленні знань, активізації обміну думками між курсантами.

Після ознайомлення курсантів з конкретною професійною ситуацією перед ними ставилося декілька питань для аналізу і дискусії. Наприклад: Як ви оцінюєте поведінку командира в даній обстановці? Як ви вчинили б на його місці? Які, на вашу думку, причини спонукали командира до таких-то дій? Які можуть бути наслідки? Які висновки можна зробити з аналізу такого типу ситуацій?

Матеріалом для аналізу професійних ситуацій слугували журнальні та газетні публікації, відеозаписи, кінофільми та ін.

Як свідчить досвід, значним мотиваційним потенціалом характеризуються ситуації-проблеми, тобто ситуації, в яких курсантам пропонується не тільки проаналізувати обставини, що склалися, а й прийняти обґрунтоване рішення. Це так звані ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі завжди є чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної (професійної) задачі немає ні того, ні іншого. В реальних професійних ситуаціях командир підрозділу, як правило, передусім треба розібратися в обстановці, визначити, чи є проблема і в чому вона полягає. Лише після цього він може сказати, що йому відомо і що треба з'ясувати для прийняття обґрунтованого рішення.

Ситуаційна задача може мати декілька варіантів розв'язання в різній або однаковій мірі близьких до оптимального. Саме на цій особливості ситуаційної задачі будувалася основна частина заняття-дискусії, в якій порівнювалися і обговорювалися різні варіанти розв'язання проблеми.

Ситуаційні задачі далеко не завжди вирішуються за стандартним алгоритмом. Їхнє застосування в навчальному процесі якраз і призначалось для того, щоб курсанти самостійно розробляли алгоритми розв'язання типових професійних проблем. Пізнавальна діяльність у цих випадках набувала дослідницького характеру. Від курсантів вимагалось не просто знайти розв'язок задачі, а визначити раціональні методи аналізу ситуації і шляхи розв'язання аналогічних проблем. Таким чином, розв'язання ситуаційної задачі дозволяло курсантам переходити від аналізу окремого випадку до певних висновків і узагальнень.

Методика застосування конкретних ситуацій або ситуаційних задач у навчальному процесі була такою. Спочатку курсанти аналізували матеріал самостійно, намагаючись виділити в ньому проблему та всю необхідну для її розв'язання інформацію. Після цього обговорювали свої висновки і

пропозиції в невеликих групах у складі 4-6 осіб, виробляли спільні висновки або рішення. Знайдені варіанти розв'язання проблеми виносилися на загальну дискусію всієї групи. Тут зіштовхувалися різні точки зору на проблему і способи її вирішення. Завдання кожного курсанта полягало в тому, щоб аргументовано довести обґрунтованість свого рішення і оцінити варіанти, запропоновані іншими. В результаті дискусії курсанти приходили до єдиного рішення або зупинялися на 2-3 рівноцінних варіантах.

Якщо ситуація ґрунтується на реальних подіях і була свого часу успішно розв'язана, то після закінчення дискусії курсанти ознайомлювалися з цим рішенням. Курсанти критично оцінювали його, порівнювали з спільно виробленим варіантом і пропонували відповідні зміни та доповнення до нього.

Спостереження засвідчили, що заняття з використанням конкретних ситуацій суттєвим чином активізують пізнавальну діяльність курсантів, адже від них вимагається не просто знайти розв'язок проблеми, а й обґрунтувати і захистити його під час дискусії. Це актуалізує як пізнавальну мотивацію, так і мотивацію професійного самоствердження.

Під час занять з пожежної тактики і організації пожежно-профілактичної роботи нами широко застосовувалися такі методи активного навчання, як імітаційні, рольові та ділові ігри. Саме цим методам найбільшою мірою притаманні особливості, що сприяють досягненню поставленої мети: моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності; спонукання курсантів до активного використання наявних у них знань для розв'язання професійних завдань ще до початку вивчення відповідного матеріалу; високий рівень проблемності занять, який забезпечується дослідницькою позицією курсантів, що ставляться перед необхідністю розв'язання професійних завдань без опори на спеціальні знання та шаблони стандартних дій, які мають засвоюватись у наступному навчанні; випереджальний характер імітаційно-ігрових моделей відносно досягнутого на даний момент рівня професійної готовності курсантів.

Ігровий характер проведення занять актуалізує як професійні інтереси курсантів, так і мотив змагальності. Дидактична гра має внутрішній конфлікт, свою драматургію, що саме по собі спонукає її учасників до активної пізнавальної діяльності.

Як і під час аналізу конкретних ситуацій, на ігрових заняттях закріплювалися і поглиблювалися знання, одержані під час лекцій, формувалися уміння їхнього практичного застосування, створювалися умови для активного обміну досвідом. Важлива функція гри – навчання в дії, і чим ближчою є ігрова діяльність курсантів до реальної професійної, тим вищий її пізнавальний ефект.

З позицій контекстного підходу ділова гра розглядається як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності. Вона дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні, у порівнянні з традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням, умови формування спеціаліста. Як форма квазіпрофесійної діяльності ділова гра дозволяла суттєвим чином активізувати навчально-пізнавальну діяльність курсантів, оскільки їй притаманні такі особливості: 1) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; 2) наближення курсантів до реальних умов породження потреби в знаннях та їх практичному застосуванні, що забезпечує осмисленість учіння, особистісну активність курсантів, можливості переходу від пізнавальної мотивації до професійної; 3) комплексне забезпечення навчального і виховного ефектів; 4) забезпечення поступового переходу від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації і саморегуляції курсантами; 5) широкі можливості застосування навчальної інформації в якості засобу регуляції квазіпрофесійної діяльності, що перетворює цю інформацію в знання. Завдяки цим особливостям ділова гра дозволяє формувати в курсантів цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, виробляти в них як предметно-професійний, так і соціальний

досвід, в тому числі прийняття індивідуальних і колективних рішень, розвивати професійне теоретичне і практичне мислення, а також формувати пізнавальну і професійну мотивацію.

В ігровому процесі діалогічна структура спілкування розширює спектр мотивів учіння, стимулює спільний пошук рішень. Творча активність курсантів в діловій грі спонукалася тим, що гра дозволяла відчути значущість свого “Я”, особливо в тих випадках, коли курсант знаходив оригінальне вирішення ситуації, яке відповідним чином оцінювалося викладачем або іншими учасниками гри. Важливе значення мало й те, що в умовах гри відбувалося поступове зниження напруженості, тривожності, нерішучості і підвищувалася активність курсантів на основі посилення інтересу до ігрового процесу. Саме ігровий інтерес виявлявся потужним стимулом діяльності учасників гри, задавав творчу спрямованість особистості, викликав позитивні емоції, які, супроводжували процес пошуку, прискорювали його і стимулювали евристичність мислення.

Для прикладу розглянемо ділову гру «Гасіння пожежі в театральном-глядацькому закладі», яка проводилася з курсантами третього курсу у процесі вивчення пожежної тактики (див. додаток Б).

На початку заняття курсанти були розподілені на підгрупи, кожна з яких одержала оперативно-тактичну характеристику об'єкта, на якому відбувається пожежа: «Будинок Палацу культури 3-х поверховий, II с.в., розрахований на 650 місць, висотою 18 м, розміром в плані 40х60 м. Стіни і перегородки цегляні, міжповерхове перекриття залізобетонне, обрешітка даху дерев'яна, покрівля частково залізна, частково рубероїдна. Опалення центральне водяне, освітлення електричне, вентиляція приточно-витяжна. Будівля обладнана аварійно-пожежною системою (АПС), приймально-контрольний прилад знаходиться у приміщенні чергового.

У підвальному приміщенні розташовані: танцювальний зал, гардероб, буфет, пожежний пост, столярна майстерня, трансформаторна, насосна, електрощитова, побутові приміщення, костюмерні. На першому поверсі

розташовані: глядацький зал, сцена, склад об'ємних декорацій, артистичні, підсобні приміщення, дзеркальний зал, освітлювальна, кіноапаратна. На другому поверсі розташовані: радіовузол, швейний і розкрійний цех "Корн", кімната хорового колективу, мистецька студія, побутові приміщення, зал для репетицій. На третьому поверсі розташовані: театр-студія, дзеркальний зал, кабінети, зал для репетицій, побутові приміщення, бібліотека, кімната хорового колективу. Будинок обладнаний внутрішнім протипожежним водопроводом, сцена обладнана дренажною установкою з автоматичним пуском з пожежного поста.

Пора року – весна, квітень. Температура повітря: 5 °С. Час доби: 10 год. 30 хв. Вітер: північно-західний, помірний. Опади: відсутні».

Після ознайомлення із загальною ситуацією викладач вказував групам, які сили і засоби прибувають на пожежу, оперативний час, а також давав групам увідну інформацію, відповідно до якої кожна група повинна була оцінити обстановку та прийняти рішення щодо проведення бойових дій.

Курсанти у всіх групах працювали у ролі КГП-1. Увідні давалися групам у письмовій формі (на картках). Групи приступали до оцінки обстановки і підготовки розпоряджень відповідно до увідної та оперативно-тактичної обстановки на об'єкті.

Завдання курсанти повинні були виконувати швидко, за час, наближений до часу розвитку реальної пожежі – формування таких умінь є одним з головних завдань ділової гри.

Правильність дій кожного курсанта контролювалась спеціально призначеними експертами, які оцінювали участь кожного курсанта в обговоренні ситуації і прийнятті рішень, серйозність ставлення до поставленого завдання.

Викладач після доведення увідної слідував за діями груп, не втручаючись в обговорення та прийняття рішень. Після обговорення і прийняття рішень групи доповідали викладачу про свою готовність.

Після доповіді курсантів виступали експерти з оцінкою дій кожного

учасника ділової гри та груп в цілому. Викладач організував коротке обговорення запропонованих групами рішень і відзначав найбільш ефективні з них.

Формуванню пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення пожежної тактики значною мірою сприяли також рольові ігри, які практикувались під час формуючого експерименту. На початку заняття курсантам повідомлялась інформація стосовно конкретної професійної ситуації, після чого між ними розподілялися ролі. Здійснювалося, зокрема, рольове імітування таких ситуацій, як бойове розгортання підрозділів на пожежі, взаємодія пожежних підрозділів у процесі бойового розгортання, взаємодія під час рятування й евакуації потерпілих, дії підрозділів після ліквідації пожежі тощо.

Під час проведення рольових ігор практикувалось два варіанти організації занять: 1) ролі розподілялися між окремими курсантами, а інші виконували роль активного глядача або функцію “арбітра”; 2) курсанти ділились на малі групи, кожна з яких брала на себе роль окремого учасника ситуації або підрозділу.

Після розподілу ролей кожному учаснику гри, крім загального опису ситуації, видавалась інструкція щодо його ролі. В ній описувалась позиція, яку в цій ситуації займає даний учасник, його оцінка проблеми, інтереси і завдання. Учасникам інсценізації давався деякий час для ознайомлення з одержаною інформацією, “вживання” у роль.

З основним змістом ситуації, як і з інформацією, виданою виконавцям, ознайомлювались також інші члени групи. У підсумку до початку інсценування курсанти, які виступали у ролі глядачів-арбітрів (а це більша частина групи) виявлялися найбільш поінформованими: вони знали і загальну інформацію, і ту, що була відома кожному учаснику. Завдання глядачів полягало у тому, щоб оцінити поведінку учасників інсценізації, їхні дії і рішення. Спостерігачам вказувалось, на що слід звернути особливу увагу, що оцінювати (наприклад, адекватність прийнятих рішень, зміст бесіди між

учасниками, використання аргументів, манеру триматися, тон спілкування тощо).

Заняття проводилися в формі наради під керівництвом курсанта, який виконував у даній ситуації роль керівника, або в формі вільного рольового спілкування (діалогу) між курсантами. Предметом наради виступало спільне розв'язання загальної проблеми або конфлікту між учасниками ситуації. Предметом рольового спілкування було, наприклад, з'ясування стосунків між керівником і підлеглим, здійснення керівного впливу, організація командиром взаємодії підлеглих під час виконання службових завдань тощо. В заключній частині заняття курсанти, в тому числі й ті, що не брали участі в ігровій взаємодії, обговорювали результати і процес вирішення проблеми (конфлікту), оцінювали поведінку кожного учасника, відзначали позитивні і негативні моменти в діях виконавців.

Наш досвід свідчить, що метод рольової гри не тільки суттєво активізує пізнавальну діяльність курсантів, а й дозволяє розвивати професійно важливі якості й уміння: вміння керувати підлеглими, налагоджувати з ними продуктивні міжособистісні стосунки, організовувати взаємодію особового складу при вирішенні службових завдань та ін. Проведення занять в ігровій формі допомагає майбутнім офіцерам краще зрозуміти природу конфліктних ситуацій, які час від часу виникають у стосунках командира з підлеглими. Розігрування ролей дозволяє також курсантам краще засвоїти те положення, що поведінка фахівця зумовлюється не тільки особливостями його особистості, а й характером ситуації, в якій він вимушений діяти, допомагає їм глибше проникнути в мотиви поведінки ігрових персонажів, сприяє виробленню в майбутніх фахівців навичок професійного спілкування. Формуванню пізнавальної активності курсантів значною мірою сприяє обстановка емоційної піднесеності, "театральності", що виникає на заняттях з елементами рольової гри.

За допомогою ігрових методів забезпечувався перехід курсантів від власне навчальної до професійної діяльності одночасно із трансформацією

потреб, мотивів, цілей, предметних дій і вчинків, засобів, предмета і результатів учіння. Найбільший ефект досягався за умови використання міжпредметного змісту, що забезпечує цілісне відображення професійної діяльності.

Отже, у відповідності з положеннями теорії контекстного навчання у формуючому експерименті моделювався цілісний предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності курсантів. Засвоєння теоретичних знань і практичних умінь відбувалося у процесі вирішення змодельованих професійних ситуацій, що забезпечувало активізацію навчально-пізнавальної діяльності курсантів та створювало умови для формування пізнавальних і професійних мотивів. Відбувалася поступова трансформація предмету учіння (навчальної інформації) в засіб регуляції професійної діяльності (знання), за рахунок чого навчальна діяльність набувала особистісного смислу, курсанти починали чітко усвідомлювати цінність та необхідність засвоєваних знань та умінь для майбутньої практичної діяльності.

Наш досвід використання методів активного навчання контекстного типу свідчить, що за їхньою допомогою ефективно вирішується цілий комплекс важливих завдань: активізація пізнавальної діяльності, надання їй творчого характеру; набуття курсантами досвіду інноваційної діяльності в контексті майбутньої професії; формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів; формування цілісного уявлення про майбутню професію, її специфіку та функції; виховання відповідального ставлення до справи, засвоєння професійних цінностей.

Експериментальне дослідження свідчить, що навчання, побудоване на основі контекстного підходу, стимулює в курсантів широкий діапазон позитивних переживань, які сприяють підвищенню пізнавальної активності: задоволення процесом навчання, усвідомлення власних успіхів у професійному зростанні, радість пізнання, подолання труднощів, оволодіння новими засобами початкової діяльності, гордість за досягнуті успіхи тощо.

Шляхом реалізації ідей контекстного навчання ми намагалися підвищити рівень пізнавальної активності курсантів головним чином за рахунок розвитку мотиву професійного становлення. Однак, у спонуканні пізнавальної активності курсантів важливу роль відіграють і інші позитивні мотиви, зокрема прагнення до спільної творчої діяльності, спілкування і самоствердження. З метою розвитку цих мотивів у процесі викладання пожежної тактики та організації пожежно-профілактичної роботи ми широко застосовували різні форми взаємонавчання, групової організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

Однією з таких форм була дискусія, яка дозволяє суттєвим чином підвищити пізнавальну активність курсантів на заняттях. Однак її значення не обмежується лише активізацією обміну думками, знаннями і досвідом. Важливо й те, що необхідність відстояти свою думку в дискусії, заперечити думку опонента вимагає від курсанта пошуку переконливих аргументів, обґрунтування власної позиції, а це, в свою чергу, спонукає до активної пізнавальної діяльності, актуалізації знань і формування важливих професійних умінь і навичок: уміння чітко викладати свої думки, слухати опонентів, виділяти корисну інформацію і робити необхідні висновки з виступів колег, використовувати колективний досвід і знання під час розв'язання професійних проблем тощо.

Обираючи теми для дискусій, ми прагнули, щоб вони містили предмет для обговорення: різноманітне тлумачення одних і тих же явищ в теорії і практиці пожежної безпеки, різноманітні підходи до розв'язання одних і тих же проблем. Дискусійний обмін думками дозволяв наблизити теоретичні положення лекцій до їх практичної реалізації в конкретних умовах професійної діяльності.

Як правило, дискусії проводились після лекції і розпочинались з виступу викладача або двох-трьох найбільш підготовлених курсантів. Після цього розпочиналася вільна дискусія, під час якої курсанти висловлювались відносно проблеми, що обговорювалася. Завдання викладача полягало в тому,

щоб спрямовувати дискусію, уміло зіштовхуючи різні точки зору, звертаючи увагу на ті чи інші аспекти проблеми, не нав'язуючи при цьому курсантам своєї думки. Підбиваючи підсумки дискусії, викладач узагальнював висловлені курсантами пропозиції.

Досить ефективними були підсумкові тематичні дискусії, які проводилися наприкінці циклу занять з тематичного розділу або групи тем. У цьому випадку дискусія слугувала також своєрідною формою перевірки рівня розуміння і засвоєння вивченого матеріалу.

Дискусія була неодмінним елементом більшості занять, що проводились в активній формі. У цих випадках поряд з активним обміном знаннями і досвідом у курсантів вироблялися важливі професійні вміння викладати свої думки, аргументувати висловлювані міркування, обґрунтовувати прийняті рішення і доводити їхню ефективність у процесі обговорення в аудиторії або в прямому діалозі з колегами. Необхідність обґрунтувати свою позицію спонукала курсантів звертатись до знань, отриманих на попередніх лекціях або інших заняттях, самостійно опрацьовувати додаткову літературу, здійснювати певні узагальнення, застосовувати загальні положення до конкретних випадків. У цих випадках відбувалося як закріплення раніше одержаних знань, так і розвиток мислення курсантів.

Для забезпечення активної участі курсантів у дискусіях ми використовували низку прийомів: ставили на обговорення проблеми, які викликають професійний інтерес у курсантів; провокували дискусію за допомогою стислого виступу проблемного характеру; завчасно готували питання, які можна було б поставити в ході дискусії для її підтримання і спрямування. Намагалися також за допомогою питань забезпечити всебічне обговорення проблеми; не припускали виходу дискусії за рамки обговорюваної проблеми; не допускали перетворення дискусії в діалог двох найбільш активних курсантів або викладача з курсантом; забезпечували включення в дискусію якомога більшої кількості курсантів; не залишали поза

увагою жодного неправильного судження, проте не давали йому одразу ж оцінки, а намагалися спрямувати на нього критичну оцінку інших курсантів; стежили за тим, щоб об'єктом критики були думки, а не особи, що їх висловили; порівнювали різноманітні точки зору, залучаючи курсантів до колективного аналізу і обговорення; на основі аналізу та узагальнення різноманітних думок у заключному слові підводили аудиторію до конструктивних висновків, що мають пізнавальне і практичне значення.

З метою активізації пізнавальної діяльності курсантів нами практикувалась така форма роботи, як виступ курсанта в ролі викладача. Курсанти ознайомлювались з навчальним планом і вибирали одну або декілька тем, за якими бажали провести заняття. Їм надавалась необхідна допомога в підборі матеріалу і складанні плану лекції. Як правило, такі заняття проходили в формі лекції з наступним коротким обговоренням.

У процесі підготовки до занять курсанти поглиблено вивчали проблему, вчилися викладати матеріал, враховуючи інтереси і рівень підготовленості аудиторії, готуючись таким чином до проведення занять з пожежно-тактичної підготовки особового складу оперативно-рятувальної служби. Наш досвід свідчить, що виконання ролі викладача посилює мотивацію навчальної діяльності і стимулює пізнавальну активність курсантів, оскільки вони отримують можливість проявити свої здібності, самоствердитись в очах викладача і колег.

Під час формуючого експерименту значна увага надавалась організації навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу. З цією метою широко застосовувались групові форми навчальної діяльності курсантів, а також корегувався стиль педагогічної взаємодії викладачів з курсантами. Ми виходили з того, що на пізнавальну активність і ставлення курсантів до вивчення спеціальних дисциплін значною мірою впливають стиль спілкування викладача, специфіка навчального матеріалу й ситуацій, створенням яких він керує. В зв'язку з цим спілкування викладача з курсантами будувалось на принципах демократизму та

діалогічності. Атмосфера довіри, відвертості, внутрішнього комфорту не може виникнути в умовах диктату. Для встановлення взаєморозуміння та позитивного емоційного мікроклімату в групі викладач прагнув налагодити з вихованцями рівноправні партнерські стосунки, досягти формування відносин “відповідальної взаємозалежності”.

Викладачеві на занятті відводилася роль компетентного співрозмовника, який бажає поділитися своїми знаннями з партнерами по спілкуванню та виявляє інтерес до їхньої власної точки зору стосовно проблем, що обговорюються. Діалогічний спосіб навчання передбачав як спільний пошук педагогом та курсантами шляхів розв’язання творчих завдань, так і стимулювання самостійності курсантів у вирішенні проблемних навчальних ситуацій.

З’ясувалося, що значні можливості щодо розвитку пізнавальної активності курсантів має групова навчальна взаємодія, яка сприяє реалізації природного прагнення до спілкування та співробітництва, стимулює діалогічну взаємодію партнерів по спільному розв’язанню навчально-пізнавальних завдань, формує між курсантами стосунки відповідальної залежності, дозволяє моделювати типові ситуації майбутньої професійної діяльності, забезпечує суб’єктну позиції курсантів у навчальному процесі.

Під час організації групової навчально-пізнавальної діяльності курсантів ми враховували її основні характеристики: об’єднання курсантів у малі групи, що діють як єдиний суб’єкт пізнавальної діяльності; наявність безпосередньої взаємодії курсантів; розподіл функцій і завдань; опосередковане педагогічне керівництво; кооперативний характер пізнавальної діяльності.

В умовах групової навчальної взаємодії між курсантами виникають стосунки позитивної взаємозалежності, що стимулює їхню пізнавальну активність. Позитивна взаємозалежність становить такий тип взаємовідносин між членами групи, коли, з одного боку, навчальний успіх окремого курсанта неможливий без внеску товаришів, а з іншого боку, для успішної навчальної

діяльності всієї групи необхідна продуктивна робота кожного зокрема. Під час формуючого експерименту ми використовували різні типи позитивної взаємозалежності: за результатом (кожен досягне своєї мети лише тоді, коли інші також реалізують власні цілі), за ресурсами, за виконуваним завданням, за місцем роботи, рольова взаємозалежність. Позитивна взаємозалежність за результатом забезпечувалась шляхом оцінювання досягнень кожного курсанта залежно від результатів роботи групи в цілому. Завдяки цьому в групі створювалась психологічна атмосфера, що спонукала курсантів виявляли турботу, стимулювати один одного і надавати взаємну допомогу у виконанні завдань.

Найбільшою мірою розвитку пізнавальної активності курсантів сприяли такі способи організації групової навчальної діяльності курсантів, як: індивідуально-груповою робота, „мозаїка”, робота в парах.

Суть індивідуально-групової роботи полягала в організації навчальної діяльності груп у складі чотирьох курсантів за такою схемою:

- 1) викладач пояснював новий матеріал;
- 2) курсантам пропонувалось у групах осмислити його і закріпити.

Члени груп висловлювали своє розуміння теми, порівнювали власні відповіді, розглядали розбіжності в поглядах, виробляли спільні підходи для розв'язання проблем, ставили один одному запитання;

3) викладач перевіряв, наскільки кожен курсант засвоїв матеріал. З цією метою проводилась невелика самостійна робота або тест успішності. Завдання курсанти виконували індивідуально і самостійно. Кожен отримував бал, який характеризує ступінь його особистого досягнення;

4) індивідуальні бали додавались з метою визначення загальногрупового навчального показника. Робота курсантів оцінювалась як за індивідуальними, так і груповими показниками.

Досить ефективною з погляду розвитку пізнавальної активності курсантів виявилася командно-ігрова діяльність. Її сутність полягала у тому, що викладач, як і в попередньому випадку, пояснював новий матеріал,

організовував його обговорення в групах, але замість індивідуального тестування влаштовувались змагальні турніри між командами (підгрупами). Підгрупи комплектувались так, щоб у кожній з них були як добре встигаючі, так і менш успішні курсанти. Змагання організовувалось у формі вікторини з нової теми. Для цього викладач організовував «турнірні столи» по двоє однакових за успішністю курсанти за кожним столом. Питання диференціювались за складністю, завдяки чому кожний курсант забезпечував своїй команді стільки балів, скільки дозволяли його здібності.

Значний інтерес у курсантів викликали заняття, під час яких застосовувалась така форма навчальної взаємодії, як «мозаїка». Її організація передбачала таку послідовність кроків:

1. Група розбивалась на малі групи в складі 3-5 осіб. Новий навчальний матеріал членувався на відповідну кількість модулів (3-5). Кожен курсант одержував завдання опрацювати один з виділених модулів (він виступав експертом з даного питання).

2. Окремі учасники розходились по експертних групах, кожна з яких концентрувалася на опрацюванні одного модулю навчального матеріалу. В експертні групи входили по одному експерту від кожної групи.

3. Експертна група розробляла свій аспект навчального матеріалу та готувала з нього повідомлення.

4. Експерти поверталися до своїх груп.

5. Кожен експерт робив повідомлення зі свого модулю навчального матеріалу і домагався, щоб його засвоїли інші члени групи. Інші члени групи, своєю чергою, доповідали про свою частину завдання. Єдиний шлях засвоїти весь матеріал полягав у тому, щоб уважно вислухати кожного члена групи. При цьому курсанти були зацікавлені в тому, щоб їхні товариші сумлінно виконували свої завдання, оскільки це відбивалося на їхній підсумковій оцінці.

6. Наприкінці здійснювалась підсумкова перевірка засвоєння матеріалу всіма членами групи і підраховувалися бали, одержані кожною групою.

Контролювалось засвоєння курсантами всього матеріалу з нової теми: не лише тих питань, які вони готували самостійно, а й тих, що інші викладали для них.

Така форма спільної навчальної діяльності посилювала взаємозалежність між курсантами, стимулювала їхню пізнавальну активність та взаємодопомогу.

Намагаючись реалізувати діалогічний підхід до організації навчального процесу, ми орієнтували викладачів на дотримання відповідних вимог у спілкуванні з курсантами: налагодження взаємодії з курсантами на правах співрозмовника, який прийшов на лекцію «поділитися» своїми знаннями стосовно певної проблеми, а не проголосити істину в останній інстанції; визнання не лише права курсантів на власні судження, але й вияв зацікавленого ставлення до них; визнання новизни знань не з позицій авторитету автора, вченого чи викладача, а в міру доведення їх істинності системою логічних суджень, міркувань; обговорення під час лекції різних поглядів на розв'язання проблем, які відтворюють логіку розвитку науки, її змісту; така побудова спілкування з курсантами, яка підводить їх до самостійних висновків, робить співучасниками пошуку шляхів розв'язання проблем, запропонованих викладачем; розмірковуючий характер читання лекції викладачем, що спонукає курсантів думати разом з ним.

Однією з педагогічних умов розвитку пізнавальної активності курсантів ми визначили формування у них системи навчальних умінь і способів розумової діяльності. Формування таких умінь у процесі викладання спеціальних дисциплін здійснювалося за такими етапами: 1) усвідомлення значення вміння виконувати певні дії (формування мотиваційної основи дії); 2) визначення мети дії; 3) усвідомлення наукових основ дії; 4) визначення основних структурних компонентів дії, спільних для широкого кола завдань і незалежних від умов, в яких виконується дія (такі структурні компоненти виконують роль опорних точок дії); 5) визначення найбільш раціональної послідовності виконання операцій, з яких складається дія, – побудова моделі

(алгоритму) дії шляхом колективних або індивідуальних пошуків; 6) виконання невеликої кількості вправ, за допомогою яких викладач контролював дії курсантів з погляду їх відповідності нормам; 7) навчання курсантів самоконтролю за виконанням певної дії; 8) організація вправ, що потребують уміння самостійно виконувати певну дію в умовах, що змінюються (варіюються); 9) використання вміння виконувати певну дію в процесі оволодіння новими, складнішими вміннями у більш складних видах діяльності.

Перераховані етапи включають у себе не лише виділені психологами основні компоненти цілеспрямованої дії, а й додаткові, що забезпечують вищий рівень самостійності і творчий підхід до виконання навчальних завдань.

Розглянутий спосіб формування пізнавальних умінь забезпечував активну участь курсантів у виявленні структури дій і раціональної послідовності виконання окремих операцій. Структура дії (її модель) науково обґрунтовувалась, що давало позитивні результати: курсанти набували здатності застосовувати вміння, виконувати певну дію в нових ситуаціях.

Визначення операцій, які становлять дію, є необхідною умовою вибору раціональної методики формування відповідних умінь. Знаючи складові тієї чи іншої дії, викладач визначав найбільш раціональну послідовність вироблення вміння виконувати кожну з них, а потім уже в курсантів формувалось уміння виконувати дію в цілому. Усвідомлення курсантами наукових основ виконання окремих операцій і дії в цілому сприяло швидшому оволодінню вмінням і скорочувало кількість потрібних для цього вправ.

Оскільки пізнавальні вміння завжди конкретні, розумові операції спочатку формувалися на цілком визначеному матеріалі і лише згодом, в результаті спілкування, набували у свідомості курсантів узагальнено-абстрагованого характеру. Відбуваючись одночасно з засвоєнням знань, ви-

роблення вмінь здійснювалось нами не попутно, стихійно, а цілеспрямовано, внаслідок спеціально організованої діяльності. Для того, щоб кожне вміння довести до свідомості курсантів, навчання розпочиналось з їхнього ознайомлення із термінами (порівняння, узагальнення, причина, наслідок і т. д.), з пояснення значення вміння та повідомлення даних про його зміст.

Оскільки до кожного вміння входять знання про дії, курсантам пояснювалось, як вони мають виконувати ту чи іншу розумову операцію. Цілеспрямоване формування більш успішно здійснювалося в тому разі, коли попередньо виявлявся конкретний склад, структура вміння. Наприклад, розумові операції узагальнення та порівняння передбачають таку логічну послідовність кроків: 1. Узагальнення: а) зіставити предмети, слова чи явища; б) виділити в кожному з них головну спільну ознаку; в) об'єднати їх за цією ознакою. 2. Порівняння: а) виділити ознаки предмета, слова чи явища; б) знайти подібні ознаки; в) знайти різні ознаки; г) зіставити предмети за цими ознаками.

Усвідомивши логічний принцип, що лежить в основі вміння, курсанти могли орієнтуватися в правильному проведенні кожної операції і здійснювати контроль за її виконанням.

Проте одного знання, як виконувати певну дію, ще недостатньо для формування умінь. Необхідні також тренування у виконанні конкретних дій. Тому, ознайомивши курсантів з призначенням та структурою того чи іншого пізнавального вміння, проводили серію тренувальних вправ на його вироблення. З'ясувалося, що для розвитку операцій мислення більш цінними є не окремі логічні завдання, а послідовна система продуманих вправ, яка приводить у рух усю сукупність пізнавальних умінь. Це сприяє осмисленню курсантами взаємозв'язку між умінями, необхідності одних умінь для виконання інших. Так, зробити порівняння неможливо без попереднього аналізу матеріалу, а вміння узагальнити включає в себе аналіз, порівняння та виділення головного.

У процесі формування пізнавальних умінь ми дотримувалися принципу систематичності та послідовності: спочатку опрацьовували одне вміння, потім інше, після чого давали курсантам завдання, які вимагали застосування обох набутих умінь. Поступово система вмінь «нарощувалася».

Виконання практичних завдань, спрямованих на формування пізнавальних умінь, потребувало аналізу, зіставлення, узагальнення та інших розумових операцій, що суттєво стимулювало пізнавальну активність курсантів.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що робота, спрямована на формування пізнавальних умінь, зазвичай сприймається й виконується курсантами з цікавістю. Їхня активність помітно зростає, незважаючи на те, що об'єктом вивчення є не конкретні факти, а суто теоретичний матеріал. Курсанти охоче брали участь у розмірковуваннях, швидко реагували на запитання. Все це свідчить про значний інтерес до завдань, які потребують розумового напруження і несуть інтелектуальне навантаження. На наш погляд, психічні процеси, що діють у розв'язанні інтелектуальних завдань, можна вважати водночас такими, що входять до складу механізмів формування інтересу до інтелектуальної діяльності. Завдяки цьому інтелектуальні вміння поступово перетворюються з мети, предмета пізнання у засіб розв'язання пізнавальних завдань, видобування і засвоєння знань, внаслідок чого підвищується рівень пізнавальної активності курсантів, яка набуває самостійного значення і спонукає до подальшого пізнання.

У процесі формування пізнавальних умінь курсантів особливе значення надавалося розвитку їхньої критичності, здатності до рефлексивного аналізу навчальних проблем.

Рефлексивний стиль мислення є властивістю й складовою частиною практично всіх видів активності, які виконує курсант як у навчальному процесі, так і у позааудиторній діяльності: у процесі підготовки до навчальних

занять, написання рефератів, доповідей, курсових і дипломних робіт, інших форм самостійної творчої діяльності. Це обумовлено як завданнями навчального процесу у ВНЗ, так і метою професійної освіти, спрямованої на підготовку фахівця, здатного успішно реалізуватися в майбутній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити основні елементи критичного мислення, що розвивалися в процесі формування пізнавальної активності курсантів:

здатність орієнтуватися у навчальному матеріалі й оцінювати ступінь вірогідності пропонованої навчальної інформації, співвідносячи її з тим, що відомо;

відкритість стосовно нестандартних способів розв'язання як відомих, так і нових завдань, прагнення до пізнання нового;

готовність до конструктивного діалогу з викладачем і партнерами, уміння відстоювати власну точку зору й корегувати її у випадку наведення опонентом незаперечних контрдоказів;

готовність до самодіагностування рівня сформованості різних умінь на основі порівняння власних результатів із заданими еталонами;

рефлексія етапів власного навчального маршруту в контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності;

артикульоване вираження й відстоювання тієї або іншої світоглядної позиції.

Як свідчить практика, вихідний рівень сформованості критичного мислення у більшості курсантів надто низький. Це зумовлено насамперед домінуванням "орієнтованого на знання" підходу на всіх етапах навчання в загальноосвітній школі. За таких обставин важливою стає демонстрація курсантам у навчальному процесі своєрідного "еталону" критичного мислення. Особливого значення надавалось забезпеченню критичної насиченості й коректності навчальної інформації, що пропонувалась для засвоєння.

По-перше, до змісту навчального матеріалу включалися фрагменти, які спонукали курсантів осмислювати їх з погляду різних підходів. Зовнішньою ознакою такого роду інформації була наявність у ній виразів на зразок: "розглянемо, як одержати цей результат, застосовуючи (такий-то спосіб)", "це є одночасно й наслідком (такого-то закону, положення)", "однак, з іншого боку..." тощо. Такі прийоми спонукали курсантів до самостійної оцінки ступеня вірогідності різних тверджень шляхом їхнього незалежного виведення з інших міркувань, ніж ті, котрими послуговувався викладач.

По-друге, у пропонованій курсантам інформації були представлені (поряд з формально-стверджуючими) смислопошукові фрагменти, які спонукали не приймати їх на віру, а критично оцінювати. Для такої навчальної інформації характерна наявність зворотів і фраз на зразок: "з'ясуємо, чи завжди це справедливо...", "обговоримо, чи виконується цей закон за (таких-то умов)", "змінимо (характеристики досліджуваного об'єкта або зовнішнього впливу). Що ж відбудеться при цьому?..." тощо. В цих випадках викладач виступав не в ролі особи, яка проголошує істину в останній інстанції, а в ролі дослідника, який залучає курсантів до спільного пошуку істини.

По-третє, у навчальному матеріалі відображались історичні етапи розвитку науки, формування тих чи інших наукових положень, теорій. При цьому процес "досягнення" наукового знання подавався в контексті боротьби різних історично зафіксованих ідей, помилкових поглядів і уявлень.

Перед курсантами розкривались також наслідки, до яких може призводити неправомірне ототожнення об'єктів і явищ, що характеризуються тією чи іншою мірою внутрішніх розбіжностей, а також неправомірне протиставлення явищ і об'єктів, що мають певну внутрішню схожість. З цією метою вживались звороти на зразок: "зазвичай вважається, що об'єкти А і Б абсолютно однакові, однак у деяких випадках вони проявляють різні

властивості", "безумовно, (такі-то властивості) двох процесів свідчать про їхню протилежність, але їхні "механізми" мають таку подібність..." і т.д.

Забезпечуючи критичну насиченість навчальної інформації, ми намагалися дотримуватися «золотої середини», уникаючи надмірної проблематизації, яка призводить до втрати інформативності. Особлива увага зверталась на дотримання критичної коректності пропонованої курсантам навчальної інформації. В ній не повинно бути фрагментів, які містять змістовні або логічні неузгодженості – як формально стверджуючого, так і критичного плану.

Реалізуючи формулу "на помилках вчаться", іноді як негативний приклад курсантам наводилися положення підручника, посібника, які містили явну некоректність. Це сприяло посиленню конструктивної критичності курсантів до інформації, незалежно від джерел її походження.

Критична насиченість навчальної інформації – необхідна, проте не достатня умова формування критичності як одного з аспектів пізнавальної активності курсантів. Важливе значення має також використання спеціальних технологій, методик і прийомів формування критичного мислення.

У процесі формуючого експерименту ми застосовували низку спеціальних прийомів, що сприяли розвитку критичного мислення курсантів.

1. У процесі обговорення на семінарських заняттях викладачем спеціально створювалась ситуація, коли з очевидно хибного твердження шляхом коректних логічних міркувань виводився висновок, який явно суперечив наявним у курсантам знанням і уявленням. Курсантам пропонувалось знайти причину цієї невідповідності.

2. Викладачем створювалась ситуація, коли із початкового істинного твердження шляхом некоректних логічних операцій виводився абсурдний висновок. Курсантам пропонувалось з'ясувати причину цієї невідповідності.

3. Правильний результат "критично" осмислювався таким чином, що його правильність ставилась під сумнів (критичне осмислення проводилось некоректно). Подальші міркування курсантам пропонувалось здійснити самостійно.

Конкретні змістовні ситуації добирались з навчальних курсів «Пожежна тактика» та «Організація пожежно-профілактичної роботи». Їх "джерелами" виступали також спеціально сконструйовані викладачем ланцюжки міркувань, у яких:

а) не враховувався той чи інший фактор або умова, які курсантами самостійно не виявлялися;

б) модель із обмеженою сферою застосування використовувалась для опису об'єктів або процесів, які в цю сферу не входять;

в) навмисно ігнорувалася міра внутрішньої подібності об'єктів, які неправомірно протиставляються курсантами;

г) ігноруються розбіжності об'єктів або процесів, які курсантами неправомірно ототожнюються;

д) той чи інший висновок навмисно робився викладачем у "відриві від єдиного цілого";

е) здійснювалося поспішне узагальнення (на малій вибірці);

ж) навмисно допускалася підміна тези в процесі доведення й обґрунтування.

Аналіз педагогічної практики свідчить про те, що найбільш ефективно рефлексивну діяльність курсантів можна організувати в процесі вивчення фахових дисциплін, однак у кожному разі змістом діяльності курсантів має виступати аналіз некоректно сконструйованого протиріччя або неузгодженості. В процесі такого

аналізу курсанти за дозованою допомогою викладача виявляють зазначену неузгодженість і розв'язують проблему. Результати такої методично організованої роботи необхідно уважно діагностувати й відслідковувати.

Особливе значення в процесі формування в курсантів критичного стилю мислення надавалось реалізації принципу професійної спрямованості навчання. В першу чергу, формувалися розумові операції й уміння, ізоморфні тим, які курсантам доведеться виконувати в майбутній професійній діяльності. Професійна діяльність офіцера-пожежника вимагає постійної рефлексії і високого рівня розвитку критичного мислення. Тому в навчальному процесі широко застосовувались завдання і вправи, що сприяли формуванню такого стилю мислення як важливої складової пізнавальної активності курсантів.

– Таким чином, формуючий експеримент спрямовувався на комплексну реалізацію у процесі вивчення фахових дисциплін (пожежної тактики і організації пожежно-профілактичної роботи) визначених нами у попередньому параграфі педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів: застосування проблемних методів навчання, які спонукали до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулювали розвиток пізнавальних інтересів майбутніх рятувальників; забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання у ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів; організацію навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу; забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі; вироблення у курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів пізнавальної діяльності.

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Оцінюючи ефективність визначених педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін, ми орієнтувалися на три головні показники, які комплексно відображають основні аспекти пізнавальної активності: мотиваційний, операційно-дійовий і особистісний. Відповідно до плану дослідження було проведено два діагностичні зрізи: перед початком формуючого експерименту і після його завершення. Моніторинг пізнавальної активності курсантів в експериментальних і контрольних групах здійснювався за допомогою комплексу дослідницьких методів і методик: спостереження, бесід, анкетування, тестування, експертних оцінок.

Матеріали, одержані шляхом спостереження, свідчать, що на початковій стадії навчання в експериментальних групах відбулися позитивні зміни в пізнавальній активності курсантів. Вони почали виявляти більш зацікавлене ставлення до навчального матеріалу і способів його засвоєння. Свідченням цього стала зосередженість курсантів на навчальному матеріалі, позитивні емоційні реакції у процесі постановки завдань, їхнього виконання і обговорення результатів. Підвищення пізнавальної активності курсантів виявилось також у збільшенні кількості запитань до викладача. Причому, якщо спочатку запитання в основному стосувалися уточнення навчальних завдань, то пізніше почав виявлятися інтерес до теоретичних проблем, способів їх розв'язання, прийомів пізнавальної діяльності. Протягом усього періоду навчання курсанти виявляли високий рівень пізнавальної самостійності, пропонували різні варіанти розв'язання навчально-професійних проблем, брали активну участь в навчальних дискусіях, цікавилися способами раціональної організації пізнавальної діяльності. Про підвищення пізнавальної активності свідчить також те, що курсанти почали активно обмінюватися знаннями між собою, виявляти власне ставлення до

обговорюваних проблем, ділитися особистим досвідом пізнавальної діяльності.

Проаналізуємо більш докладно, які зміни відбулися в структурних компонентах пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп. Насамперед, нас цікавили зрушення в мотиваційному компоненті пізнавальної активності. Адже саме характер мотивів у кінцевому рахунку визначає напрям і зміст пізнавальної активності курсантів, зокрема їх особистісну включеність, активність, задоволеність навчальною діяльністю. При цьому особистісна включеність у навчальну діяльність, задоволеність собою й своїми результатами є основою розвитку пізнавальної активності курсантів, їхнього подальшого самовдосконалення й самореалізації. С. Рубінштейн відзначав: "Для того, щоб учень по-справжньому включився в роботу, потрібно зробити поставлені під час навчальної діяльності завдання не тільки зрозумілими, але й внутрішньо прийнятими ним, тобто щоб вони набули значущості і знайшли, таким чином, відгук і опору в його переживанні" [186, с. 81].

У цьому контексті особливого значення набуває співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів навчальної діяльності курсантів.

На думку Н. Тализіної, "при внутрішній мотивації мотивом служить пізнавальний інтерес, пов'язаний з даним предметом. У цьому випадку одержання знань виступає не як засіб досягнення якихось інших цілей, а як мета діяльності учня. Тільки в цьому випадку має місце власна діяльність учня як безпосередньо спрямована на задоволення пізнавальної потреби. В інших випадках людина вчиться заради задоволення інших потреб, а не пізнавальних" [195, с. 71].

А. Орлов зазначає, що мотив є зовнішнім, якщо основною причиною діяльності є одержання чого-небудь за межами цієї діяльності. Внутрішній мотив – це в принципі невідчужуваний від людини стан радості і задоволення від своєї справи. На відміну від зовнішнього внутрішній мотив ніколи не існує до і поза діяльністю. Він завжди виникає в самій цій діяльності, щоразу

будучи безпосереднім результатом, продуктом взаємодії людини і її оточення [142, с. 165-171].

В. Мільман до внутрішніх мотивів навчальної діяльності відносить прагнення до творчого розвитку, пізнання нового і невідомого, а до зовнішніх – навчання як вимушений обов'язок, як звичне функціонування, навчання заради лідерства і престижу, прагнення бути в центрі уваги, навчання заради винагороди, уникнення невдач [148].

Внутрішні мотиви мають особистісно значущий характер, обумовлені пізнавальною потребою курсантів, задоволенням від процесу пізнання й реалізації свого особистісного потенціалу. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності в навчальній діяльності. Оволодіння навчальним матеріалом при цьому виступає мотивом і метою навчання.

Зовнішні мотиви характеризуються тим, що оволодіння змістом навчального предмета виступає не метою навчання, а засобом досягнення інших цілей. Це може бути одержання гарної оцінки (диплома), додаткової стипендії, домогтися визнання товаришів тощо. При зовнішній мотивації курсанти, як правило, відчужені від процесу пізнання, проявляють пасивність або їх активність має вимушений характер. Зміст навчальних предметів не виступає для них як особистісно значущий.

Результати психолого-педагогічних досліджень свідчать, що саме від співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів залежить характер пізнавальної активності особистості: внутрішньо-детермінований або вимушений, зумовлений зовнішнім тиском. У зв'язку з цим, визначаючи динаміку мотиваційного компоненту пізнавальної активності курсантів контрольних і експериментальних груп, ми звертали увагу передусім на зміну співвідношення в структурі їх мотивації зовнішніх і внутрішніх мотивів.

З цією метою нами використовувався запропонований Т. Дубовицькою тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації [73]. Особливістю цієї

методики є те, що вона діагностує не мотивацію навчальної діяльності взагалі (як це властиво більшості відомих тестів), а специфіку мотивації навчальної діяльності, що проявляється під час вивчення конкретних навчальних дисциплін.

Методика складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді (див. додаток А). Для підвищення вірогідності результатів всі питання збалансовані за кількістю позитивних ("так") і негативних ("ні") відповідей: по кожній шкалі їм відповідає рівна кількість пунктів опитувальника. У змісті опитувальника відсутні судження, які стосуються особистості викладача, що відрізняє дану методику від таких, як "Викладач очима студентів". Курсанти оцінювали своє ставлення до того, що відбувається під час занять, а також почуття та стани, які вони відчують при цьому.

Визначення рівня внутрішньої мотивації курсантів здійснювалося за такою шкалою: 0-5 балів – низький рівень внутрішньої мотивації; 6-14 балів – середній рівень внутрішньої мотивації; 15-20 балів – високий рівень внутрішньої мотивації.

Результати діагностування динаміки рівнів внутрішньої мотивації навчальної діяльності курсантів контрольних і експериментальних груп представлені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Динаміка рівнів внутрішньої мотивації навчальної діяльності курсантів контрольних і експериментальних груп

№	Рівні внутрішньої мотивації	Експериментальні групи (n=92)		Контрольні групи (n=96)	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Високий	19 (20,7%)	42 (45,7%)	21 (21,9%)	25 (26%)
2.	Середній	29 (31,5%)	38 (41,3%)	27 (28,1%)	31 (32,3%)
3.	Низький	44 (47,8%)	12 (13%)	48 (50%)	40 (41,7%)

Одержані результати свідчать, що в експериментальних групах, на відміну від контрольних, суттєво збільшилась кількість курсантів з високим і середнім рівнями внутрішньої мотивації навчальної діяльності. Одночасно зменшилось число курсантів, яким притаманний низький рівень внутрішньої мотивації (з 47,8% до 13%). Застосування непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило статистичну достовірність зазначених змін ($\alpha=0,05$).

У контрольних групах за час проведення експериментального дослідження теж відбулися певні зміни в кількості курсантів з різними рівнями внутрішньої мотивації, однак вони відносно не значні і не досягають рівня статистичної значущості. Це дає підстави стверджувати, що основним фактором позитивної динаміки рівнів внутрішньої мотивації навчальної діяльності курсантів експериментальних груп є впроваджені в процесі формуючого експерименту педагогічні умови формування пізнавальної активності.

Справедливість такого висновку підтверджується також результатами вивчення динаміки суб'єктивної значущості окремих мотивів навчальної діяльності курсантів. На основі бесід з курсантами ми визначили перелік мотивів, які найбільшою мірою спонукають їхню навчальну діяльність. До цього переліку увійшли:

пізнавальний мотив – прагнення оволодівати новими знаннями та способами пізнавальної діяльності;

професійний мотив – прагнення якнайкраще підготуватись до майбутньої професійної діяльності;

мотив самовдосконалення – прагнення збагачувати свій досвід і розвивати здібності;

мотив самовизначення – прагнення бути суб'єктом навчальної діяльності, самостійно визначати способи і прийоми її виконання;

мотив престижу – прагнення досягти високого статусу в колективі, утвердитись серед товаришів;

мотив обов'язку – почуття відповідальності перед товаришами і викладачами за результати власної пізнавальної діяльності;

мотив досягнення – прагнення досягати успіхів у навчанні;

мотив спілкування – прагнення до партнерських взаємин з учасниками навчальної діяльності;

мотив вигоди – усвідомлення практичної цінності навчання, його значення для досягнення матеріального благополуччя.

Курсантам експериментальних і контрольних груп пропонувалося за п'ятибальною шкалою оцінити, якою мірою кожний із цих мотив визначає їхню навчальну діяльність. Первинна обробка результатів анкетування полягала в побудові матриці оцінок і визначенні середнього показника значущості кожного мотиву по групі курсантів. Одержані результати подано на рис. 2.1.

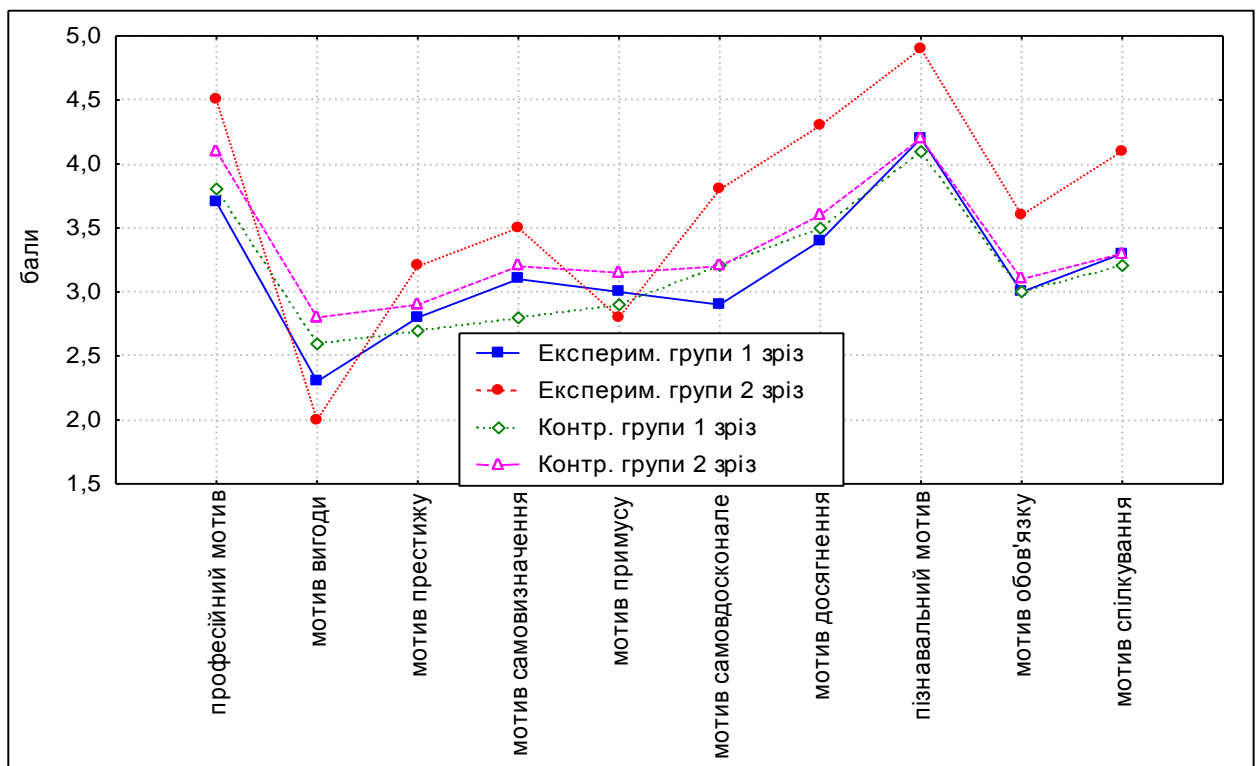


Рис.2.1. Динаміка суб'єктивної значущості мотивів навчальної діяльності курсантів експериментальних і контрольних груп.

Одержані результати свідчать, що в експериментальних групах суттєво зросло значення пізнавальних і професійних мотивів, а також мотивів самоосвіти, досягнення, обов'язку і спілкування. Використання методів

математичного аналізу (непараметричного критерію Вілкоксона [161]) засвідчило статистичну достовірність цих змін ($p < 0,05$).

Якщо на початку формуючого експерименту значущість професійного мотиву для курсантів експериментальних груп становила 3,7 бала, то на завершальному етапі вона зросла до 4,5. Таким чином, усвідомлення курсантами важливості навчання як засобу підготовки до ефективного виконання майбутньої професійної діяльності стало одним із провідних стимулів учіння. Такого ефекту вдалося досягти завдяки моделюванню у навчальному процесі елементів професійної діяльності на основі контекстного підходу.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, сталися також статистично достовірні зміни у значущості пізнавального мотиву учіння. На початку експерименту вона становила 4,2 бала, після завершення – 4,9. У курсантів посилювався інтерес до навчання, прагнення пізнавати нові факти, відкривати певні закономірності. Їх більше цікавить процес виконання навчальних завдань, ніж результат. Спостереження свідчать, що курсанти експериментальних груп часто вдавались до пошуку додаткової інформації з тем, які вивчались. Очевидно, такі зміни можна пояснити застосуванням методів проблемного навчання, які стимулювали розвиток пізнавальних потреб і викликали зацікавленість у курсантів.

Слід відзначити також позитивну динаміку суб'єктивної значущості для курсантів мотивів досягнення (приріст становить 0,9 бала), самоосвіти (0,9 бала), спілкування (0,8 бала) і обов'язку (0,6 бала).

Привертає увагу деяке зменшення суб'єктивної значущості для курсантів мотиву примусу (з 3 до 2,8), що свідчить про загальний позитивний розвиток їхньої мотиваційної сфери, домінування у ній внутрішніх спонукань, які забезпечують особистісний смисл навчальної діяльності.

У контрольних групах не сталося скільки-небудь помітних і статистично достовірних змін у значущості мотивів навчальної діяльності. Це дозволяє приписати описані вище трансформації мотивів навчальної

діяльності курсантів експериментальних груп спеціальним чином організованій навчально-пізнавальній діяльності, побудованій у відповідності з обґрунтованими педагогічними умовами формування пізнавальної активності.

Аналізуючи результати формуючого експерименту, ми звертали увагу також на розвиток операційно-дійового компоненту пізнавальної активності курсантів контрольних і експериментальних груп. З цією метою використовувалась діагностична методика, що давала змогу оцінити сформованість у курсантів умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виділяти головне.

Методика містила тридцять завдань різного типу. Серед них – десять завдань на виявлення уміння встановлювати аналогії. Пропонувались три слова, між першим і другим з яких існував певний логічний зв'язок. Курсантам необхідно було вибрати із запропонованих п'яти слів таке, яке б перебувало із третім словом у тому ж зв'язку, що перше і друге.

1. Пісня : композитор = літак : ?

а) аеропорт; б) політ; в) конструктор; г) пальне; д) винищувач.

2. Добро : зло = день : ?

а) сонце; б) ніч; в) тиждень; г) середа; д) доба.

3. Холодно : гаряче = рух : ?

а) інерція; б) спокій; в) молекула; г) взаємодія; д) крок.

4. Колумб : мандрівник = землетрус : ?

а) першовідкривач; б) гороутворення; в) виверження; г) жертви; д)

природне явище.

5. Дієслово : дієвідміна = іменник : ?

а) поняття; б) відміна; в) назва; г) позначення; д) словотвір.

6. Гольфстрім : течія = цунамі : ?

а) Японія; б) катастрофа; в) шторм; г) землетрус; д) хвиля.

7. Око : зір = ніс : ?

а) дотик; б) нюх; в) обличчя; г)рот; д) запах.

8. Захід : схід = обміління : ?

а) фарватер; б) засуха; в) південь; г) повінь; д) пороги.

9. Прямокутник : площа = куб : ?

а) простір; б) ребро; в) висота; г) трикутник; д) сторона.

10. Тепло : життєдіяльність = кисень : ?

а) газ; б) вода; в) рослина; г) розвиток; д) дихання.

Інші десять завдань визначали сформованість у курсантів уміння робити логічні класифікації. Пропонувалось п'ять слів, чотири з яких об'єднані однією спільною ознакою. Потрібно було знайти п'яте слово, яке до них не стосується.

1. а) пряма; б) ромб; в) прямокутник; г) квадрат; д) трикутник.

2. а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.

3. а) прислів'я; б) вірш; в) поема; г) оповідання; д) повість.

4. а) цитоплазма; б) живлення; в) ріст; г) дратівливість; д) розмноження.

5. а) дощ; б) сніг; в) опади; г) іній; д) град.

6. а) трикутник; б) відрізок; в) довжина; г) квадрат; д) круг.

7. а) пейзаж; б) мозаїка; в) ікона; г) фреска; д) пензель.

8. а) нарис; б) роман; в) оповідання; г) сюжет; д) повість.

9. а) паралель; б) карта; в) меридіан; г) екватор; д) полюс.

10. а) рух; б) інерція; в) вага; г) коливання; д) деформація.

Ще десять завдань призначались для оцінювання вміння курсантів робити логічні узагальнення. Пропонувалось два слова, між яким потрібно було знайти і записати найбільш суттєву спільну ознаку.

1. Ялина – сосна = хвойні дерева.

2. Дощ – град = опади.

3. Ботаніка – зоологія.

4. Казка – билина.

5. Газ – рідина.

6. Серце – артерія.

7. Атом – молекула.

8. Аллегорія – опис.
9. Класицизм – реалізм.
10. Метафора – аллегорія.

Максимально можлива кількість балів, яку можна було набрати курсантам, становила 30.

Для визначення рівнів сформованості операційно-дійового компонента пізнавальної активності курсантів нами використовувався коефіцієнт успішності [173], що вираховувався за формулою: $K_y = \frac{n}{m}$, де

K_y – коефіцієнт успішності;

n – фактично набрана сума балів за виконання тестових завдань;

m – максимально можлива сума балів.

Орієнтуючись на визначену В. Безпальком шкалу, коефіцієнти успішності у межах 1 – 0,75 розглядались як свідчення високого рівня сформованості операційно-дійового компонента пізнавальної активності; у межах 0,74 – 0,26 – середнього рівня, у межах 0,25 – 0 – низького рівня [23].

Результати діагностування сформованості пізнавальних умінь у курсантів експериментальних і контрольних груп подані в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Динаміка сформованості пізнавальних умінь у курсантів експериментальних і контрольних груп

№	Рівні сформованості пізнавальних умінь	Експериментальні групи (n=92)		Контрольні групи (n=96)	
		1 зріз	2 зріз	1 зріз	2 зріз
1.	Високий	28 (30,4%)	42 (45,7%)	30 (31,3%)	34 (35,4%)
2.	Середній	35 (38%)	42 (45,7%)	36 (37,4%)	38 (39,6%)
3.	Низький	29 (31,6%)	8 (8,6%)	30 (31,3%)	24 (25%)

Одержані результати свідчать, що в експериментальних групах у період між початковим і підсумковим зрізами відбулися статистично значущі (за критерієм Вілкоксона) зміни в кількості курсантів з високим, середнім і низьким рівнями сформованості пізнавальних умінь. Так, з 30,4% до 45,7% зросла кількість курсантів з високим рівнем сформованості умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати і класифікувати поняття; з 38% до 45,7% збільшилась кількість курсантів з середнім рівнем. Водночас, з 31,6% до 8,6% зменшилось число курсантів з низьким рівнем сформованості пізнавальних умінь.

У контрольних групах теж відбулися незначні позитивні зрушення в кількості курсантів з різними рівнями розвитку пізнавальних умінь, однак вони не досягають рівня статистичної значущості. Це дає змогу зробити висновок, що реалізація обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов сприяла формуванню операційно-дійового компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних груп.

З метою підвищення об'єктивності результатів аналізу динаміки пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп нами використовувався також метод експертних оцінок. Чотирьом експертам, у ролі яких виступали викладачі, які тривалий час працювали з курсантами і мали можливість спостерігати за їхньою пізнавальною діяльністю, було запропоновано оцінити рівень сформованості компонентів їхньої пізнавальної активності.

Для того, щоб забезпечити валідність оцінок, компоненти пізнавальної активності розкривалися у вигляді переліку конкретних показників, які оцінювались за п'ятибальною шкалою:

- 1 бал – якість нерозвинена або вміння несформоване;
- 2 бали – якість або вміння рідко виявляється у навчальній діяльності;
- 3 бали – якість або вміння виявляється під час навчання, але нестабільно;

4 бали – якість або вміння має високий рівень сформованості, однак виявляється лише в типових, стандартних ситуаціях;

5 балів – якість або вміння має високий рівень сформованості, стабільно виявляється у навчанні, в тому числі у нестандартних ситуаціях.

Мотиваційний компонент пізнавальної активності курсантів оцінювався експертами за такими показниками:

- 1) загальна спрямованість на пізнання і навчальну діяльність;
- 2) сформованість внутрішньої мотивації навчальної діяльності;
- 3) позитивне емоційне ставлення до пізнавальної діяльності;
- 4) наявність навчально-пізнавальних інтересів;
- 5) сформованість пізнавальної потреби як відчуття внутрішньої необхідності в навчально-пізнавальній діяльності;
- б) схильність до надситуативної пізнавальної активності як прагнення виходити за межі заданого з метою поглибленого і всебічного пізнання.

Максимально можлива кількість балів складала 30.

Для визначення рівнів сформованості мотиваційного компоненту пізнавальної активності курсантів, як і попереднього, нами використовувався коефіцієнт успішності.

Експертна оцінка курсантів за визначеними показниками дала можливість виділити три рівні сформованості мотиваційного компоненту пізнавальної активності: високий рівень мали курсанти, коефіцієнт успішності яких які перебував у межах $1 - 0,75$; середній рівень – $0,74 - 0,26$; низький рівень – $0,25 - 0$.

На рис. 2.2 представлені результати експертних оцінок сформованості мотиваційного компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп до і після завершення формуючого експерименту.

Результати експертного оцінювання свідчать, що за час формуючого експерименту в експериментальних групах суттєво збільшилася кількість курсантів з високим рівнем сформованості мотиваційного компоненту

пізнавальної активності (22,8% під час першого зрізу до 41,3% під час другого), а також з середнім рівнем (з 44,6% до 50%). Водночас зменшилась кількість курсантів, яким властивий низький рівень мотивації пізнавальної активності (з 32,6% до 8,7%). Загалом експерти зафіксували підвищення загальної спрямованості курсантів експериментальних груп на пізнавальну діяльність, покращення їх ставлення до навчання, посилення внутрішньої мотивації, допитливості, прагнення виходити за межі програмового навчального матеріалу з метою поглибленого і всебічного осмислення теоретичних засад майбутньої професійної діяльності.

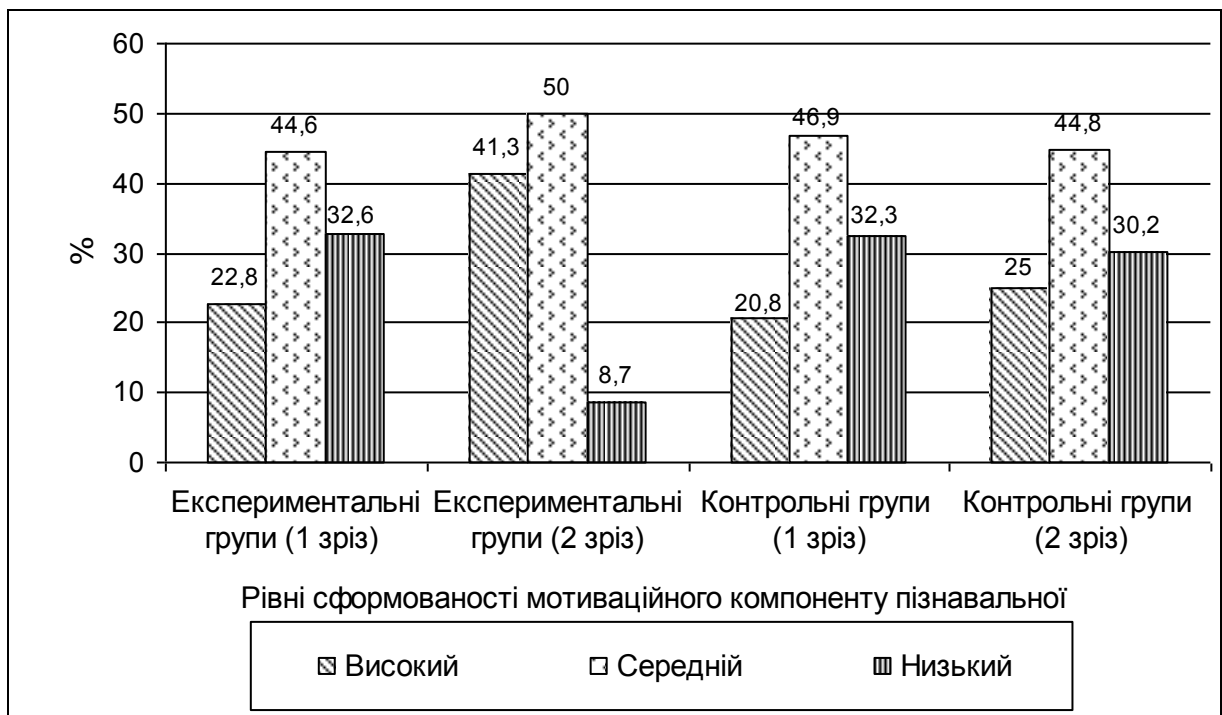


Рис. 2.2. Експертна оцінка рівнів сформованості мотиваційного компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп (у %)

У контрольних групах за даними експертних оцінок теж сталися певні зміни у мотиваційному компоненті пізнавальної активності курсантів. Однак, вони не настільки вагомі, як в експериментальних групах, і не досягають рівня статистичної значущості.

Експерти оцінювали також сформованість операційно-дійового компоненту пізнавальної активності курсантів за такими показниками:

1) сформованість розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, виділення головного, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аргументації);

2) самостійність мислення як уміння власними зусиллями доходити певних висновків, встановлювати важливі закономірності і застосовувати на практиці набуті знання;

3) критичність мислення;

4) конструктивність мислення як уміння знаходити раціональні й оптимальні шляхи розв'язання задач чи проблем;

5) проблемність мислення як сприйнятливність до суперечностей дійсності, вміння відчувати і визначати проблеми;

6) сміливість мислення як відсутність страху помилки, прагнення подати свої думки на розгляд інших, навіть за несприятливих обставин;

7) глибина мислення як здатність усвідомлювати внутрішню сутність явищ;

8) широта мислення як намагання різнобічного та різноаспектного вивчення явищ чи об'єктів;

9) вміння передавати зміст засвоєного матеріалу своїми словами;

10) вміння логічно, чітко і точно формулювати думки.

Максимально можлива кількість балів, якою міг бути оцінений операційно-дійовий компонент пізнавальної активності курсантів, становила 50. Для визначення рівнів сформованості цього компонента пізнавальної активності, як і попереднього, нами використовувався коефіцієнт успішності.

Експертна оцінка курсантів за вказаними показниками дала можливість виділити три рівні сформованості операційно-дійового компонента пізнавальної активності: високий рівень мали курсанти, коефіцієнт успішності яких які перебував у межах від 1 до 0,75; середній рівень – від 0,74 до 0,26; низький рівень – від 0,25 до 0.

Результати експертних оцінок сформованості операційно-дійового компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп представлені на рис. 2.3.

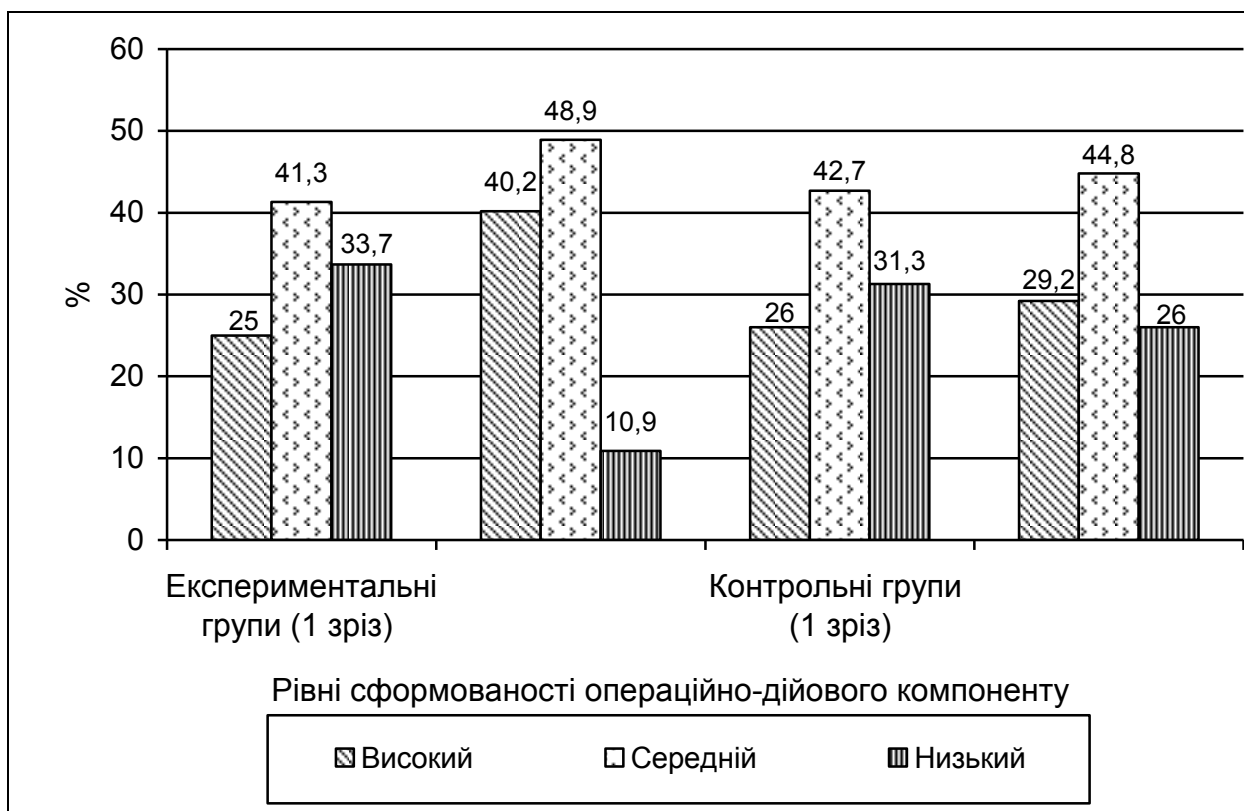


Рис. 2.3. Експертна оцінка рівнів сформованості операційно-дійового компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп (у %)

Одержані результати свідчать про те, що в експериментальних групах зріз рівень інструментальної готовності курсантів до активної пізнавальної діяльності. Якщо на початку експерименту високий рівень сформованості операційно-дійового компоненту пізнавальної активності був властивий лише четвертій частині курсантів, то на завершальному етапі його демонстрували 40,2% курсантів. Кількість курсантів з середнім рівнем збільшилась на 7,6%. Одночасно суттєво зменшилась кількість курсантів з низьким рівнем сформованості операційно-дійового компоненту пізнавальної активності (з 33,7% до 10,9%). Особливу увагу експерти звернули на розвиток у курсантів пізнавальних умінь, таких як уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати, систематизувати, виділяти головне, встановлювати причинно-

наслідкові зв'язки. Курсанти почали також виявляти більшу самостійність у навчальній діяльності, критичність мислення, вміння відчувати і визначати проблеми, знаходити раціональні шляхи їхнього розв'язання. Помітно знизився рівень тривожності курсантів у навчанні. Вони більш вільно і сміливо висловлювали свої погляди, пропонували різні варіанти розв'язання навчальних завдань, відстоювали свої думки перед викладачем і ровесниками, не боялись допустити помилку.

Крім мотиваційного та операційно-дійового експерти оцінювали також особистісний компонент пізнавальної активності курсантів, який розкривався за допомогою таких показників:

- 1) допитливість як прагнення до глибшого пізнання явищ (намагання пізнати суттєве або невідоме);
- 2) вдумливість як уміння віднаходити причинно-наслідкові зв'язки в тих чи інших явищах дійсності;
- 3) схильність до участі в дискусіях і відстоювання власних поглядів;
- 4) інтелектуальна рефлексія як усвідомлення закономірностей власної пізнавальної діяльності;
- 5) схильність до самовдосконалення – прагнення розвивати в собі ті якості, які сприяють ефективній розумовій діяльності;
- 6) самокритичність – здатність визначати свої недоліки, визнавати власні помилки;
- 7) впевненість у собі – відчуття можливості успішно виконати те чи те пізнавальне завдання;
- 8) відсутність страху помилки як уміння гальмувати захисні механізми, що блокують прояв активності;
- 9) схильність до пізнавальної самореалізації – прагнення розкрити свої можливості у пізнавальній діяльності;
- 10) пізнавальна ініціативність – схильність виявляти пізнавальну активність за власним почином.

Максимально можлива кількість балів, якою міг бути оцінений особистісний компонент пізнавальної активності курсантів, становила 50.

Для визначення рівнів його сформованості нами також використовувався коефіцієнт успішності.

Експертна оцінка курсантів за визначеними показниками дала можливість виділити три рівні сформованості особистісного компонента пізнавальної активності: високий рівень мали курсанти, коефіцієнт успішності яких які перебував у межах $1 - 0,75$; середній рівень – $0,74 - 0,26$; низький рівень – $0,25 - 0$.

Результати експертних оцінок сформованості особистісного компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп представлені на рис. 2.4.

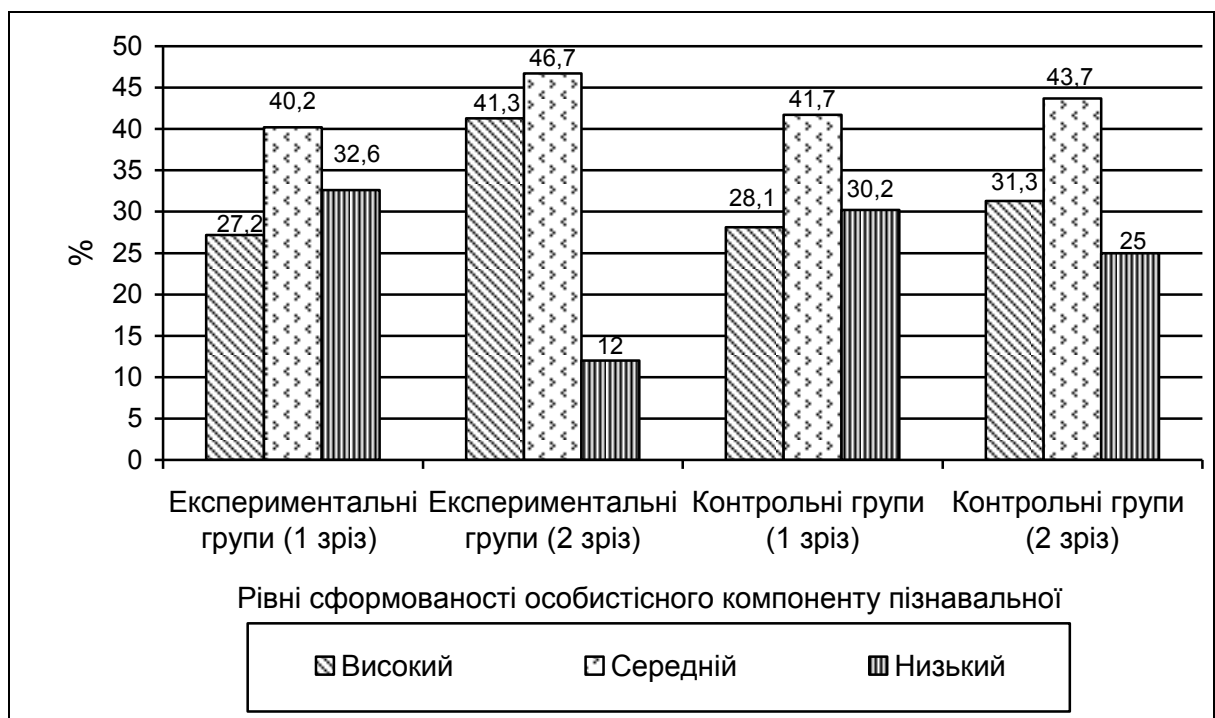


Рис. 2.4. Експертна оцінка рівнів сформованості особистісного компоненту пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп (у %)

У курсантів експериментальних груп експерти відзначили розвиток особистісних якостей, що визначають пізнавальну активність. Якщо під час першого зрізу високий рівень сформованості особистісного компоненту пізнавальної активності фіксувався у 27,2% курсантів, то під час другого зрізу

їх кількість зростає до 41,3%. Водночас зменшився відсоток курсантів з низьким рівнем сформованості особистісних якостей, що виявляються в пізнавальній активності (з 32,6% до 12%). Експертні оцінки засвідчили посилення таких особистісних якостей курсантів експериментальних груп, як допитливість, рефлексивність, самокритичність, впевненість у собі, пізнавальна ініціативність.

У контрольних групах рівень розвитку особистісного компоненту пізнавальної активності курсантів практично не змінився.

Таким чином, результати експертного оцінювання свідчать, що у курсантів експериментальних груп відбулися статистично значущі кількісні та якісні зміни в усіх структурних компонентах пізнавальної активності: мотиваційному, операційно-дійовому і особистісному. Це виявилось в позитивній динаміці загальних рівнів сформованості пізнавальної активності

(див. рис. 2.5), які визначалися за формулою $РПА = \frac{K_{y1} + K_{y2} + K_{y3}}{3}$, де

$РПА$ – загальний рівень пізнавальної активності курсантів;

K_{y1} – коефіцієнт успішності, що характеризує рівень сформованості мотиваційного компонента пізнавальної активності курсантів;

K_{y2} – коефіцієнт успішності, що характеризує рівень сформованості операційно-дійового компонента пізнавальної активності курсантів;

K_{y3} – коефіцієнт успішності, що характеризує рівень сформованості особистісного компонента пізнавальної активності курсантів.

В експериментальних групах суттєво збільшилась кількість курсантів (з 25% до 40,2%) з високим рівнем сформованості пізнавальної активності, яких відрізняє загальне позитивне ставлення до навчання, орієнтація на внутрішні мотиви навчальної діяльності, прагнення до глибокого засвоєння основ майбутньої професії, добре володіння навчальними вміннями і прийомами пізнавальної діяльності, критичність, рефлексивність, допитливість, пізнавальна ініціативність. У більшості курсантів експериментальних груп сформувався стійкий інтерес до процесу пізнавальної діяльності, готовність і

здатність розв'язувати проблемні завдання, володіння прийомами застосування знань у нових, нестандартних ситуаціях. Такі курсанти характеризуються високим почуттям відповідальності, усвідомленням особистісного смислу результатів навчання, мотиваційною готовністю до набуття нових знань, пізнавальною самостійністю, вмінням планувати власну пізнавальну діяльність, об'єктивно оцінювати її результати, застосовувати набуті знання, вміння та навички для розв'язування нетипових завдань.

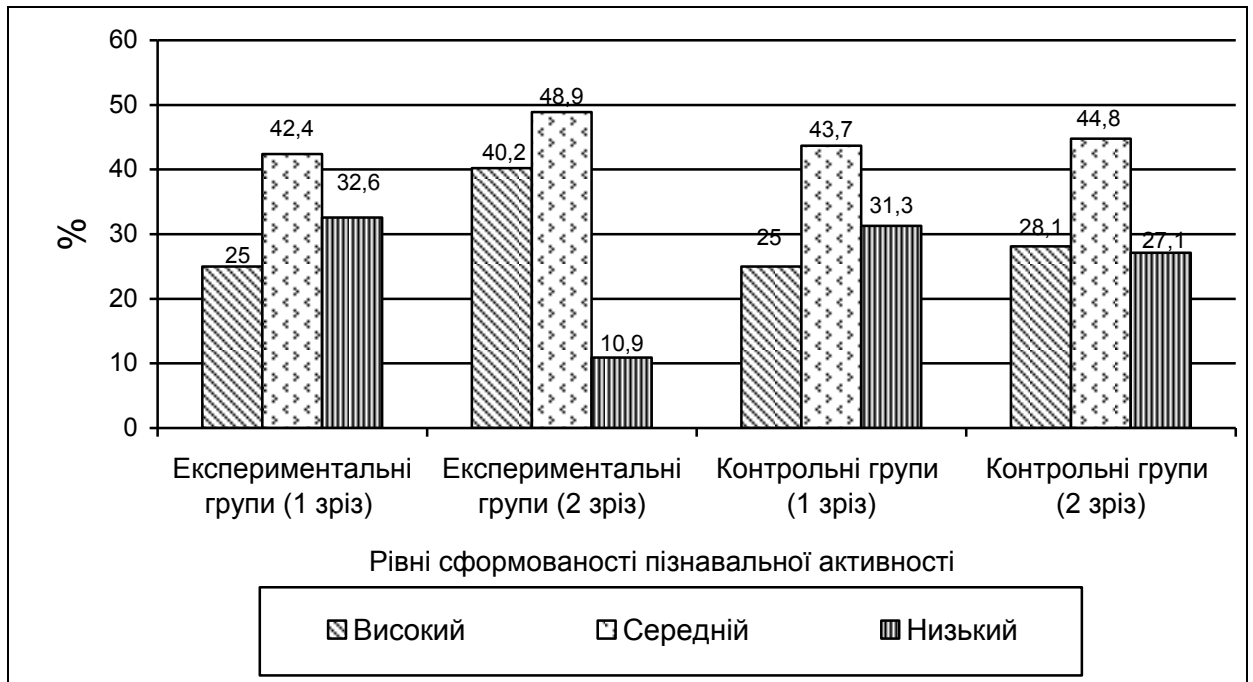


Рис. 2.5. Динаміка рівнів сформованості пізнавальної активності курсантів експериментальних і контрольних груп

В експериментальних групах дещо збільшилася також кількість курсантів з середнім рівнем пізнавальної активності (з 42,4% до 48,9%). Таких курсантів відзначає досить стійка і продуктивна пізнавальна активність, що спонукається комплексом стабільних мотивів навчальної діяльності. Вони досить добре володіють прийомами розумової діяльності, вміють аналізувати, виділяти головне, робити висновки та узагальнення. Характерними для таких курсантів є стійкі вольові зусилля, які виявляються в прагненні довести розпочату справу до кінця, наполегливо долати труднощі, які виникають під час виконання навчальних завдань. Водночас вони більшою мірою орієнтуються на результати навчання, ніж на процес і

способи організації навчальної діяльності. Їм також бракує самостійності й ініціативності в практичному застосуванні набутих знань, умінь і навичок.

Слід звернути увагу на досить значне зменшення в експериментальних групах кількості курсантів з низьким рівнем пізнавальної активності (з 32,6% до 10,9%).

Статистична достовірність вказаних змін перевірялась за допомогою непараметричного критерію Вілкоксона для пов'язаних пар спостережень [161]. Розрахунки цього критерію для курсантів першої експериментальної групи подані в табл. 2.3.

У стовпчиках 1 і 2 подані показники пізнавальної активності курсантів експериментальної групи на початку (x_i) і після (y_i) завершення формуючого експерименту. Критерій Вілкоксона вираховувався за такою процедурою.

1. Відкидалися пари з однаковими значеннями (x_i) та (y_i), які у подальших обчисленнях не враховувались (№№11, 13, 16, 19, 22, 41, 47, 56, 85, 89, 92).

2. Визначалася різниця пар, що залишилися: $d_i = x_i - y_i$ (графа 4 табл. 2.3).

3. Знаходилися ранги $R|d_i|$ абсолютних значень різниць d_i (графа 5).

4. Визначалися ранги, що стосуються додатних (+) і від'ємних (-) значень різниць (графа 5).

5. Окремо знаходилася сума рангів від'ємних і додатних різниць $R(-)$ і $R(+)$: $R(-) = 3201$; $R(+)$ = 120.

6. Менша із сум рангів приймалась як значення критерію Вілкоксона W : $W = R(+)$ = 120.

Оскільки обсяг вибірки достатньо великий ($n > 25$), то нами використовувався u -критерій, який вираховувався за такою формулою:

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}}, \text{ де}$$

n – обсяг вибірки;

W – вище визначений критерій Вілкоксона.

$$u = \frac{\left| W - \frac{n(n+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}} = \frac{\left| 120 - \frac{81(81+1)}{4} \right|}{\sqrt{\frac{81(81+1)(162+1)}{24}}} = 7,25$$

Визначене таким чином значення u порівнювалося з критичним u_{α} , взятим із статистичної таблиці [161, с. 95]. Оскільки $u(7,25) > u_{\alpha}(3,28)$, то можна відкинути нульову гіпотезу і вважати, що різниця між показниками пізнавальної активності курсантів експериментальної групи до і після формуючого експерименту статистично значуща на рівні $\alpha=0,001$.

Таблиця 2.3

Динаміка показників пізнавальної активності курсантів експериментальної групи

№	x_i 1 зріз	y_i 2 зріз	$d_i=x_i-y_i$	Ранги $ d_i $
1	2	3	4	5
1.	0,76	0,86	-0,10	46,0
2.	0,78	0,80	-0,02	18,0
3.	0,78	0,71	+0,07	+2,0
4.	0,81	0,85	-0,04	26,0
5.	0,83	0,80	+0,03	+10,0
6.	0,85	0,75	+0,10	+1,0
7.	0,88	0,90	-0,02	18,0
8.	0,88	0,91	-0,03	22,5
9.	0,86	0,84	+0,02	+13,0
10.	0,77	0,80	-0,03	22,5
11.	0,77	0,77	-0,00	
12.	0,79	0,74	+0,05	+5,0
13.	0,79	0,79	-0,00	
14.	0,82	0,88	-0,06	31,0
15.	0,84	0,80	+0,04	+8,0
16.	0,76	0,76	-0,00	
17.	0,79	0,84	-0,05	28,5
18.	0,81	0,85	-0,04	26,0
19.	0,80	0,80	-0,00	
20.	0,75	0,70	+0,05	+5,0
21.	0,75	0,84	-0,09	42,0
22.	0,78	0,78	-0,00	
23.	0,82	0,88	-0,06	31,0
24.	0,74	0,81	-0,07	35,0
25.	0,68	0,77	-0,09	42,0
26.	0,66	0,75	-0,09	42,0
27.	0,68	0,80	-0,12	52,5

1	2	3	4	5
28.	0,72	0,84	-0,12	52,5
29.	0,74	0,81	-0,07	35,0
30.	0,65	0,75	-0,10	46,0
31.	0,68	0,76	-0,08	38,5
32.	0,73	0,77	-0,04	26,0
33.	0,72	0,77	-0,05	28,5
34.	0,69	0,76	-0,07	35,0
35.	0,67	0,75	-0,08	38,5
36.	0,69	0,80	-0,11	49,0
37.	0,49	0,45	+0,04	+8,0
38.	0,52	0,50	+0,02	+13,0
39.	0,64	0,71	-0,07	35,0
40.	0,66	0,66	-0,00	
41.	0,49	0,44	+0,05	+5,0
42.	0,31	0,45	-0,14	57,0
43.	0,40	0,42	-0,02	18,0
44.	0,35	0,38	-0,03	22,5
45.	0,45	0,52	-0,07	35,0
46.	0,38	0,38	-0,00	
47.	0,32	0,44	-0,12	52,5
48.	0,34	0,48	-0,14	57,0
49.	0,38	0,47	-0,09	42,0
50.	0,46	0,40	+0,06	+3,0
51.	0,48	0,54	-0,06	31,0
52.	0,37	0,48	-0,11	49,0
53.	0,31	0,48	-0,17	60,0
54.	0,43	0,56	-0,13	55,0
55.	0,55	0,55	-0,00	
56.	0,58	0,74	-0,16	59,0
57.	0,38	0,48	-0,10	46,0
58.	0,46	0,57	-0,11	49,0
59.	0,37	0,49	-0,12	52,5
60.	0,28	0,47	-0,19	62,5
61.	0,29	0,54	-0,25	68,0
62.	0,19	0,38	-0,19	62,5
63.	0,25	0,39	-0,14	57,0
64.	0,24	0,44	-0,20	64,0
65.	0,20	0,47	-0,27	70,0
66.	0,19	0,45	-0,26	69,0
67.	0,18	0,55	-0,37	75,0
68.	0,24	0,59	-0,35	73,0
69.	0,25	0,62	-0,37	75,0
70.	0,20	0,64	-0,44	81,0
71.	0,19	0,42	-0,23	65,5
72.	0,26	0,55	-0,29	71,0
73.	0,26	0,58	-0,32	72,0
74.	0,22	0,61	-0,39	78,0
75.	0,26	0,64	-0,38	77,0
76.	0,18	0,55	-0,37	75,0
77.	0,18	0,58	-0,40	79,0
78.	0,21	0,62	-0,41	80,0
79.	0,23	0,46	-0,23	65,5
80.	0,25	0,49	-0,24	67,0
81.	0,20	0,38	-0,18	61,0
82.	0,24	0,20	+0,04	+8,0
83.	0,22	0,24	-0,02	18,0
84.	0,24	0,24	-0,00	
85.	0,25	0,23	+0,02	+13,0
86.	0,19	0,21	-0,02	18,0

87.	0,19	0,22	-0,03	22,5
88.	0,20	0,20	-0,00	
89.	0,22	0,20	+0,02	+13,0
90.	0,24	0,22	+0,02	+13,0
91.	0,25	0,25	-0,00	

Аналогічним чином знаходилося значення критерію Вілкоксона для курсантів контрольної групи. З'ясувалося, що отриманий критерій $u(1,58) < u_a(1,64)$, що дає змогу прийняти нульову гіпотезу і зробити висновок про відсутність статистично значущої різниці показниками пізнавальної активності курсантів контрольної групи до і після формуючого експерименту.

Отже, отримані результати дають підстави стверджувати, що реалізація у процесі вивчення спеціальних дисциплін комплексу обґрунтованих педагогічних умов сприяє формуванню пізнавальної активності курсантів.

На відміну від експериментальних, у контрольних групах не сталося суттєвих зрушень у рівнях пізнавальної активності курсантів. Хоча й спостерігаються певні позитивні зміни, вони мають незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості ($p > 0,05$). Можна припустити, що вони пов'язані з віковим розвитком і загальним зростанням професійної зрілості курсантів у процесі фахової підготовки.

Таким чином, результати експериментального дослідження засвідчили ефективність обґрунтованих педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів і підтвердили істинність сформульованої гіпотези.

Висновки до другого розділу

Аналіз практики навчання у ВНЗ МНС України, психолого-педагогічної літератури засвідчив, що успішне формування пізнавальної активності курсантів можливе за таких педагогічних умов:

- застосування проблемних методів навчання, що спонукають до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулюють розвиток пізнавальних інтересів курсантів;

- забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання в ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів;

- організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу;

- забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі шляхом використання активних методів і форм навчання;

- цілеспрямоване формування в курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів пізнавальної діяльності.

Визначені педагогічні умови було покладено в основу експериментальної методики формування пізнавальної активності курсантів у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Комплексна реалізація зазначених педагогічних умов здійснювалась за допомогою форм і методів проблемного навчання (лекції-бесіди, лекції-дискусії, лекції із застосуванням техніки зворотного зв'язку, лекції з використанням елементів “мозкової атаки”, лекції-консультації, лекції з аналізом конкретних ситуацій і ін.), а також методів, які імітують предметний і соціальний контекст майбутньої професійної діяльності курсантів (аналіз конкретних ситуацій, імітаційні, рольові та ділові ігри, навчальні дискусії).

Доведено, що значні можливості щодо розвитку пізнавальної активності курсантів має групова навчальна взаємодія, яка сприяє реалізації природного прагнення до спілкування та співробітництва, стимулює діалогічну взаємодію

партнерів зі спільного розв'язання навчально-пізнавальних завдань, формує між курсантами стосунки відповідальної залежності, дозволяє моделювати типові ситуації майбутньої професійної діяльності, забезпечує суб'єктну позицію курсантів у навчальному процесі.

Розкрито роль принципів діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації педагогічної взаємодії у формуванні педагогічного середовища, сприятливого для розвитку пізнавальної активності курсантів.

З'ясовано важливість формування у курсантів системи навчальних умінь і способів розумової діяльності як передумови розвитку їхньої пізнавальної активності.

Проведений формуючий експеримент підтвердив ефективність визначених і обґрунтованих педагогічних умов формування пізнавальної активності курсантів. У курсантів експериментальних груп відбулися статистично значущі кількісні та якісні зміни в основних структурних компонентах пізнавальної активності: мотиваційному, операційно-дійовому та особистісному. Це виявилось в позитивній динаміці загальних рівнів пізнавальної активності курсантів. У експериментальних групах, на відміну від контрольних, на статистично значущому рівні зменшилась кількість курсантів з низьким рівнем пізнавальної активності (з 32,6% до 10,9%), водночас зросла кількість курсантів з середнім (з 42,4% до 48,9%) і високим (з 25% до 40,2%) рівнями пізнавальної активності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У сучасних умовах у зв'язку із загостренням небезпеки техногенних і природних катастроф та локальних кризових явищ суттєво посилюються вимоги до професійної підготовки фахівців МНС України, зокрема спеціалістів з пожежно-рятувальної справи. Від них вимагається не тільки ґрунтовне засвоєння фахових знань і умінь, а й високий рівень інтелектуального розвитку, володіння способами і прийомами пізнавальної діяльності, самостійність і гнучкість мислення, готовність до ефективного розв'язання проблемних ситуацій, здатність до постійного професійного самовдосконалення, опанування нових технічних і організаційних технологій діяльності. В цьому контексті важливого значення набуває формування пізнавальної активності як фактору інтенсифікації навчального процесу і важливої складової професійної готовності майбутніх офіцерів МНС України. Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень і практики підготовки фахівців у вищих навчальних закладах МНС України свідчать, що традиційні пояснювально-інформаційні методи та фронтальні форми навчання не забезпечують необхідного рівня пізнавальної активності значної частини курсантів. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування педагогічних умов формування пізнавальної активності як важливої професійної якості майбутніх фахівців МНС України.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та особливостей навчально-пізнавальної діяльності курсантів у дослідженні з'ясовано сутність пізнавальної активності як складної інтегральної якості навчальної діяльності курсантів, що виявляється в позитивному емоційному ставленні до змісту і процесу учіння, спрямованості на оволодіння знаннями і способами професійної діяльності, мобілізації вольових зусиль на реалізацію навчально-пізнавальних завдань.

У структурі пізнавальної активності курсантів визначено три головні

компоненти: мотиваційний, операційно-дійовий і особистісний. Мотиваційний компонент характеризується сформованістю емоційно-спонукальних чинників пізнавальної активності курсантів, їх ставленням до навчання, прагненням до засвоєння нових знань і способів пізнавальної діяльності. Операційно-дійовий компонент відображає процесуально-інструментальний аспект пізнавальної активності: навчальні уміння і розумові операції, властивості мислення та зовнішні прояви пізнавальної діяльності курсантів. Особистісний компонент характеризується сформованістю особистісних якостей, що проявляються і розвиваються в пізнавальній активності курсантів.

3. Визначено, що сформованість пізнавальної активності курсантів оцінюється за трьома критеріями, які характеризують її структурні компоненти: мотиваційним, операційно-дійовим і особистісним. Показниками мотиваційного критерію пізнавальної активності курсантів визначено: загальну спрямованість на пізнання і навчальну діяльність, сформованість внутрішньої мотивації учіння, позитивне емоційне ставлення до пізнавальної діяльності, наявність навчально-пізнавальних інтересів, сформованість пізнавальної потреби, схильність до надситуативної пізнавальної активності.

Показниками операційно-дійового критерію є: сформованість розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації та ін.); самостійність, критичність, конструктивність, проблемність, сміливість, глибина і широта мислення; вміння передавати зміст засвоєного матеріалу своїми словами; вміння логічно, чітко і точно формулювати думки.

Особистісний критерій характеризується такими показниками: допитливість, вдумливість, схильність до участі в дискусіях і відстоювання власних поглядів, рефлексивність, схильність до інтелектуального самовдосконалення, самокритичність, впевненість у собі, пізнавальна

сміливість, схильність до пізнавальної самореалізації, пізнавальна ініціативність.

4. Означені критерії та показники дали змогу виділити три якісно своєрідні рівні сформованості пізнавальної активності курсантів: низький, середній і високий. Низький рівень (репродуктивний) характеризується байдужим ставленням до навчального процесу та виконання навчальних завдань, нестійкістю волевих зусиль і пізнавальною пасивністю курсантів. Їх пізнавальна діяльність має переважно репродуктивний характер. Через несформованість навчально-пізнавальних умінь, навичок планування і самоконтролю навчальних дій такі курсанти постійно відчують потребу в допомозі викладача.

Середній рівень (пошуково-репродуктивний) характеризується досить стійкою і продуктивною пізнавальною активністю, що спонукається переважно внутрішніми мотивами. Курсанти намагаються осмислити навчальний матеріал, знайти відповіді на поставлені запитання. Їм притаманні вміння аналізувати, виділяти головне, робити висновки та узагальнення. Характерною ознакою цього рівня пізнавальної активності є стійкі волеві зусилля, які виявляються в тому, що курсант прагне довести розпочату справу до кінця, наполегливо долає труднощі, які виникають під час виконання навчальних завдань. Проте курсанти з цим рівнем пізнавальної активності більшою мірою орієнтуються на результати навчання, ніж на процес і способи організації навчальної діяльності. Їм бракує самостійності й ініціативності в практичному застосуванні набутих знань, умінь і навичок, у зв'язку з чим вони потребують періодичної допомоги викладача.

Курсантам з високим рівнем пізнавальної активності (творчим) властивий стійкий інтерес до процесу навчальної діяльності, готовність і здатність виконувати творчі завдання, володіння прийомами застосування знань у нових, нестандартних ситуаціях. Курсанти відрізняються високим почуттям відповідальності, усвідомленням особистісного смислу результатів навчання, мотиваційною готовністю до набуття нових знань, пізнавальною

самостійністю, вмінням планувати роботу, об'єктивно оцінювати результати власної пізнавальної діяльності, застосовувати набуті знання, вміння та навички для розв'язування нетипових завдань. Таким курсантам притаманні також самостійність, ініціативність у виконанні завдань, розвинуті навчальні вміння та вольові якості.

5. Результати аналізу психолого-педагогічної літератури та практики викладання у ВНЗ МНС України дали змогу визначити педагогічні умови формування пізнавальної активності майбутніх фахівців з пожежної безпеки: застосування проблемних методів навчання, які спонукають до самостійного відкриття знань і способів діяльності та стимулюють розвиток пізнавальних інтересів курсантів; забезпечення професійної спрямованості навчання шляхом моделювання у ньому предметного і соціального змісту майбутньої діяльності курсантів; організація навчальної взаємодії курсантів і викладачів на основі діалогічного, суб'єкт-суб'єктного підходу; забезпечення суб'єктної позиції курсантів у навчальному процесі шляхом використання активних методів навчання; цілеспрямоване формування у курсантів узагальнених навчальних умінь і прийомів розумової діяльності.

6. У процесі дослідження на основі принципів модульності, проблемності, інформативності, варіативності, контекстності та паритетності розроблено й апробовано комплексно-цільову програму формування пізнавальної активності курсантів, яка містить чотири блоки технологій:

технологію методичного забезпечення (створення навчально-матеріальної бази, яка забезпечує можливість впровадження блочно-модульного навчання; розробка програмної документації з навчальних предметів, що передбачає можливість активізації пізнавальної діяльності курсантів; організація роботи методичних рад, спрямованої на навчання викладачів методики блочно-модульного навчання);

технологію підвищення рівня професійної майстерності педагогічного персоналу у розв'язанні завдань активізації пізнавальної діяльності курсантів

через самоосвіту, систему командирської та методичної підготовки офіцерів і сержантів, організацію показових та інструктивно-методичних занять;

технологію організаційно-педагогічного впливу на курсантів з урахуванням специфіки навчання (навчання прийомів пізнавальної діяльності під час самопідготовки, навчальних занять; формування навичок самоосвіти, самоконтролю, самоорганізації у вирішенні навчальних завдань; систематична діагностика рівнів пізнавальної активності курсантів з метою коректування застосовуваної методики);

технологію забезпечення зворотного зв'язку (систематичний аналіз успішності курсантів і ефективності впроваджуваної методики; застосування тестів як засобу контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу).

7. Аналіз результатів формуючого експерименту засвідчив, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов суттєво стимулює розвиток всіх структурних компонентів пізнавальної активності курсантів: мотиваційного, операційно-дійового та особистісного. В експериментальних групах, на відміну від контрольних, на статистично значущому рівні зросла кількість курсантів з високим (з 25% до 40,2%) і середнім (з 42,4% до 48,9%) рівнями пізнавальної активності, і водночас зменшилось число курсантів з низьким рівнем пізнавальної активності (з 32,6% до 10,9%).

Проведене дослідження, певна річ, не вичерпує всіх аспектів проблеми формування пізнавальної активності курсантів вищих навчальних закладів МНС України. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій в активізації пізнавальної діяльності курсантів, у вивченні педагогічних умов формування критичного мислення як важливої складової пізнавальної активності курсантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Типология активности личности // Психологический журнал. – 1985. – Т. II. – № 5. – С. 3–18.
3. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность. – М.: Мысль, 1976. – 188 с.
4. Активизация познавательной деятельности учащихся общеобразовательных школ. – М.: Просвещение, 1976. – 17 с.
5. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
6. Алексюк А. Н. Методи навчання і методи учіння. – Київ: Знання, 1980. – 218 с.
7. Алексюк А. Н., Кашин С. О. Удосконалення навчального процесу у середній школі. – Київ: Вища школа, 1986. – 56 с.
8. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и общеобразовательная функции оценки учения школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.
9. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 339 с.
10. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
11. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
12. Андреева Г. М., Агеев В. С. Психологические аспекты формирования нового мышления в ядерную эпоху // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 22-30.
13. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.

14. Арефьева Г. С. Социальная активность. – М.: Политиздат, 1974.– 230 с.
15. Аристова Л. Р. Активность учения школьников. – М.: Просвещение, 1968. – 139 с.
16. Артемьева Г. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 67–87.
17. Артемьева О.А. Активизация познавательной деятельности курсантов вуза на основе системы профессионально-ориентированных учебно-ролевых игр: Дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. – М., ВПА, 1991. – 227 с.
18. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
19. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 84 с.
20. Балл Г. О. Про специфіку цілей і способів керування розвитком особистості // Радянська школа. – 1990. – №9. – С. 49-56.
21. Беленький В. Х. Активность народных масс. – Красноярск: Кн. изд-во, 1973. – 286 с.
22. Бернштейн М. С. Психология научного творчества // Вопросы психологии. – 1965. – № 3. – С. 156–164.
23. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с.
24. Бешенцев В. Н. Развитие познавательной активности курсантов высших военных училищ: Автореф. дисс. ... канд. пед. н. 13.00.08. – М., ВПА, 1989. – 18 с.
25. Бикова О.В. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів пожежної охорони: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2001. – 21 с.
26. Богоявленская Д. Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Вопросы психологии. – 1971. – №1. – С. 144–146.

27. Богоявленская Д. Б., Петухова И. А. Умственные способности как компонент интеллектуальной активности // Психологические исследования интеллектуальной деятельности/ Под. ред. О. П. Тихомирова. – М.: 1979. – С. 155–161.
28. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения // Вопросы психологии. – 1962. – № 4. – С. 74–82.
29. Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 280 с.
30. Бодалев А. А. Психологические условия гуманизации педагогического общения // Советская педагогика. – 1990. – №12. – С. 65-71.
31. Бодалев А. А. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
32. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
33. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – Т. 1. – С. 354–355.
34. Большая Советская Энциклопедия. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – Т. 12 – С. 585.
35. Бондаревский В. Д. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
36. Боровик Л.В. Розвиток пізнавальної самостійності курсантів-прикордонників з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 20.02.02 / Акад. Прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 1998. – 16 с.
37. Брунер Дж. Процесс обучения / Пер. с англ. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 34 с.
38. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1985. – 96 с.
39. Буева Л. П. Общественные отношения и общение // Методические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 136–148.
40. Буева Л. П. Человек: деятельность, общение. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

41. Буряк В. К. , Бугрій О. В. Формування в учнів узагальнених пізнавальних умінь // Рідна школа. – 1993. – №2. – С. 31-34.
42. Буряк В. К. Самостоятельная работа учащихся: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 64 с.
43. Варій М.Й., Козяр М.М., Коваль М.С. Військова психологія і педагогіка: Посібник / За заг. ред. М.Й.Варія. – Львів: “Сполом”, 2003. – 624 с.
44. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Посібник для педагогів. – Київ, 1997. – 410 с.
45. Векслер С. И. Развитие критического мышления учнів у процесі навчання. – Київ: Радянська школа, 1971. – 60 с.
46. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: формирование и методы активного учения. – М.: 1990. – 64 с.
47. Вербицкий А. А., Нечаев Н. П. Педагогика, психология и задача совершенствования учебного процесса в вузе // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986. – С. 13–23.
48. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 206 с.
49. Вилькеев Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. – Казань, 1967. – 76 с.
50. Вилькеев Д. В. Противоречия познания в школьном обучении // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969. – № 2. – Ч. 1. – С. 3–17.
51. Вилькеев Д. В. Развитие познавательной активности и самостоятельности у учащихся вечерних (сменных) школ в процессе обучения. – Казань, 1961. – 174 с.
52. Вокалюк Т.А. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови курсантів-прикордонників: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Акад. Прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.

53. Володько В. Н. Активизация познавательной деятельности курсантов высших командных училищ в преподавании общественных наук. Автореферат дисс. ... к.п.н: 13.00.08. – М., ВПА, 1984. – 20 с.
54. Вопросы воспитания общественной активности: Сб. статей / Отв. ред. А. И. Дулов. – Иркутск, 1970. – Вып. 1. – 155 с.
55. Вопросы воспитания общественной активности: Сб. статей / Отв. ред. Л. Н. Кичатинов. – Иркутск, 1972. – Вып. 2. – 139 с.
56. Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. – Казань: Татариздат, 1966. – 314 с.
57. Воспитание общественной активности учащихся / Под. ред. Н. Г. Огурцова, В. Н. Александровой. – Минск: Народная асвета, 1972. – 216 с.
58. Вульф В. З., Поташник М. М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы. – М., 1983. – С. 152–172.
59. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 93 с.
60. Гапонова В.М. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності слухачів вищих військових навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Акад. Прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 1998. – 18 с.
61. Герасимов С. В. Познавательная активность и понимание // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 88-93.
62. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних навчальних закладах: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / АПН України. Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1999. – 481 с.
63. Гурин В. Е. Воспитание активности старшеклассников. – Ростов: Изд-во Рост, ун-та, 1974. – 118 с.
64. Гутрова Ю. В. Дифференцированно-групповая форма работы как средство повышения качества обучения школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2002. – 24 с.

65. Давидюк Н.М. Психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення психологічних дисциплін: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2002. — 20 с.
66. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психол. проблемы построения учеб. предметов. — М.: Педагогика. — 1972. — 423 с.
67. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. — М.: Просвещение, 1966. — 438 с.
68. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения // Советская педагогика. — 1961. — № 8. — С. 32-42.
69. Дарбули А. Активизация познавательной деятельности обучаемых в военно-педагогическом процессе: Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. — М., Гум. академия ВС, 1993. — 25 с.
70. Демин М. В. Проблемы теории личности: Социально-филос. аспект. — М.: Изд-во Москов. ун-та, 1977. — 240 с.
71. Деятельность, общение, игра в развитии коллектива и формировании личности школьника: Материалы науч.-практ. конф., проведенной 19–22 октября 1981 г. в Липецке / Отв. ред. А. В. Мудрик. — М.: Пед. об-во РСФСР, 1983. — 175 с.
72. Добрынин Н. Ф. Проблема активности личности, активности сознания // Уч. зап. МГПИ. — М., 1954. — Т. 36. — Вып. 2. — С. 40.
73. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. — 2005. — №1. — С. 73-78.
74. Еникеев М. И. Теория и практика активизации учебного процесса. — Казань: Татариздат, 1963. — 122 с.
75. Журавлев И. К. Через доказательства к убеждениям. — М.: Знание, 1980. — 96 с.

76. Забродин Ю. М., Понукалин А. А. Проблемная ситуация как характерологическая особенность операторской деятельности // Психические характеристики деятельности. – Саратов, 1985. – С. 10–27.
77. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности. – Киев: Наукова думка, 1982. – 115 с.
78. Золотникова А. С. Личность в структуре педагогического общения: Пособие по спецкурсу. – Ростов-на-Дону, 1979. – 48 с.
79. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – К.: Українсько-польський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
80. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – №8. – С. 8-12.
81. Зязюн І.А. Філософія практико-зорієнтованої методології педагогічної дії // Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 3-12.
82. Ильина Т. А. Структурно-системный подход в обучении. – М.: Знание, 1972. – 72 с.
83. Исследования по общей теории систем: Сбор. пер. с нем. и польск. / Под. ред. В. М. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – 520 с.
84. Ительсон Л. Б. Психологические вопросы познавательной деятельности // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986. – С. 161-169.
85. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. – М.: Изд-во Акад. наук РСФСР, 1962. – 376 с.
86. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М.: Знание, 1981. – 88 с.
87. Каган М. С. Человеческая деятельность. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
88. Калашникова Л. Н. Формирование познавательной активности школьников в процессе их общения во внеурочной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1986. – 153 с.
89. Калмыкова З. И. Зависимость уровня усвоения знаний от активности учащихся в обучении // Советская педагогика. – 1969. – №7. – С. 119-125.

90. Канищенко А. П. Развитие познавательной активности младших школьников: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Киев, 1985. – 18 с.
91. Каптерев П. Ф. Избр. пед. произвед. – М., 1982. – 704 с.
92. Каптерев П. Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 88-95.
93. Кветной М. С. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1974. – 224 с.
94. Киричук А. В. Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дисс. ... д-ра. пед. наук: 13.00.07. – Киев, 1974. – 58 с.
95. Китайгородская Г. А. Активизация учебной деятельности студентов как проблема и задача вузовской педагогики // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986. – С. 197-208.
96. Ковалев А. Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.
97. Коган В. З. Понятие «активности личности» как категория социальной психологии // Некоторые проблемы личности: Сб. аспирантских работ. – М., 1971. – С. 131–145.
98. Козяр М.М. Педагогічні основи виховання у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС відповідального ставлення до виконання своїх обов'язків: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 172 с.
99. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: Монографія.- Львів: Сполом, 2004.-376 с.
100. Кольцова В. А. Опыт экспериментального изучения познавательной деятельности в условиях общения // Методология и методы социальной психологии, – М.: Наука, 1977. – С. 190–199.
101. Конникова Т. Е. Формирование потребности общественной деятельности у старшеклассников. – М.: Просвещение, 1969. – 27 с.

102. Королев Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103-115.
103. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. – М.: Педагогика, 1989. – 159 с.
104. Коротяева Е. Б. Уровни познавательной активности // Народное образование. – 1995. – № 10. – С. 156–159.
105. Костюк Г. С. Основні принципи радянської психології // Радянська школа і організація її роботи. – Київ, 1939. – 88 с.
106. Краснопольський В.Е. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів засобами комп'ютерної техніки (на матеріалі викладання англійської мови): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. — Луганськ, 2000. — 20 с.
107. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
108. Крутій В.А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2001. — 20 с.
109. Кряжев П. Е. Социологические проблемы личности. – М., 1971. – 164 с.
110. Кудрявцев Т. В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения // Советская педагогика. – 1967. – № 8. – С. 61-72.
111. Кузьменко О. В. Організація навчального спілкування школярів на уроці-семінарі: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – 1997. – 159 с.
112. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2003. — 20 с.
113. Культчина Л. С. Активизация учения: сущность и содержание // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 7–11.

114. Кулюткин Ю. Н. Психологические проблемы образования взрослых // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 43-48.
115. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Развитие творческого мышления школьников. – Л.: Знание, 1967. – 38 с.
116. Куракин А. Т., Новикова Л. И. О системном подходе к исследованию проблем воспитания // Советская педагогика. – 1970. – № 10. – С. 96-106.
117. Кушнірук С. А. Навчання в складі малих груп як фактор розвитку пізнавальної активності старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 18 с.
118. Лапина Т. С. Этика социальной активности личности. – М.: Высш. школа, 1974. – 112 с.
119. Легенький Г. И. Педагогический процесс как целостная динамическая система. – Харьков: Выща школа, 1979. – 143 с.
120. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 47 с.
121. Леонтьев А. А. Психология общения: Учебное пособие для студентов-психологов. – Тарту: Тарт. гос. ун-т, 1974. – 219 с.
122. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
123. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы сознательного учения // Избранные психологические произведения: В 2-х томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т. I. – С. 348–380.
124. Лингарт Й., Перлаки И. Модель активного социального учения // Вопросы психологии. – 1977. – № 6. – С. 30.
125. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
126. Лобанов С.И. Активизация познавательной деятельности курсантов учебных частей внутренних войск МВД России: Дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 1996. – 225 с.

127. Лозова В. І. Використання проблемних запитань для перевірки знань учнів // Питання проблемного навчання. – Київ, 1978. – С. 87–100.
128. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: Основа, 1990. – 120 с.
129. Лозова В. І. Поняття «активність особи» як категорія педагогіки // Радянська школа. – 1982. – № 2. – С 17–22.
130. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків, 2000. – 164 с.
131. Лозовая В. И. К вопросу о поисках путей проверки и оценки познавательной активности учащихся // Новые исследования в педагогической науке. – 1972. – № 6. – С. 79–83.
132. Лозовая В. И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: Автореф. дисс... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Тбилиси, 1990. – 38 с.
133. Лозовая В. И., Калашникова Л. Н. Формирование познавательной активности в процессе организации общения школьников. – Харьков: Харьк. пед. ин-т, 1989. – 120 с.
134. Лозовая В. И., Троцко А. В. Познавательная активность как педагогическая проблема // Советская педагогика. – 1989. – № 11. – С. 25-31.
135. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии, методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.– С. 125–135.
136. Ломов Б. Ф. Особенности познавательных процессов в условиях общения // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С. 26–42.
137. Макаренко А. С. О моем опыте // Пед. соч.: В 8-ми томах. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 4. – 426 с.
138. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников: Уч. пособие. – Л., 1973. – 172 с.
139. Мар'яненко Л.В. Особливості структурної організації пізнавальної активності учнів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 14-23.

140. Маргулис А. В. Диалектика деятельности и потребностей общества. – Белгород: Белг. пед. ин-т, 1972. – 66 с.
141. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
142. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
143. Матюшкин А. М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. – М., 1977. – 44 с.
144. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
145. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5–17.
146. Махмутов М. И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975.– 368 с.
147. Методологические, дидактические и психологические аспекты проблемного обучения физике // Тез. Всесоюз. науч.-метод. конф. – Донецк: ДонГУ, 1990. – 227 с.
148. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129-138.
149. Мильруд Р. П. Формы педагогического воздействия учителя на познавательную деятельность учащихся // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 15–17.
150. Молонов Г. Ц. Формирование познавательной активности школьников в процессе обучения и воспитания: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 1986. – 32 с.
151. Мородова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание. – 1979. – 47 с.
152. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
153. Муцынов С. С.Активизация познавательной деятельности воинов в боевой подготовке: Дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08. – М., ВПА, 1971. – 171 с.

154. Наумов Ю. К. Активность субъекта в познании. – М.: Мысль, 1969. – 88 с.
155. Николов Л. Структура человеческой деятельности: Пер. с болг. /Под общей ред. Л. П. Буевой. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
156. Ничкало Н.Г., Ковальчук Э.М., Щербак А.И. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений. – К, 1999. – 35 с.
157. Околелов О.П. О сущности активных методов обучения // Высшее образование в России. – 2004. – №5. – С. 159 – 163.
158. Оконь В. Основы проблемного обучения: Пер. с польск. –М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
159. Онищук В. О. Узагальнення і систематизація знань учнів. – Київ: Радянська школа, 1970. – 134 с.
160. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С. 16-26.
161. Основы математической статистики: Учебное пособие для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.С.Иванова. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 176 с.
162. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. – 2-е изд., доп. и перераб. –М.: Просвещение, 1987. – 206 с.
163. Парина Г. К. Активизация учебной деятельности курсантов высших военных авиационных училищ летчиков: Автореф. дисс... кан. пед. н.: 13.00.08. – М., ВПА, 1980. – 20 с.
164. Парубок О.М. Дидактичні засади застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. Прикордон. військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
165. Пятяко Г. И. Педагогические условия развития творческой активности школьников в процессе групповых форм обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1996. – 24 с.
166. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988.- 479 с.

167. Педагогическая энциклопедия: В 4-х томах. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 1. – 831 с.
168. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця, 2003. – 416 с.
169. Петровский А. В. Задачи педагогики и психологии высшей школы // Основы педагогики и психологии высшей школы. – М., 1986. – С. 5-13.
170. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
171. Петухова И. А. Проблема отношения интеллектуальной инициативы и общих умственных способностей: Автореф. дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – М., 1976. – 19 с.
172. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теор.-эксперим. исслед. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
173. Платонов К.К. Психологический практикум: Учеб. пособие для индустр.-пед. техникумов. – М.: Высш. шк., 1980. – 256 с.
174. Платонова Т.А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 1980. – 21 с.
175. Половникова Н. А. О воспитании познавательной самостоятельности. – Казань: Таткнигиздат, 1968. – 79 с.
176. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М., 1976. – 280 с.
177. Понукалин А. А. Психологическая подготовка к труду в условиях проблемных ситуаций // Проблемы формирования профессионала. – М., 1987. – С. 262-265.
178. Попова Е. В. Формирование познавательной активности школьников в их общественной деятельности: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Харьков, 1990. – 167 с.
179. Прядеин А. П., Крупнов А. И. К понятию «активность» // Научные труды Свердловского гос. пед. ин-та. – 1976. – № 281. – Вып. 2. – С. 10.

180. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. – М.: Педагогика. – 1981. – С. 193.
181. Редковец И. А. Повышение развивающей функции обучения для формирования у учащихся стремления и умений заниматься самообразованием: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 1973. – 188 с.
182. Решетников В. И. Развитие познавательной активности учащихся в обучении и проблема приемов умственной деятельности // Новые исследования в педагогических науках. – 1967. – № 9. – С. 24-28.
183. Розенберг А. Я. Розвиток пізнавальної активності старшокласників // Радянська школа. – 1990. – №7. – С. 55-62.
184. Романюк І.М. Модульно-рейтингова технологія навчання та контролю засвоєння знань у вищому військовому закладі освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 19 с.
185. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М., 1958. – 147 с.
186. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1989. – 423 с.
187. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Дорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
188. Сеченов И. М. Избранные философские и педагогические произведения. – М.: Гос. изд-во полит, лит-ры, 1947. – С. 301.
189. Скаткин М. И. Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
190. Смагин В. И. Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство формирования творческой активности старшеклассников: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Киев, 1990. – 187 с.
191. Сметанський М.І. Методологічні засади активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 34-38.

192. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высш. шк., 1991. – 176 с.
193. Собаєва О.В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2001. — 19 с.
194. Соломон Д. М. Активизация познавательной деятельности учащихся во внеклассной работе: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1978. – 16с.
195. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. – М.: Знание, 1983. – 76 с.
196. Темерівська Т.Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2004. – 20 с.
197. Торічний О.В. Удосконалення педагогічної підготовки слухачів вищої військової школи на основі сучасних освітніх технологій (ігрові технології): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПВУ. – Хмельницький, 1999. – 18 с.
198. Узнадзе Д. М. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 451 с.
199. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 10-и томах, 1950. – Т. 10. – 586 с.
200. Формирование интереса к учению у школьников / Под ред. А. К. Марковой. – М.: Педагогика, 1986. – 190 с.
201. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 229 с.
202. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников. – Минск: Народная асвета, 1970. – 158 с.
203. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников. – Минск: Народная асвета, 1975. – 208 с.
204. Цимбрикевич Й. Є. Принцип активності і чуттєве відображення. – Львів:

Львівський ун-т, 1973. – 140 с.

205. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

206. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное образование, 1996. – 152 с.

207. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.

208. Шаров Ю. В. Формирование духовных потребностей советских школьников как социально-педагогическая проблема: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1971. – 20 с.

209. Шморгун В. Ф. Активізація навчальної діяльності учнів. – Київ: Радянська школа, 1965. – 153 с.

210. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

211. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.

212. Юрчук Ю.Г. Педагогічні умови розвитку культури учіння майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /НАПВУ. – Хмельницький, 2000. – 18 с.

213. Ягупов В.В. Військова дидактика: Навчальний посібник. – К.: Київський університет, 2000. – 400 с.

214. Яцишин О.Формування мотивації вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 187 с.

215. Fraser S. C. et al. Two, three or four heads are better than one: Modification of college performance by peer monitoring // J. Educat. Psychol. – 1977. – V. 69(2). – P. 101-108.

216. Slavin R. E. Classroom reward structure: An analytical and practical review // Rev. of Educat. Res. – 1977. – V. 47. – P. 633-650.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації

Інструкція: «З метою підвищення ефективності навчання просимо Вас взяти участь у нашому дослідженні. Прочитайте кожне твердження й оцініть свою згоду або незгоду з ним, використовуючи для цього зазначені в дужках позначки: правильно – (++)); мабуть, правильно – (+); мабуть, неправильно – (-); неправильно – (--))».

1. Вивчення даного предмета дає мені можливість дізнатися багато важливого для себе, виявити свої здібності.
2. Навчальний предмет мені цікавий, і я хочу знати з даного предмету якнайбільше.
3. У вивченні цього предмета мені достатньо тих знань, які я одержую на заняттях.
4. Навчальні завдання з цього предмета мені нецікаві, я їх виконую, тому що цього вимагає викладач.
5. Труднощі, які виникають під час вивчення цього предмета, роблять його для мене ще більш захоплюючим.
6. Під час вивчення цього предмета, крім підручників і рекомендованої літератури, самостійно читаю додаткову літературу.
7. Вважаю, що складні теоретичні питання з цього предмета можна було б не вивчати.
8. Якщо щось не виходить з цього предмета, намагаюся розібратися й дійти до суті.
9. На заняттях з цього предмета в мене часто буває такий стан, коли "зовсім не хочеться вчитися".
10. Активно працюю й виконую завдання тільки під контролем викладача.
11. Навчальний матеріал з цього предмета з інтересом обговорюю у

вільний час зі своїми друзями.

12. Намагаюся самостійно виконувати завдання з цього предмету, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

13. По можливості намагаюся списати виконання завдань у товаришів або прошу когось виконати завдання за мене.

14. Вважаю, що всі знання з цього предмету є цінними й, по можливості, потрібно засвоїти їх якомога більше.

15. Оцінка з цього предмета для мене важливіша, ніж знання.

16. Якщо я погано підготовлений до заняття, то особливо не засмучуюсь і не переживаю.

17. Мої інтереси й захоплення у вільний час пов'язані з даним предметом.

18. Даний предмет дається мені важко, і мені доводиться змушувати себе виконувати навчальні завдання.

19. Якщо через хворобу (або з інших причин) я пропускаю заняття з даному предмету, то мене це засмучує.

20. Якби це було можливо, то я виключив би даний предмет з розкладу.

Обробка результатів

Підрахунок показників опитувальника здійснюється відповідно до ключа, в якому "так" означає позитивні відповіді (правильно; мабуть, правильно), а "ні" – негативні (мабуть, неправильно; неправильно).

Ключ

Так	1	2	5	6	8	11	12	14	17	19
Ні	3	4	7	9	10	13	15	16	18	20

За кожний збіг із ключем нараховується один бал. Чим вищий сумарний бал, тим вищий показник внутрішньої мотивації вивчення предмета. При низьких сумарних балах домінує зовнішня мотивація вивчення предмета.

Для визначення рівня внутрішньої мотивації використовуються такі нормативні межі: 0-5 балів – низький рівень внутрішньої мотивації; 6-14 балів – середній рівень; 15-20 балів – високий рівень.

Додаток Б**Ділова гра «Гасіння пожежі в театральньо-глядацькому закладі»***Мета гри:*

навчальна: вивчити оперативно-тактичну характеристику об'єкту (ОТХ) об'єкта, навчитися оцінювати обстановку, приймати рішення щодо проведення бойових дій, складати схему розташування сил і засобів;

виховна: виховання почуття відповідальності за виконання службових обов'язків;

розвивальна: розвиток пізнавальної активності та самостійності, здатності приймати відповідальні рішення.

Час проведення: 4 год.

Місце проведення: Палац культури ім. Г. Хоткевича, вул. Кушевича, 1.

Матеріальне забезпечення: планшети, довідники КГП, БСПО, оперативний план пожежогасіння, кольорові олівці, ручки, лінійки, калькулятори.

Основні навчальні питання і розподіл часу

1. Організаційний момент – 5 хв.
2. Оголошення теми, мети і організації заняття, заходів БП під час слідування і на об'єкті – 10 хв.
3. Слідування на об'єкт – 15 хв.
4. Оперативно-тактичне вивчення об'єкту – 25 хв.
5. Рішення ПТЗ на планшетах – 90 хв.
6. Розгляд заняття – 15 хв.
7. Завдання на самопідготовку – 5 хв.
8. Повернення в інститут – 15 хв.

Тактичний задум**1.1. Оперативно-тактична характеристика об'єкта.**

Будинок Палацу культури 3-х поверховий, II с.в., розрахований на 650

місце, висотою 18 м, розміром в плані (40х60)м. Стіни і перегородки цегляні, міжповерхове покриття залізобетонне, обрешітка даху дерев'яна, покрівля частково залізна, частково рубероїдна. Опалення центральне водяне, освітлення електричне, вентиляція приточно-витяжна. Будівля обладнана АПС, приймально-контрольний прилад знаходиться у приміщенні чергового.

У підвальному приміщенні розташовані: танцювальний зал, гардероб, буфет, пожежний пост, столярна майстерня, трансформаторна, насосна, електрощитова, побутові приміщення, костюмерні.

На першому поверсі розташовані: глядацький зал, сцена, склад об'ємних декорацій, артистичні, підсобні приміщення, дзеркальний зал, освітлювальна, кіноапаратна.

На другому поверсі розташовані: радіовузол, швейний і розкрійний цехи "Корн", кімната хорового колективу, мистецька студія, побутові приміщення, зал для репетицій.

На третьому поверсі розташовані: театр-студія, дзеркальний зал, кабінети, зал для репетицій, побутові приміщення, бібліотека, кімната хорового колективу.

Протипожежне водопостачання

Будинок обладнаний внутрішнім протипожежним водопроводом, сцена обладнана дренчерною установкою з автоматичним пуском з пожежного поста.

Найближчі пожежні водоймища:

- вул. Лемківська, 9, Млинзавод: 2х150 м³, відстань 240 м;
- вул. Хімічна 2/4, ЛЛФЗЮ, 2х200 м³, відстань 650 м.

Найближчі ПГ:

- вул. Кушевича, 2 – К-100, відстань 10 м;
- вул. Кушевича, 4 – Т-150, відстань 15 м;
- вул. Кушевича, 12 – К-100, відстань 20 м;
- вул. Лемківська, 9 – К-80, відстань 45 м.

Середній тиск в міській водомережі 15-20 м.вод.ст.

На пожежу виїжджають:

СДПЧ-4 – 2 АЦ

СДПЧ-1 – 1 АЦ, 1 АНР

СДПЧ-3 – 2 АЦ

СДПЧ-8 – 2 АЦ

СДПЧ-2 – 1 АЦ

ВПК 30К – 1 АЦ

Фактори, які доповнюють опис обстановки на пожежі:

Пора року – весна, квітень.

Температура повітря: 5 °С.

Час доби: 10 год. 30 хв.

Вітер: північно-західний, помірний.

Опади: відсутні.

1.2. Обстановка на пожежі на час прибуття КГП-1 та його дії (перша увідна).

По прибутті до місця виклику черговий зустрів підрозділ і проінформував КГП-1, що пожежа на сцені, шляхи евакуації задимлені, в кімнаті народного мистецтва, що за сценою на 2-му поверсі, знаходиться 5 чоловік, які не встигли покинути будівлі. Із СК №1 виходить дим. Внутрішній п/п водопровід і дренчерна установка не працюють.

КГП-1 оцінює обстановку:

- ймовірна пожежа на сцені;
- можливе сильне задимлення сцени, глядацького залу, коридорів 1, 2, 3 поверхів та СК;
- ймовірна загроза для життя людей, які знаходяться в кімнаті народного мистецтва на 2-му поверсі та інших приміщеннях сценічної частини.

КГП-1 приймає рішення:

- зв'язківцю передати на ЦППЗ: "Прибули до місця виклику, із СК виходить дим, об'являю виклик №2, іду в розвідку."

- КВ-1: "АЦ на ПГ-2, попереднє розгортання по 1-й магістральній лінії до СК №2, підготувати ланку ГДЗС зі ств. А в розвідку на сцену, встановити ПБ."
- КВ-2: "АЦ на ПГ-4, попереднє розгортання по 1-й магістральній лінії до головного входу, підготувати ланку ГДЗС зі ств. Б в розвідку на 2-й поверх сценічної частини, перевірити кімнату народного мистецтва на наявність людей, звільнити від диму СК №1, виставити ПБ, виділити пожежного для зустрічі підрозділів по виклику №2".
- Адміністрація: "Відключити електромережу, перевірити усі приміщення, які не задимлені, на наявність людей."
- Ланці ГДЗС 2-го відділення: "Протигази перевір, в протигази включись, за мною – руш".

Обстановка за результатами розвідки (друга увідна).

Пожежа на сцені на площі 154 м², форма пожежі кругова (R = 7 м). Сцена, глядацький зал, коридори за сценою, СК №1 і 2 задимлені. В кімнаті народного мистецтва на 2-му поверсі виявлено 5 чоловік, яких необхідно евакуювати. В інших приміщеннях театру людей не виявлено.

Розрахунок сил і засобів.

- Визначаємо Sr, гасити будемо по фронту:

$$Sr = \pi h(2R - h) = 3,14 \cdot 5 \cdot (2 \cdot 7 - 5) = 142 \text{ м}^2$$

- визначаємо кількість ств.А на гасіння

$$N_{\text{ств.А}} = Sr \cdot I / q_{\text{ств}} = 142 \cdot 0,2 / 7,4 = 4 \text{ ств.А}$$

- На захист приймаємо виходячи з оперативної обстановки:

глядацького залу – 1 ств.А;

колосників – 1 ств.А;

трюму – 1 ств.Б;

складу об'ємних декорацій – 1 ств.Б.

Всього – 2 ств.А і 2 ств.Б.

– визначаємо фактичну витрату води:

$$Q_{\phi}^{заз} = Q_{\phi}^z + Q_{\phi}^{зax} = 4,7,4 + (2,7,4 + 2,2,7) = 29,6 + 22,2 = 51,8 \text{ л/с.}$$

– визначаємо забезпеченість об'єкта водою:

$$K-100: Q_{\text{вод}} = 30 \text{ л/с}$$

$$T-150: Q_{\text{вод}} = 30 \text{ л/с, при тиску } 20 \text{ м.вод.ст.}$$

$$Q_{\text{вод}}^{заз} = 60 \text{ л/с} > Q_{\phi}^{заз} = 51,8 \text{ л/с} - \text{об'єкт водою забезпечений.}$$

– Визначаємо граничну відстань

$$L_{\text{гр}} = ((H_{\text{н}} - (H_{\text{пр}} \pm I_{\text{м}} \pm I_{\text{ств}})) / (S \cdot Q^2)) \cdot 20 = (90 - (50 + 0 + 3)) / (0,015 \cdot 29,6^2) \cdot 20 = 56 \text{ м}$$

$$L_{\text{гр}} > L_{\text{пр}}$$

– Визначаємо кількість машин:

$$N_{\text{м}} = Q_{\phi}^{заз} / 30 = 51,8 / 30 = 2 \text{ ПА.}$$

– Визначаємо кількість особового складу:

$$N_{\text{о/с}} = N_{\text{ГДЗС}} \cdot 3 + N_{\text{ствБ}} \cdot 1 + N_{\text{пБ}} + N_{\text{м}} + 0,5 \cdot N_{\text{ГДЗС}} \cdot 3 + N_{\text{зв}} = 7 \cdot 3 + 1 \cdot 1 + 7 + 3 + 4 \cdot 3 + 3 = 47 \text{ чол.}$$

– Визначаємо кількість відділень:

$$N_{\text{від}} = N_{\text{о/с}} / 4 = 47 / 4 = 12 \text{ від.}$$

КГП-1 оцінює обстановку:

– можливе розповсюдження вогню в глядацький зал, трюм, на колосники, склад об'ємних декорацій;

– є реальна загроза для життя людей, які знаходяться в кімнаті народного мистецтва на 2-му поверсі;

– сил і засобів для проведення рятувальних робіт і гасіння пожеж недостатньо.

КГП-1 приймає рішення:

– зв'язківцю передати на ЦППЗ: "Пожежа на сцені на площі 154 м², сильне задимлення, необхідно евакуювати 5 чоловік, підтверджую виклик №2, додатково направте ще 2 відділення, АГДЗС, АЗО, швидку медичну допомогу".

КВ-1: "Продовжуйте гасіння пожежі на сцені зі сторони глядацького

залу."

КВ-2: "Встановити висувну драбину до вікна 2-го поверху кімнати народного мистецтва, евакуювати людей, після закінчення евакуації подати ств.А ланкою ГДЗС на гасіння пожежі на сцені, виставити ПБ".

Прибувши на пожежу ШПГ, КГП-1 доповідає старшому оперативному начальнику: "Пане... ! Пожежа на сцені на площі 154 м², на гасіння подано 2 ств.А ланками ГДЗС, загрози для життя людей немає. Вогонь може розповсюдитись в глядацький зал, трюм, на колосники, склад об'ємних декорацій. Начальник караулу СДПЧ-4..."

Порядок проведення ділової гри

№	Операт. час, хв.	Навчальні питання	Хід заняття	Методичні рекомендації
1	2	3	4	5
1	$Ч_1 = Ч + 5$	Організаційний момент	Прийом рапорту чергового. Перевірка зовнішнього вигляду. Заповнення навчального журналу.	Під час перевірки зовнішнього вигляду звернути увагу на дотримання уставної форми одягу.
2	$Ч_2 = Ч_1 + 10$	Оголошення теми, мети і організації заняття, заходів БП.	Перед строем викладач оголошує тему, мету, порядок проведення заняття та яких заходів БП необхідно дотримуватись під час слідування на об'єкт і безпосередньо на об'єкті.	Звернути увагу курсантів на необхідність дотримання культури поведінки в місті і на об'єкті. З собою необхідно взяти 4 планшети, 4 довідники КГП, план пожежогасіння, БСПО.
3	$Ч_3 = Ч_2 + 15$	Слідування на об'єкт	Курсанти строем у 2 колони слідуєть на об'єкт.	Викладач іде попереду взводу, командир взводу – позаду. Два курсанти з прапорцями забезпечують безпеку руху під час переходу через дороги.
4	$Ч_4 = Ч_3 + 25$	Оперативно-тактичне вивчення об'єкту	Під час ОТВ курсанти вивчають: – внутрішнє планування будівлі; – конструктивні особливості; – розташування шляхів евакуації; – наявність АПС, УАПГ, внутрішнього п/п водопостачання; – зовнішнє	Викладач, разом з представником адміністрації ознайомлює курсантів з ОТХ, показує розташування приміщень, шляхів евакуації, внутр. ПК, ПГ. Викладач повинен видати курсантам усю необхідну інформацію про об'єкт, яка їм буде необхідна для правильної оцінки обстановки та прийняття рішень. Відповідає на питання курсантів, які

			<p>водопостачання.</p> <p>По ходу проведення ОТВ проводиться рішення епізодів ПТЗ по гасінню пожеж:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в трюмі; – на колосниках; – галереях; – складі об'ємних декорацій; – в глядацькому залі. 	<p>виникли під час ОТВ. Потім взвод ділиться на 4 ігрові групи по 5 чоловік. При цьому враховується рівень підготовки кожного учасника, усі ігрові групи повинні бути приблизно рівноцінними, що дозволить створити атмосферу змагання між ними. Групи розміщуються в глядацькому залі таким чином, щоб їм було зручно працювати і вони не заважали одна одній. Кожній групі видаються планшет, довідник КГП, БСПО. За кожною групою закріплюється експерт із числа найбільш підготовлених курсантів, які були завчасно проінструктовані викладачами про свої обов'язки.</p>
5	$Ч_5 = Ч_4 + 15$	<p>Розв'язання ПТЗ на планшетах. Перша увідна: обстановка на пожежі на час прибуття караулу.</p>	<p>Викладач вказує групам, які сили і засоби прибувають на пожежу, оперативний час. Об'являє групам першу увідну, відповідно до якої кожна група повинна оцінити обстановку та прийняти рішення на проведення бойових дій.</p>	<p>Курсанти у всіх групах працюють у ролі КГП-1. Увідні роздаються групам у письмовій формі (на картках). Групи приступають до оцінки обстановки і підготовки розпоряджень відповідно до увідної та оперативно-тактичної обстановки на об'єкті.</p> <p>Завдання курсанти повинні виконувати швидко, за час, наближений до часу розвитку реальної пожежі – формування таких навичок є одним з головних завдань ділової гри. Експерти повинні постійно контролювати правильність дій кожного курсанта, внесені ними пропозиції, ступінь участі кожного у обговоренні ситуацій і прийнятті рішень, серйозність ставлення до поставленого завдання. Експерти повинні бути готовими до оцінювання дій кожного члена групи.</p> <p>Викладач після доведення увідної може відповісти на питання, не розкриваючи при цьому загального задуму і</p>

				змісту розв'язку задачі. В подальшому слідкує за діями груп, не вмішуючись в обговорення та прийняття рішень. Про свою готовність групи доповідають викладачу.
$Ч_6=Ч_5 + 15$	Оцінка дій КГП-1 по першій увідній.	Для заслуховування розпоряджень викладач на свій вибір, з кожної групи викликає по 1-му курсанту. Після доповіді курсантів виступають експерти з оцінкою дій кожного курсанта та груп в цілому. Викладач організовує коротке обговорення доповіді з групами і вказує на найбільш правильні рішення, відповідно до яких групи складають схему розташування сил і засобів по даній увідній на планшетах.	Доповіді курсантів рекомендується вислуховувати до кінця і не переривати їх додатковими питаннями. Експерти у своїх виступах повинні оцінити дії кожного члена групи та їх особистий внесок в прийняття кінцевого рішення. Під час обговорення викладач не повинен нав'язувати своє рішення, скоувати ініціативу курсантів. Він має запропонувати курсантам вносити необхідні доповнення, поправки, уточнення. При прийнятті неправильних рішень викладач повинен вказати, до яких наслідків могло б призвести непродумане рішення. Обговорення розпоряджень груп можна проводити по кожному з них окремо (інформація на ЦППЗ, КВ-1, КВ-2) або в цілому.	
$Ч_7=Ч_6 + 30$	Друга увідна – по результатах розвідки.	Викладач вказує групам оперативний час, оголошує увідну. Групи повинні зробити розрахунок сил і засобів, оцінити обстановку та прийняти рішення на проведення бойових дій.	У подальшому оголошення увідних, робота груп, експертів та оцінка прийнятих рішень відбуваються у тій же послідовності, що й на попередньому етапі.	
$Ч_8=Ч_7 + 20$ $Ч_9=Ч_8 + 4$	Оцінка дій КГП-1 по другій увідній. Третя увідна – прибув ШПГ.	Викладач вказує оперативний час, оголошує увідну. Групи повинні підготувати доповідь КГП-1 старшому оперативному начальнику.	Експерти в своїх групах вказують на негативні та позитивні сторони в роботі кожного члена групи і оцінюють його внесок в рішення ПТЗ. До аналізу і оцінки роботи курсантів викладач повинен підходити ретельно, розглядаючи її з усіх боків. Дуже важливо під час аналізу відзначити оригінальні,	

6	$Ч_{10}=Ч_9 + 6$ $Ч_{11}=Ч_{10} + 5$	<p>Оцінка дій КПП-1 по третій увідній. Аналіз заняття.</p>	<p>Експерти, кожний в своїй групі, проводять аналіз роботи групи. По закінченню загальне підведення підсумків проводить викладач. Він нагадує курсантам тему і мету заняття і коротко окреслює коло теоретичних положень, що стосуються даної теми. Звертає увагу на характерні недоліки і помилки, оцінює роботу експертів та кожної групи. У кінці аналізу викладач робить висновок про ступінь засвоєння курсантами змісту теми і досягнення навчальної мети, а також вказує на питання, які підлягають додатковому вивченню.</p>	<p>сміливі, та ініціативні рішення. Неповний збіг варіантів вирішення задачі ігровими групами з варіантом рішення викладача не означає те, що обрано невірне рішення. В ході дискусії може бути з'ясовано, що запропонований варіант прийнятний. Критикуючи те чи інше рішення викладач повинен довести його неприйнятність, базуючись на теоретичних положеннях, вимогах нормативних актів і прикладах з практики. Викладач повинен завжди пам'ятати, що головним у проведенні аналізу є обґрунтованість доказів і суджень.</p>
8	$Ч_{13}=Ч_{12} + 15$	<p>Повернення в інститут</p>	<p>Проводиться аналогічно слідуванню на об'єкт.</p>	

