

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний Університет «Острозька академія»

На правах рукопису

Венгер Олександр Павлович

УДК 159.923:37.03

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник –

Потапчук Євген Михайлович

доктор психологічних наук, професор

Острог – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ	
ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	
	10
1.1 Сутність та зміст пізнавальної діяльності особистості	10
1.2 Особливості пізнавальної діяльності студента у юнацькому віці	27
1.3 Аналіз підходів до структури пізнавальної діяльності студентів	
вищого навчального закладу	37
Висновки до розділу	53
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО	
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
	56
2.1 Обґрунтування програми емпіричного дослідження пізнавальної	
діяльності студентів	56
2.2 Аналіз показників рівнів розвитку пізнавальної діяльності	
студентів вищого навчального закладу	65
2.3 Концептуальна модель розвитку пізнавальної діяльності студента	
вищого навчального закладу	87
Висновки до розділу	110
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ	
РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО	
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	
	114
3.1 Програма експериментального дослідження пізнавальної	
діяльності студента	114
3.2 Методичні рекомендації суб'єктам розвитку пізнавальної	
діяльності студентів	156
Висновки до розділу	181

ВИСНОВКИ	185
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	188
ДОДАТКИ	205
Додаток А Вплив образного матеріалу на запам'ятовування та засвоєння матеріалу студентами на тему: «English Prepositions»	206
Додаток Б Структурно-логічна схема: «Дієслово в англійській мові» ...	207
Додаток В Приклад завдання на порівняння на тему: «Порівняння часових форм дієслова на основі прикладів у формі таблиці»	208
Додаток Г Опитувальник для визначення місця пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів (опитувальник В. К. Гербачевського «Оцінка рівня домагань»)	209
Додаток Д Опитувальник для вивчення структури мотивації студентів та її змін в процесі навчання	211
Додаток Е Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач»	212
Додаток Ж Тестовий матеріал для визначення рівня розвитку мотиваційно-вольового компонента пізнавальної діяльності	213
Додаток З Модифікований варіант опитувальника американського психолога Дж. Роттера	215
Додаток К Опитувальник діагностики рефлексії (методика А. Карпова) .	218
Додаток Л Методика діагностики особистісної креативності О. Тунік .	220
Додаток М Акти впровадження	222

ВСТУП

Актуальність теми. Характерною ознакою сучасної освіти є інтенсивна її комп'ютеризація та інформатизація, що, з одного боку, відкриває доступ до практично необмежених інформаційних ресурсів, а з іншого – призводить до інформаційного перевантаження суб'єктів пізнання, виникнення інформаційного стресу тощо. Водночас, сформована в умовах традиційного навчання звичка до послідовності сприйняття інформації та хаотичність її презентації в електронних засобах викликає розгубленість та інші негативні наслідки у суб'єктів пізнання (І. Аршава, Е. Носенко, М. Салюк).

Подібні трансформаційні процеси у сучасному освітньому просторі України вимагають належної уваги до проблеми організації пізнавальної діяльності студентів, створення умов для її ефективного самокерування. Перед психологічною наукою постають питання розробки нових методів, технологій, форм та моделей, які сприяли б розвитку готовності студента до самостійного здобуття нових знань на різних етапах професійного становлення, а також суттєвого підвищення результативності їх пізнавальної діяльності.

Проблемою розвитку та активізації пізнавальної діяльності студентів займалися багато як вітчизняних, так і закордонних науковців. За кордоном найбільш активно пізнавальні процеси досліджували у межах когнітивної психології такі вчені, як Г. Айзенк, Дж. Брунер, В. Вудвортс, Дж. Гібсон, М. Коул, Н. Ліндсей, У. Найсер, Д. Норман, Ж. Нюттен, Ж. Піаже, Д. Поппер, Р. Солсо, П. Фресс, Д. Халперн та ін. Праці А. Браун, У. Брюер, А. Карпова, Дж. Флейвелла та ін. присвячені новітнім дослідженням метапізнання. Пізнавальні процеси і пізнавальну діяльність вивчали відомі вітчизняні психологи: К. Абульханова, Б. Ананьев, І. Аршава, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьев, Б. Ломов, А. Лурія, Г. Костюк, Е. Носенко, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Узнадзе, М. Холодна та ін. Розвиток пізнавальних процесів та діяльності є однією з найважливіших умов досягнення

високого рівня професіоналізму, тому у наш час вони активно досліджуються українськими психологами, серед яких: Г. Балл, О. Бандурко, Л. Засекіна, Р. Каламаж, М. Костицький, С. Максименко, Ю. Машбиць, В. Моляко, В. Москалець, І. Пасічник, Н. Пов'якель, Г. Радчук, О. Сафін, М. Смульсон, М. Томчук, Ю. Швалб, Т. Ширяєва та ін.

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до цієї проблеми, психолого-педагогічні аспекти розвитку пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів залишаються недостатньо вивченими. Не з'ясованим залишається вплив викладачів, кураторів, психологів та студентської групи на пізнавальну діяльність студентів вищого навчального закладу. Виникає доцільність розробки спеціальної моделі, за допомогою якої можна було б чітко і своєчасно діагностувати відповідні проблеми у студентів та обирати доцільні форми, засоби та прийоми виконання ними професійних завдань.

Актуальність проблеми, її недостатня теоретична та експериментальна розробка визначили тему дисертаційного дослідження «Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до плану наукової та науково-технічної діяльності Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та науково-організаційної діяльності Хмельницького економічного університету в межах науково-дослідної роботи «Фінансово-економічні аспекти розвитку Подільського регіону» (державний реєстраційний номер 0106U008497). Роль автора у виконанні цієї роботи полягає в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів, яка спрямована на розвиток окремих її складових.

Тема дисертації затверджена вченою радою Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

(протокол № 2 від 27.10.2006 р.) та узгоджена в бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні НАПН України (протокол № 4 від 22.04.2008 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально виявити психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що результативність пізнавальної діяльності студентів підвищується за умови системного розвитку її компонентів (мотиваційно-вольового, процесуально-операційного, результативного) з урахуванням взаємозв'язків зовнішніх (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) та внутрішніх (розвиток відповідних особистісних якостей та пізнавальної активності студентів) чинників.

Відповідно до сформульованої мети та перевірки гіпотези дослідження було передбачено розв'язання таких **завдань**:

1) здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку пізнавальної діяльності особистості та обґрунтувати сутність і психологічну структуру пізнавальної діяльності студентів;

2) провести емпіричне дослідження особливостей пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу;

3) розробити концептуальну модель розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ та здійснити її експериментальну перевірку;

4) розробити методичні рекомендації викладачам, кураторам та психологам ВНЗ щодо оптимізації розвитку пізнавальної діяльності студентів.

Об'єкт дослідження – пізнавальна діяльність студентів вищого навчального закладу.

Предмет дослідження – психолого-педагогічні умови та чинники розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.

Методологічну й теоретичну основу дослідження склали: принцип детермінізму, принцип єдності свідомості та діяльності (Л. Божович,

Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); системний підхід (Б. Ломов); суб'єктний підхід (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, В. Петренко, В. Татенко, Т. Титаренко); теорії про вплив рефлексії на розвиток особистості (О. Анісімов, В. Давидов, Р. Павелків); теорії, які визначають сутність пізнавальної активності та закономірності її розвитку в процесі навчання (Л. Виготський, І. Зязюн, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн, І. Сеченов, О. Скрипченко та ін.); концептуальні ідеї щодо форм та методів організації самостійної пізнавальної діяльності (А. Алексюк, О. Барановська, В. Буряк, Л. Вяткін, А. Кошелєв, А. Ольнева, П. Підкасистий та ін.), активізації пізнавальної діяльності (Л. Арістова, М. Данилов, Б. Єсіпов, Л. Занков, О. Коберник, В. Коган, І. Лернер, В. Лозова, П. Лузан, О. Любашенко, М. Махмутов, М. Скаткін, Н. Тализіна, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної літератури з проблем, пов'язаних із розвитком пізнавальної діяльності студента (для виявлення сутності поняття «пізнавальна діяльність» та визначення її психологічної характеристики); теоретичне моделювання (для створення моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів); *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування: опитувальник В. Горбачевського «Оцінка рівня домагань» для дослідження місця пізнавального мотиву у структурі мотивації студента; опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана для визначення рівня вольової саморегуляції загалом та наполегливості; опитувальник діагностики рефлексії А. Карпова для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості; опитувальник А. Реана для визначення мотивації успіху та боязні невдач; модифікований варіант опитувальника Дж. Роттера для визначення рівня суб'єктивного контролю; тестування: методика «Визначення рівня навченості» П. Третьякова (для дослідження процесуально-

операційного компоненту пізнавальної діяльності), методика діагностики особистісної креативності О. Туник (для дослідження результативного компоненту пізнавальної діяльності); експеримент (для дослідження розвитку компонентів пізнавальної діяльності студента); *математико-статистичні* методи обробки емпіричних даних: методи описової статистики, критерій χ^2 (для перевірки значимості відмінностей отриманих даних). Опрацювання даних здійснювалось за допомогою програми Microsoft Excel.

Наукова новизна одержаних результатів:

вперше: розроблено та експериментально перевірено концептуальну модель розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ; емпірично встановлено рівні розвитку компонентів пізнавальної діяльності студентів на різних етапах навчання у ВНЗ; апробовано програму розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ;

уточнено й удосконалено зміст, психологічну структуру та особливості пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, психолого-педагогічні умови її розвитку; критерії розвитку репродуктивного та продуктивного рівнів пізнавальної діяльності студентів;

подальшого розвитку набули методи цілеспрямованого впливу з метою розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробці програми та методичних рекомендацій щодо розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, що можуть бути використані викладачами, кураторами та психологами у процесі їхньої професійної діяльності у ВНЗ. Матеріали дисертаційного дослідження та отримані результати можуть використовуватися у процесі викладання навчальних курсів «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості». «Психологія і педагогіка вищої школи».

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Хмельницького економічного університету (акт реалізації № 295 від 18.10.2010 р.), Хмельницького інституту соціальних технологій Відкритого

міжнародного університету розвитку людини «Україна» (довідка про впровадження № 164 від 27.09.2010 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 292 від 26.12.2013 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на: міжнародних науково-практичних конференціях: «Стан і проблеми трансформації фінансів та економіки регіонів у перехідний період» (Хмельницький, 2006 р.), «Наука та освіта ХХІ століття: теорія, практика, інновації» (Ополе, Польща, 2013 р.), «Тенденції розвитку педагогіки та психології в ХХІ столітті» (Одеса, 2013 р.), «Педагогіка та психологія: проблеми сучасної науки та практики» (Харків, 2013 р.), «Сучасні освітні технології у вищій школі» (Київ, 2007 р.); всеукраїнській науково-практичній конференції «Культура в сучасному українському суспільстві: стан та проблеми» (Київ, 2008 р.); міжвузівській науково-методичній конференції «Проблеми якості практичної підготовки фахівців в умовах реформування системи вищої освіти» (Хмельницький, 2007 р.) та міжвузівській науковій конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Перспективи розвитку економіки та бізнесу: погляд молодих учених» (Хмельницький 2007 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлені в 15 наукових публікаціях, з них 7 публікацій у виданнях, що визначені як фахові у галузі психології, 2 публікації – у виданнях інших держав, 6 публікацій – у збірниках матеріалів наукових конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Узагальнення наукового доробку в галузі вивчення пізнавальної діяльності потребує проведення теоретичного аналізу досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, які присвячені теоретичному аналізу проблеми розвитку пізнавальної діяльності. Саме тому, в даному розділі розкрито сутність та зміст поняття «пізнавальна діяльність», визначено психологічну характеристику пізнавальної діяльності студента вищого навчального закладу, обґрунтовано її психологічну структуру, а також розглянуто особливості пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

1.1 Сутність та зміст пізнавальної діяльності особистості

Людська діяльність, яка за своєю сутністю є соціальною, історично сформувалась в процесі праці. Людина не лише пристосовувалась до певних умов життя, а активно змінювала їх відповідно до своїх певних потреб, які виникали й розвивались історично. Людська діяльність є свідомою та цілеспрямованою. Особистість як суб'єкт діяльності, вступає у взаємодію із середовищем, яке її оточує, вона задовольняє свої потреби, ставить певні цілі, мотивує їх, обирає засоби для їх досягнення, виявляє як фізичну, так і розумову активність для досягнення відповідної мети.

Людська діяльність є свідомою завдяки її плануванню, передбаченню її результатів, регуляції дій, прагненні до її вдосконалення.

У психологічному словнику за редакцією О. Петровського поняття діяльність інтерпретується як «динамічна система активної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом, в процесі якої суб'єкт активно впливає на об'єкт, за рахунок чого задовольняє свої потреби; відбувається виникнення та втілення

в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відношень у предметній дійсності» [111].

У найбільш загальному й абстрактному визначенні категорія діяльності розкриває відношення «суб'єкт – об'єкт», але це дуже загальний підхід, конкретизуючи слід визначити, про який суб'єкт йде мова: йдеться про суспільство, спільноту людей чи індивіда.

Схожа думка подана і у С. Максименка, який наголошує, що «людська діяльність є свідомою активністю, що виявляється в системі дій, спрямованих на досягнення поставленої мети» [84].

За результатами аналізу наукових джерел [78; 118; 135], теоретичні концепції діяльності умовно можна розділити на три групи. Першу групу складають дослідження процесу, в якому провідною характеристикою діяльності є результат, для другої групи провідним елементом слугує мета, для третьої – засоби діяльності. В концепціях діяльності, для яких головним фактором є результат, розвивається уявлення про підлеглість процесу діяльності його кінцевій стадії, результату, який визначає напрям процесу діяльності. Проте, виникає питання щодо місця і ролі творчості в діяльності. Дослідження показують, що у творчості результат не розглядається як провідний, домінуючий фактор діяльності. У поясненні психічних процесів творчості на передній план виходить її мета. Тут мета постає у вигляді образу бажаного результату, співвіднесеного з потребами (через мотив) і умовами їх задоволення, виступає у функції регулятора діяльності – ідеї, напряму, що орієнтують її. Дослідженням конкретних механізмів формування та функціонування мети займався С. Рубінштейн. На його думку «навіть в тих випадках, коли людині по ходу її діяльності потрібно вирішувати різноманітні задачі, які непов'язані між собою як частина та ціле, діяльність людини набуває все ж єдності та цілеспрямованості. В кожній її дії є загальна мета, яка виходить за межі завдання, що безпосередньо підлягає вирішенню, мета – одночасно загальна та особистісно-значуща, заради якої врешті решт людина і робить все, що вона здійснює» [118].

Ще одним напрямком дослідження діяльності є аналіз її зовнішніх і внутрішніх засобів і побудова на цій основі уявлення про механізми діяльності. Такі описи діяльності представлені в роботах П. Гальперіна [30] по дослідженню формування розумових дій.

Вказані напрями психологічного аналізу діяльності, ще не дають цілісне уявлення про неї, оскільки в них діяльність вивчається лише з одного боку: увага фокусується або на меті, або на засобі, або на результаті. Лише системний аналіз дає нам цілісне явлення про діяльність. Саме системний аналіз дозволяє співвіднести результати досліджуваних аспектів складного об'єкту і виробити підстави для об'єднання цих результатів в цілісне уявлення про нього, представити об'єкт як систему. О. Леонт'єв присвятив практично всі свої роботи розробці концептуального уявлення про діяльність. За його словами: «Діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи та перетворення, свій розвиток» [78].

Крім цього О. Леонт'єв зазначає: «Дотепер йшлося про діяльність загалом, про збірне значення цього поняття. Реально ж ми завжди маємо справу з особливими діяльностями, кожна з яких відповідає певній потребі суб'єкта, прагне предмету цієї потреби, угасає в результаті її задоволення і відтворюється знову – можливо, вже в зовсім інших умовах, що змінилися» [78].

Окремі конкретні види діяльності можна розрізнити між собою за певними ознаками, такими як: їх форма, способи їх здійснення, їх емоційна напруженість, їх тимчасова та просторова характеристика, їх фізіологічні механізми тощо. Проте головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності і додає їй певну спрямованість. Згідно запропонованої О. Леонт'євим термінології предметом діяльності є її дійсний мотив.

Отже, «в загальному потоці діяльності, який утворює людське життя в її вищих, опосередкованих психічним віддзеркаленням проявах, аналіз виділяє, по-перше, окремі (особливі) діяльності – по критерію мотивів, що їх спонукають. Далі виділяються дії – процеси, що підкоряються свідомим цілям.

Нарешті, це операції, які безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети» [78].

Людська діяльність є різноманітною та різносторонньою. Науковці [84] розрізняють наступні види діяльності відповідно до її мети, змісту та форм: гру, навчання, працю.

Н. Тализіна, у свою чергу, вказує на нерозривний зв'язок психіки з діяльністю людини. А діяльність – це процес взаємодії людини з навколишнім світом, процес рішення життєво важливих задач. Таким чином, при діяльнісному підході психіка розуміється «як форма життєдіяльності суб'єкта, що забезпечує рішення певних задач в процесі взаємодії його з світом. Людина (суб'єкт) виступає як джерело активності, а не як проста сукупність психічного. Вона виконує не лише зовнішні практичні дії, але і дії психічні» [135].

За словами С. Рубінштейна, «діяльність особистості має такі основні ознаки, як

- предметність;
- соціальність, тобто суспільно-історичну природу;
- індивідуальність, тобто індивідуально-еволюційну природу;
- опосередкованість;
- соціальну мотиваційність та індивідуальну спрямованість;
- продуктивність, креативність» [118].

Одночасно з головними атрибутами діяльності для психології важлива її психологічна структура. Саме тому науковцями ведуться пошуки побудови діяльності як у «вертикальному», так і в «горизонтальному» плані.

У вітчизняній психології вважається, що одним з можливих (і основних) механізмів засвоєння дій є механізм інтеріоризації, тобто переходу діяльності із зовнішньої форми у внутрішню. Цей перехід може бути спеціально організований на основі планомірного, поетапного формування розумових дій.

П. Гальперін визначає «шість етапів такого переходу:

- 1) – мотиваційний;
- 2) – орієнтовний;

- 3) – матеріальний або матеріалізований;
- 4) – зовнішньомовленнєвий;
- 5) – усного мовлення або мовлення про себе;
- 6) – внутрішньомовленнєвої або розумової дії» [30].

Разом з вертикальною існує також і горизонтальна, послідовна, компонентна побудова діяльності, яка може бути представлена, на думку В. Рибалки, у вигляді «схеми, що включає в себе 5 базових компонентів:

- потребово-мотиваційний (стимулюючий);
- інформаційно-пізнавальний (орієнтуючий);
- цілеутворюючий (програмуючий);
- операційно-результативний (продукуючий);
- емоційно-почуттєвий (стверджуючий)» [114].

У повноцінній діяльності особистості мають бути представлені всі п'ять базових компонентів її послідовного розгортання і здійснення.

У системі діяльності виділяють перетворюючу, пізнавальну, комунікативну, орієнтувальну, виконавчу діяльність. Види діяльності також класифікують за відносною роллю у ній тих чи інших процесів (сенсорна, інтелектуальна, моторна тощо).

Пізнавальна діяльність є неодмінною і найважливішою складовою людської діяльності, яка обумовлює розвиток суспільства і самої людини. Вона є одним із видів специфічно людської діяльності. Маючи, як предмет дослідження найрізноманітніші сфери життя людини, вона сама є об'єктом дослідження для психології та інших наук.

Дотепер, коли йде мова про пізнавальну діяльність (придбання нового знання), або про пізнавальні процеси (відчуття, сприйняття, мислення), – психолог, як правило, або погоджується із філософом, або розглядає тільки конкретну діяльність, що має специфічний наочний зміст і специфічний набір дій та операцій, які її реалізують.

Як зазначає Н. Ярослав: «пізнавальна діяльність може бути чуттєвою або раціональною (логічною). Чуттєву пізнавальну діяльність, яку забезпечує

робота органів чуття, складають відчуття і сприймання. Раціональна (логічна) пізнавальна діяльність виходить за межі чуттєвих даних і здійснюється шляхом мислення та уяви. Це відкриває можливість переходу до якісно нового способу побудови образу світу: від відтворення чуттєво даного до створення нового, що поглиблює наші знання про довколишнє середовище. Результати чуттєвого та раціонального пізнання дійсності стають досвідом індивіда завдяки його пам'яті» [159]. Отже, можна дійти висновку, що психічна пізнавальна діяльність є цілісним утворенням.

Зрозуміло, що коли йдеться про пізнавальну діяльність, що починається не з нуля, а опирається на відносно широку базу знань, якими володіє індивід, головним стає вже не процес формування (наприклад, розумових дій), а оперування матеріалом – як тим, який підлягає засвоєнню, так і тим, який входить в систему знань індивіда, що вже склалася.

А. Назаров представляє «макроструктуру пізнавальної діяльності у вигляді тріади, що створюється взаємодією трьох відносно самостійних етапів: набуття, інкорпорації та оперування» [92]. На етапі набуття відбувається «сприйняття інформації, абстрагування значень і попереднє розуміння сприйнятого матеріалу. На етапі інкорпорації придбаний досвід осмислюється і вбудовується у внутрішній світ індивіда, приймаючи різноманітні суб'єктивні форми репрезентації. На етапі оперування здійснюється побудова дії або діяльності індивіда з частковим або повним об'єктивуванням особистого досвіду, тобто зворотнім перетворенням суб'єктивних (внутрішніх) форм репрезентації в зовнішні (об'єктивні) форми» [92].

Отже, А. Назаров доходить висновку, що пізнавальна діяльність індивіда – це «рекурентний процес взаємодії трьох відносно самостійних етапів: придбання, інкорпорації і операції знаннями. Вона може протікати в своїй повній і досконалій формі, коли відбуваються послідовно-паралельні переходи від одного етапу до іншого; це характерно для творчої діяльності, що продукує нове знання. Можливі і її усічені форми, наприклад, у вигляді механічного запам'ятовування сприйнятого матеріалу або його сенсорного відбитку» [92].

Варто навести і слова В. Сластьоніна: «Пізнавальна діяльність – це єдність чуттєвого сприйняття, теоретичного мислення і практичної діяльності. Вона здійснюється на кожному життєвому кроці, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків, тих хто навчається (продуктивна і суспільно корисна праця, ціннісно-орієнтаційна і художньо-естетична діяльність, спілкування), а також шляхом виконання різних наочно-практичних дій у навчальному процесі (експериментування, конструювання, розв'язання дослідницьких задач і т.п.). Але тільки в процесі навчання пізнання набуває чіткого оформлення в особливій, властивій тільки людині навчально-пізнавальній діяльності, або навчанні» [131].

Л. Виготський у свою чергу зазначав, що «пізнавальна діяльність – це свідомо діяльність, спрямована на пізнання навколишньої дійсності за допомогою таких психічних процесів, як сприйняття, мислення, пам'ять, увага, мова» [27].

Т. Тернавська розглядає пізнавальну діяльність особистості як «процес виявлення активності, спрямованої на об'єкт пізнання» [137].

Отже, можна зробити висновок, що пізнавальна діяльність – це свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється упродовж усього життя, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків, містить у своїй структурі мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний і результативний компоненти та здійснюється за допомогою пізнавальних актів розуміння та рефлексії.

Пізнавальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність, має у своїй структурі мотиви і цілі. Одним з головних мотивів є потреба вивчення середовища, яке оточує людину. На основі цього мотиву, який спонукає пізнавати навколишній світ, створюється складна система пізнавальних мотивів.

Одержання інформації про невідоме для людини, для того щоб в подальшому встановити зв'язок із відомим та віднайти нові способи та засоби для виходу із проблемної ситуації і є метою пізнавальної діяльності.

Пізнання нового, невідомого є важким і складним процесом, здійснення якого вимагає напруженої розумової діяльності, спрямованої на створення нових стратегій, планів і прийомів отримання та переробки інформації.

Дж. Брунер [19] досліджував три основних види стратегій, що застосовуються в процесі пізнання. Стратегія прийому інформації – спрямована на те, щоб виявити ознаки, характерні для класу об'єктів, до яких можна було б віднести нове явище. Стратегія сканування – спрямована на обробку альтернативних джерел інформації. Стратегія фокусування – передбачає вибір найбільш правильної, ідеальної гіпотези, що найкраще пояснює пізнаване явище.

Знання, які отримує людина в процесі пізнання, становлять зміст пізнавальної діяльності. Інформація про зовнішній та внутрішній світ, який оточує людину, яка була отримана і перероблена за допомогою пізнавальних процесів, становить знання людини. Результати пізнавальної діяльності людини, які вона використовує у своїй практичній і теоретичній діяльності, фіксуються за допомогою мови у відповідних знакових і числових виразах, певних законах та правилах.

Знання, які отримує людина в процесі пізнання, існують у формі відповідних образів та уявлень, певних думок та ідей, теорій та концепцій. Пізнавальна діяльність здійснюється на основі сенсорних, перцептивних та інтелектуальних процесів, які продукують всі ці форми.

П. Сорокун зазначає: «Пізнавальна діяльність здійснюється за допомогою гностичних дій, які діляться на два класи: зовнішні і внутрішні. Зовнішні гностичні дії спрямовані на пізнання предметів і явищ, які безпосередньо діють на органи чуття. Ці дії здійснюються в процесі взаємодії органів почуттів із зовнішніми об'єктами. Зовнішні гностичні дії, що здійснюються органами почуттів, можуть бути пошуковими, установочними, фіксуючими і таким, що простежуються. Продуктом цих дій є сенсорні пізнавальні процеси – відчуття і сприйняття, які відображають стан зовнішнього і внутрішнього середовища і окремі об'єкти» [133].

Результатом пізнавальної діяльності на чуттєвому рівні пізнання є суб'єктивні враження та образи, які відображають предмети та їх властивості як при безпосередньому контакті, так і на відстані. Виникнення суб'єктивних вражень і образів здійснюється на основі сенсорних і перцептивних дій, спрямованих на виявлення, розрізнення, ототожнення і впізнання предметів та їх властивостей.

«Враження та образи, що виникають на чуттєвому рівні пізнання, є основою для здійснення внутрішніх гностичних дій, на основі яких проявляються інтелектуальні процеси: пам'ять, уява і мислення» [1].

Пам'ять закріплює враження та образи, зберігає їх на певний час і в потрібний момент відтворює. Пам'ять дає можливість людині накопичувати індивідуальний досвід і використовувати його в процесі поведінки й діяльності. Пізнавальна функція пам'яті здійснюється за допомогою мнемонічних дій, спрямованих на встановлення зв'язку знову одержуваної інформації з раніше засвоєною, на її закріплення і відтворення.

Уява дає можливість перетворювати образи предметів та явищ, що сприймаються і створювати нові уявлення про такі об'єкти, які недосяжні для людини або які взагалі не існують в даний час. Завдяки уяві людина може пізнати майбутнє, прогнозувати свою поведінку, планувати діяльність і передбачати її результати. Представлення уяви виникають на основі здійснення репродуктивних дій, спрямованих на розчленування образів, що зберігаються в пам'яті, з'єднання різних їх частин, уподібнення одних образів іншим, надмірне їх збільшення або зменшення.

Однією з центральних проблем, пов'язаних з вивченням пізнавальної діяльності є проблема мислення. Мислення – вища форма віддзеркалення дійсності, що інтегрує воедино процеси пізнання і представляє особливий інтерес для побудови пізнавальної діяльності студентів, оскільки вирішальним етапом формування цієї діяльності є залучення студентів в розумову діяльність.

Мислення дає можливість відволіктися від дійсності, що сприймається чуттєво, узагальнити результати пізнавальної діяльності, проникнути в сутність

речей і пізнати такі предмети та явища, які існують за межами відчуттів і сприйняття. Продуктом мислення є думки, які існують у формі понять, суджень і умовиводів. Нові думки виникають в результаті здійснення розумових дій за допомогою яких зіставляються предмети та явища, виділяються їх загальні і суттєві ознаки, на основі яких об'єкти пізнання класифікуються і систематизуються.

Пізнавальні завдання, які мають різне змістовне підґрунтя та визначають різне співвідношення предметно-дієвих, перцептивно-образних та поняттєвих компонентів у їх розв'язанні, становлять предмет мислення людини. Таким чином розрізняють три головних види мислення: *наочно-дійове, наочно-образне і абстрактне.*

Наочно-дійове мислення – вирізняється тим, що в ньому в саму діяльність включається розв'язання завдання.

Наочно-образне мислення – характеризується тим, що людина застосовує образний матеріал, і таким чином аналізує, порівнює чи узагальнює важливі аспекти в предметах та явищах.

Абстрактне або словесно-логічне мислення – здійснюється в словесній формі за допомогою понять, що не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, яке є властивим для сприймання та уявлення.

Згідно Л. Виготського, «мислення наперед встановлює та готує, попередньо організує те, що потім індивід здійснює в реальних діях» [28]. «Людина будує нові форми дій спершу в умі та на папері, управляє битвами по картам, працює над моделями мислення» [27]. Тобто людина спершу намагається ідеально побудувати те, що потім спробує отримати як результат своїх реальних дій.

У процесі пізнання здійснюється рух думок у свідомості людини від незнання до знання, від часткового знання до повного, від тих знань, що характеризують зовнішні властивості предметів, до знань про їхню сутність, від помилкових знань до істинних, які адекватно відображають світ.

Тенденція до вивчення генетичного коріння мислення і об'єктивізму привела до виникнення спеціального напрямку в психології – біхевіоризму. Прихильники цього напрямку розраховували, спираючись на данні експериментів, пояснити законами науціння будь-які природні форми поведінки людей, такі, наприклад, як будівництво хмарочосу, гру в теніс. Уявлення про процеси рішення задач, що склалося первинно при дослідженні поведінки тварин, було потім перенесено біхевіористами на поведінку людини Ед. Торндайк [61], Дж. Уотсон [61], Б. Скіннер [147] та ін.

Дослідженням мислення займалися вітчизняні психологи С. Рубінштейн [117; 119], А. Брушлінський [21]. С. Рубінштейн в «Основах психології» продовжив аналіз мислення і остаточно сформулював принцип єдності свідомості та діяльності. «Психологія вивчає психіку через посередництво діяльності і тим самим психологічні особливості діяльності» [119]. Включивши діяльність у сферу психологічного вивчення, Рубінштейн в той самий час вказав, що це «не означає, що поведінка, діяльність людини в цілому є предметом психології. Діяльність людини – складне явище... психологія вивчає психічну сторону діяльності» [119].

Згідно С. Рубінштейна, «специфічно психологічна проблематика самої діяльності як такої і дії як «одиниці» діяльності пов'язана перш за все з питанням про цілі та мотиви людської діяльності, про її внутрішнє смислове наповнення та її будову» [119]. С. Рубінштейн намітив загальну структуру діяльності, в подальшому детально розроблену О. Леонтьєвим.

Таким чином діяльність була включена до сфери психологічного вивчення.

Л. Виготській [28], О. Леонтьєв [78], П. Гальперін [29] та ін. розглядають розвиток мислення не як процес, що проходить спонтанно або на основі накопичення людиною тільки власного досвіду, а як процес оволодіння ним системою історично вироблених знань і операцій. Саме унаслідок строго закономірного характеру процесів засвоєння виявляється можливим управляти ними, активно формувати необхідні мисленні процеси.

Ж. Піаже [106], представник женеvської школи генетичної психології, розглядав розвиток пізнавальної діяльності в контексті загальних законів розвитку органічного життя. Пізнання розглядається як найважливіший прояв життя, взаємодія організму із середовищем, яка направлена на пристосування – адаптацію – до середовища. На його думку, реальне середовище, тобто соціальні умови, може затримувати або стимулювати хід розумового розвитку, але не визначати, не детермінувати його основний зміст, напрям і загальні темпи. Ж. Піаже підкреслює, що «суб'єкт діє не сам по собі: у суб'єкта існують розумові структури, які разом із діями суб'єкта та наступною інтеріоризацією дій в інтелектуальні операції є важливою умовою інтелектуального розвитку. Розумовий розвиток не є прямою функцією навчання, потрібно рахуватися із самостійним розвитком розуму і своєчасно вводити в навчання те, що підготовлене в процесі формування операторних структур. Тоді навчання прискорюватиме подальший розвиток розуму індивіда» [106].

Дослідження П. Гальперіна [29; 30], Н. Талізінної [135] та ін. привели до створення вчення про поетапне формування розумових дій. Відштовхуючись від базових положень «культурно-історичної теорії» Л. Виготського [27], психологічної теорії діяльності А. Леонтєва [78] та С. Рубінштейна [118], робіт вчених, що заклали фундамент радянської психологічної науки, – Б. Ананьєва [2], О. Запорожця [50], П. Зінченко [56], А. Лурії [81], Б. Теплова [136], Д. Узнадзе [144] та ін. – концепція П. Гальперіна з перших років існування привернула до себе пильну увагу наукової громадськості внутрішньою системністю, гостротою постановки принципових питань психологічної науки, багатством і оригінальністю експериментальних розробок.

П. Гальперін [29; 30] відмітив не розробленість в теорії діяльності процесуального, операційного змісту діяльності і зробив його предметом своїх досліджень, що склали одну з загально психологічних концепцій радянської психології – вчення про поетапне формування розумових дій та понять.

Згідно розуміння П. Гальперіна, «психіка у всьому діапазоні її форм – пізнавальних процесів, від сприйняття до мислення включно, потреб, почуттів, волі, по своїй життєвій функції – є орієнтованою діяльністю суб'єкта в проблемних ситуаціях на основі образу» [30].

Широкої популярності набули роботи Дж. Брунера [19], в яких містяться оригінальні данні, що характеризують пізнавальну діяльність дитини і умови, що впливають на її розвиток. Дж. Брунер дійшов висновку, що «сама відсутність інтелектуальної підготовки типу тієї, що діти отримують в школі, веде до формування інтелектуальної діяльності, адекватної для вирішення конкретних задач та неадекватної – для задач, що вимагають абстрактного мислення» [19].

Дж. Брунер вважав, що психічний розвиток окремої людини відбувається при визначальному впливі засвоєваних нею засобів культури.

Перехід від однієї форми мислення до іншої, а також умови, при яких цей перехід здійснюється у дорослих людей, розглядаються в роботі Л. Ітельсона [60]. Перекодування з однієї мови на іншу, більш низьку, здійснюється при зіткненні людини з малознайомими явищами. Механізм перекодування інформації вступає в дію тоді, коли явище малознайоме і потрібно зрозуміти його.

Л. Веккер [24] вважає проблемну ситуацію стимулом думки та її початковим пунктом. Універсальною структурною одиницею думки як результату процесу мислення є судження. В результаті своїх досліджень Л. Веккер дійшов висновку, що «процес мислення неодмінно включає взаємодію символічно-операторних (мовних) та предметно-структурних (образи) інформаційних компонентів» [24].

У вітчизняній і зарубіжній психології значна увага приділялася і приділяється вивченню мислення в процесі навчання. З ідеями поведінкової психології на початку 20-х років виступив Павло Петрович Блонський [104], психолог, автор значних робіт по психології пам'яті та мислення, їх розвитку в дитячому віці. Йому належить цікаве трактування питання про

взаємовідношення між знаннями і мисленням. Для нього знання виступають як необхідна умова мислення, і разом з тим мислення не зводиться ним лише до репродукції знань.

Л. Виготський [29] також підкреслював необхідність вивчення мислення в процесі навчання. Він не обмежився встановленням зв'язків між розвитком мислення і отриманням знань, він піддав теоретичному і експериментальному аналізу більш загальне питання про співвідношення між навчанням і розвитком. Його погляд на розумовий розвиток як на зміну якісно своєрідних етапів розумової діяльності, здійснюваної в процесі навчання, відкривав широкі перспективи для досліджень в області психології навчання.

Особливості розумової діяльності, тих хто навчається, в процесі навчання, закономірності переходу від нижчих етапів аналізу і синтезу до вищих наголошуються в роботах Д. Богоявленського [14], А. Люблінської [46], Г. Костюка [72], Н. Менчинської [89], С. Рубінштейна [119] та ін.

Н. Менчинська, Д. Богоявленський [14; 89] пов'язують характеристику розумового розвитку з поняттям навченості. Під цим терміном слід розуміти «здатність досягати в короткий термін більш високого рівня засвоєння», пов'язана з високим рівнем виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, узагальнення і абстрагування, пов'язана з легкістю переходу від конкретного виду мислення до абстрактного і навпаки, з активністю і гнучкістю розумових процесів. О. Леонтьєв [78] підкреслював, що «хоча навчання і розумовий розвиток завжди пов'язані між собою, проте зв'язок цей не є і не може бути однозначний». Існує відносна самостійність розумового розвитку.

У суспільстві відбуваються зміни, з'являються нові наукові дисципліни, неминуче формується новий тип знання, тому актуальним стає дослідження активних форм мислення. Проблема активізації пізнавальної діяльності одержала розвиток в роботах Б. Ломова [80], О. Бодальова [15], А. Брушлінського [21], О. Матюшкина [88], Т. Ширяєвої [152] та ін.

Вивчення мислення як цілісної психічної діяльності, єдності мотиваційних і операційних процесів продовжує зберігати свою актуальність і постає сьогодні як самостійна проблема.

Таким чином, проаналізувавши зазначену наукову літературу, можна дійти висновку, що залежно від того, який аспект діяльності виступає предметом дослідження, виділяють три напрями вивчення мислення.

Перший напрям – це дослідження переважно проблеми конкретно-психологічних механізмів засвоєння дій мислення і операцій П. Гальперін [29], В. Давидов [43], Н. Тализіна [135]. Теоретичною основою цих досліджень стало положення Л. Виготського [27; 28] про інтеріоризацію як основний шлях формування внутрішнього плану діяльності. В рамках даного напрямку створена психологічна теорія поетапного формування розумових дій.

Під час розробки даної проблеми, дослідники звернулись до вивчення питання про роль мотивації в мисленні суб'єкта. Умовою продуктивного мислення, на їхню думку, є відповідна мотивація, яка має не лише енергетичне, але і орієнтовне значення.

Другим значним напрямом дослідження мислення – є дослідження процесуального аспекту мислення. В рамках даного напрямку склалась певна психологічна теорія мислення. Предметом дослідження в даному напрямі стало мислення особи як процес, що залежить від певних умов. Зміст мислення визначається як «аналіз і синтез, абстракція і узагальнення» [119]. Закономірності відносин між аналізом і синтезом і похідними від них абстракцією і узагальненням складають основні внутрішні закономірності мислення. Вивчення цих закономірностей виявило той факт, що внутрішні чинники в розвитку процесу мислення є надзвичайно важливими і їх обов'язково потрібно брати до уваги. Це положення знайшло своє відображення у формулюванні основоположного принципу теорії. Принцип детермінізму стосовно процесу мислення стверджує, що всі зовнішні умови, що впливають на мислення, визначають результати процесу мислення, лише відбиваючись через внутрішні умови. Мислення, врешті решт, визначається

об'єктом, але це визначення опосередковане внутрішніми закономірностями самого процесу мислення.

Вивчення функціонування мислення на рівні дій і операцій не тільки не відмінняє, а загострює необхідність вивчення механізмів функціонування мислення як діяльності, що має складну мотиваційно-потребнісну регуляцію. Положення про те, що реальне мислення є діяльністю суб'єкта, з його мотивами, потребами, установками, особистою позицією, лежить в основі уявлень, що розвиваються в руслі третього підходу.

Для дослідників, що працюють у цьому руслі центральною є проблема суб'єкта діяльності мислення. Мотивація розглядається як основна характеристика суб'єкта мислення, внутрішнє джерело його активності. Мотиваційна регуляція мислення є формою представлення особистісних властивостей в конкретному виді психічної діяльності. До складної, багаторівневої системи суб'єктивної регуляції діяльності мислення включаються мотиви, потреби, ціннісні установки, особові смисли, емоції, які складають основні класи мотиваційних по своїй природі психічних утворень. Основними проявами мотиваційної регуляції в діяльності мислення є упередженість віддзеркалення змісту мислення, вибірковість, направленість мислення, його динамічні і продуктивні характеристики. Аналіз мислення як діяльності особи проявляє свою продуктивність в найрізноманітніших сферах психологічних досліджень. Як показали роботи Б. Зейгарник [54], закономірності пізнавальних процесів не можуть бути встановлені без врахування особового їх аспекту.

Як уже зазначалось раніше, мотивація розглядається як основна характеристика суб'єкта мислення, внутрішнє джерело його активності, тому розгляд мотиваційної сфери особи має велике значення при дослідженні пізнавальної діяльності особистості. Так, у роботах Л. Божовіч [17] наголошується на тому, що навчально-пізнавальна діяльність спонукає цілу низку, ієрархію мотивів, в якій можуть домінувати або внутрішні мотиви,

що пов'язані із змістом цієї діяльності, або широкі соціальні мотиви, які пов'язані з потребою зайняти певне місце в системі соціальних відносин.

У рамках нашого дослідження ми вважаємо за необхідне розглянути питання про співвідношення понять «пізнавальна діяльність» і «навчальна діяльність». «Початковим для розуміння тут, як зазначає Г. Атанов [8], є аналіз продуктів діяльності». В будь-яких видах діяльності, окрім навчальної, продукти діяльності відторгаються від її суб'єкта, вони продаються, демонструються по телевізору, в картинних галереях, театрах, зберігаються в музеях і бібліотеках. Це відноситься і до пізнавальної (науково-пізнавальної), дослідницької діяльності, продукти якої публікуються у пресі у вигляді звітів, статей, монографій. При цьому необхідно говорити про пізнання в об'єктивному значенні, тому що дослідники пізнають нове взагалі, нове для всіх людей, для людства.

Звичайно, в ході навчання ті, хто навчаються, теж пізнають, і, у принципі, їх діяльність також пізнавальна. Але, на відміну від дослідників, ті, хто навчається, пізнають вже відоме іншим, адже вони переймають досвід старшого покоління.

Результати цього пізнання цінні тільки для того, хто навчається, це його особисте надбання. Вони не можуть бути відторгнуті від нього. Це його особисті засоби для здійснення майбутньої професійної діяльності. З цієї причини пізнання того, хто навчається суб'єктивне. Цей специфічний, суто суб'єктивний вид пізнання, або пізнавальної діяльності, і названий навчальною діяльністю.

Відповідно до основних положень педагогічної психології навчання стає навчальною діяльністю тільки в тому випадку, якщо «студент у ході здобування знань опановує нові способи навчальних дій, що впливають із самостійно поставлених навчальних задач, засвоює прийоми самоконтролю й самооцінки своєї навчальної діяльності. Задача викладача – формувати навчальну діяльність, кожний з її компонентів» [138].

«Навчально-пізнавальна діяльність» виражається не тільки через засвоєння результатів наукового пізнання, але й «проживання» самого шляху пізнання, реалізацію способів творчої пошукової діяльності для вирішення пізнавальної проблеми.

1.2 Особливості пізнавальної діяльності студента у юнацькому віці

Протягом історії розвитку людства процес дорослішання збільшувався у зв'язку із збільшенням відповідних професійних, правових, моральних вимог, які пред'являються до члена соціуму, та із врахуванням можливості суспільства нести додаткові затрати на довготривале утримання та навчання підростаючого покоління. Юнацький вік історично був виділений нещодавно. Період юності є «частиною розгорнутого перехідного етапу від дитинства до дорослого віку, точніше від підліткового віку до самостійного дорослого життя» [151]. Проте, юність – це відносно самостійний період життя, що має свою цінність.

Студентський вік, який є перехідним від юності до зрілості, належить до психології зрілих віків, яка відносно нещодавно стала предметом психологічної науки. Юнацький вік вивчали в контексті завершення процесів психічного розвитку та описували як надзвичайно відповідальний і критичний вік.

Л. Виготський не розглядав спеціально психологію юнацького віку, проте він був першим, хто припинив включати його до дитячого віку і відмежував чітко дитинство від дорослості. «Вік від 18 до 25 років становить швидше початкову ланку в ланцюзі дорослих віків, ніж заключну ланку в дитячому розвитку ...» [29].

Отже, Л. Виготський вперше назвав юність «початком зрілого життя», що відрізнялось від усіх попередніх концепцій, в яких юність традиційно відносили до дитячих віків. Вітчизняні вчені продовжили цю традицію в подальшому.

На сьогодні у вітчизняній психології юність розглядають як «психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, придбання психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості» [111]. Найчастіше дослідники виділяють ранню юність (від 15 до 18 років) та пізню юність (від 18 до 23 років).

У 1960-х роках ленінградська психологічна школа під керівництвом Б. Ананьєва [3], досліджуючи психофізіологічні функції дорослих людей, виділили студентство в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорії. Було зроблено наголос на тому, що студентство співвідноситься з етапами розвитку дорослої людини і становить «перехідну фазу від дозрівання до зрілості». Студентство характеризується як пізня юність / рання дорослість (18–25 років). Виділення студентства всередині епохи зрілості / дорослості ґрунтується на соціально-психологічному підході.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», І. Зимня виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення «високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості» [55]. Студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини та характеризується розвитком вищих психічних функцій, становленням всієї інтелектуальної системи зокрема та особистості загалом. В зарубіжній психології цей період розвитку людини пов'язують із процесом дорослішання. Якщо враховувати лише біологічний вік, то студентство слід віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю.

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу до дорослого життя. Саме у ранній юності відбувається формування пізнавальних та професійних інтересів, потреби в праці, здатності до побудови життєвих планів.

Саме в цей час формується громадська активність, стверджується самостійність особистості, відбувається вибір життєвого шляху.

Ствердження людини в обраній нею справі, набуття професійної майстерності, завершення професійної підготовки і студентської пори відбувається в молодості. О. Толстих підкреслює, що в «молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до освоєння складних способів інтелектуальної діяльності» [140]. В цей час найлегше здобути всі необхідні професійні знання, уміння та навички, розвинути необхідні спеціальні особистісні й функціональні якості, як то: ініціативність, організаторські здібності, винахідливість, чіткість і акуратність, швидкість реакцій тощо.

Як зазначає Л. Яворовська «студент, як людина певного віку і як особистість може характеризуватися у трьох аспектах:

1) у психологічному, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в психологічному плані – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

2) у соціальному, у якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної соціальної групи, національності;

3) у біологічному, який включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру тощо. Цей аспект переважно зумовлений спадковістю і вродженими задатками, але, у відомих межах, змінюється під впливом умов життя» [112].

Варто зазначити, що перехід від ранньої юності до пізньої характеризується зміною акцентів розвитку: відбувається завершення періоду попереднього самовизначення і здійснюється перехід до самореалізації.

Формально-логічне, формально-операційне мислення є характерним рівнем когнітивного розвитку в юності. Це мислення абстрактне, теоретичне,

гіпотетико-дедуктивне, що не пов'язане з конкретними умовами зовнішнього середовища, які існують в даний момент. Протягом юності продовжують вдосконалюватись загальні розумові здібності, які формуються до кінця підліткового віку.

Студентство характеризують як своєрідну мобільну групу, яка має за мету своєї діяльності засвоєння за спеціально організованою програмою соціально-професійних ролей, підготовка до виконання важливих соціальних функцій: професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних тощо.

Навчання у вищому навчальному закладі позначається значною зміною та ускладненням структури та змісту навчального матеріалу, збільшенням його обсягу, що підвищує рівень вимог до студентів. Від них очікують гнучкості, універсальності, продуктивності пізнавальної діяльності, чіткості, самостійності у вирішенні когнітивних завдань.

«Спрямованість на майбутнє, постановка завдань професійного та особистісного самовизначення позначається на всьому процесі психічного розвитку, включаючи і розвиток пізнавальних процесів» [121].

«В юності різко активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність. Чи йде мова про пізнання власних якостей, чи засвоєння нових знань, чи про відношення зі старшими та однолітками, юнак особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних або засвоєних критеріїв і норм» [31].

У студентському віці стає сильнішою потреба в самостійному здобутті знань, широкого, стійкого та дієвого характеру набувають пізнавальні інтереси, зростає свідоме ставлення до праці і навчання.

На відміну від інших періодів розвитку людини в юнацькому віці виявляється найвища швидкість оперативної пам'яті і переключення уваги, розв'язання вербально-логічних задач. Тому студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, які базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку.

В студентські роки відбувається вдосконалення пам'яті, що позначається не лише на збільшенні обсягу пам'яті, але і на способах запам'ятовування. Поряд з мимовільним запам'ятовуванням широко застосовуються раціональні прийоми довільного запам'ятовування матеріалу. Варто відмітити, що у юнацькому віці набуваються «метакогнітивні вміння (такі, як самоконтроль та саморегуляція), які, в свою чергу, впливають на ефективність пізнавальних стратегій» [101].

У студентському віці збільшується довільність пам'яті та продуктивність логічного запам'ятовування, у юнаків вдосконалюються засоби запам'ятовування, вони намагаються оволодіти своєю пам'яттю, керувати нею, збільшувати її продуктивність, розробляють раціональні прийоми запам'ятовування.

Як доводять дослідження науковців «найвищі величини показників пам'яті приходяться на 19, 23–24 та 30 років» [31].

В цей час студенти удосконалюють володіння складними інтелектуальними операціями аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументування. Для них стає властивим встановлення причинно-наслідкових зв'язків, систематичність, стійкість та критичність мислення, самостійна творча діяльність. Звичною стає тенденція до узагальненого розуміння світу, до цілісної і абсолютної оцінки тих чи інших явищ дійсності. Ж. Піаже констатував, що «логіка юнацького періоду – це складна когерентна система, що відрізняється від логіки дитини; вона складає сутність логіки дорослих людей і основу елементарних форм наукового мислення» [106].

З огляду на те, що в цьому віці відбувається швидкий розвиток спеціальних здібностей, що часто пов'язані із обраною професійною сферою (математичною, технічною, педагогічною та ін.), когнітивні структури в юності набувають дуже складної будови та індивідуальної своєрідності.

Всі ці зміни когнітивних структур є передумовою розвитку здатності до інтроспекції, до рефлексії. Предметом розгляду та аналізу стають власні

думки, почуття та вчинки студента. Ще одним важливим аспектом інтроспекції є здатність розрізняти протиріччя між думками, словами і вчинками, оперувати ідеальними ситуаціями і обставинами. В цей час виникають можливості для створення ідеалів (сім'ї, суспільства, моралі або людини), для порівняння їх з реальною дійсністю, для спроб їх реалізації.

Разом з тим, вітчизняні та закордонні психологи та фахівці у сфері фізіології відзначають, що здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки в 17–19 років розвинута не повною мірою. Характерним явищем в цей період розвитку для людини стає невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Наприклад, В. Лісовський відзначає, що «19–20 років – це вік безкорисливих жертв і повної самовіддачі, але й нерідких негативних проявів» [79].

Варто зазначити, що динаміка рівня розвитку мислення протягом життя людини не є стійкою. Найбільші зміни відбуваються саме в юнацькому віці, що свідчить про активну перебудову у функціях мислення в ці роки.

Вищих рівнів розвитку сягає абстрактне та узагальнююче мислення. Важливо відзначити, що інструментом пізнання, а не лише предметом вивчення, стають наукові поняття. Системність мислення призводить до формування когнітивної моделі світу та світогляду. Юнаки схильні більше до абстрактних розмірковувань на світоглядну, філософську тематику, а пізнавальні інтереси дівчат менш виражені і гірше диференційовані. Також з'являється тенденція до перебільшення рівня своїх знань та розумових можливостей. Індивідуальний стиль розумової діяльності, який формується в цей час, залежить від психофізіологічних особливостей.

В подальшому «інтелектуальний розвиток передбачає вихід на якісно новий рівень, пов'язаний з розвитком творчих здібностей і що в свою чергу передбачає не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового: йдеться про здатність побачити проблему, поставити і переформулювати питання, знаходити нестандартні рішення» [101]. Психологи

в якості найважливішого компонента творчості виділяють переважання дивергентного мислення, яке передбачає, що на одне і те ж питання може бути дано безліч однаково правильних і рівноправних відповідей, в той час як конвергентне мислення орієнтується на однозначне рішення, що знімає проблему як таку.

В даному віці відбуваються «якісні зміни в пізнавальних можливостях: мова вже йде не тільки про те, скільки і які завдання вирішує молода людина, а яким чином вона це робить (нестандартний підхід до вже відомих проблем; вміння включати часткові проблеми в більш загальні, родові; вміння ставити конструктивні загальні питання навіть на основі завдань, сформульованих не найкращим чином, і т.п.)» [31].

Сприймання стає довільним, проявляється в перцептивних діях планомірного спостереження за певними об'єктами. З'являється спостереження за своїми діями, поведінкою, переживаннями, думками.

Зростає обсяг, ступінь зосередженості та швидкість переключення уваги. Але збільшується і вибірковість уваги, її залежність від спрямованості інтересів, зростає роль післядовільної уваги. Така суперечність зумовлює неспроможність концентруватись на чомусь одному, тому майже постійно проявляється неуважність.

Розвиток уяви юнаків характеризується відкриттям свого внутрішнього світу. Розвивається інтроспекція (самопостереження) своїх переживань і психічних станів. Стає досконалою репродуктивна уява, стрімко розвивається творча.

Мовлення юнаків ускладнюється за змістом і структурою. Розширюється активний і пасивний словниковий запас. Вдосконалюється усне та писемне висловлення думки. Відбувається перехід від розгорнутого до скороченого внутрішнього мовлення.

У період зрілої юності у структурі інтелекту «виникають комплексні схеми (поєднання конфігурацій, оперативних правил перетворення інформації, що використовуються для упізнавання відомих предметів, ситуацій, подій,

процесів тощо); формуються ідеальні образи реальних та ідеальних предметів, явищ; фіксуються сценарії (послідовності очікуваних людиною подій та процесів, що сприяють уявному відтворенню їх, – в святкування дня народження, весілля, прихід весни тощо); створюються семантичні структури, що виявляються у предметних та оцінно-емоційних значеннях» [121]. Завдяки їм знання впливають на інтелектуальну поведінку молодої людини.

Як зазначає М. Савчин «рівень диференціації та інтеграції індивідуальної поняттєвої системи зумовлює її структурні властивості: зрозумілість – незрозумілість (чіткість усвідомлення відмінностей між поняттями); узгодженість – неузгодженість (співвіднесеність понять); центральність – периферійність (значущість поняття щодо інших); закритість – відкритість (сприйнятливість поняттєвої системи до зовнішніх подій, готовність людини змінювати форми інтерпретації ситуації)» [121].

Найвищого рівня розвитку досягають інтелектуальні здібності, особливо дивергентні. Юність – креативна пора, про що свідчать оригінальні ідеї, орієнтація на продуктивний інтелектуальний досвід.

Розвиток інтелекту в юності зумовлюється рівнем розвитку самосвідомості, спонукальної та емоційно-вольової сфер. Завдяки цьому він набуває цілісності, виявляє функціональну ефективність.

Характерною рисою морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Помітно зміцнюються ті якості, яких не вистачало повною мірою в старших класах, – цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціатива, вміння володіти собою. Зростає інтерес до моральних проблем (цілей, способу життя, обов'язку, кохання, вірності та ін.).

Варто взяти до уваги слова іноземних психологів [162; 164; 165], які стверджують, що студентський вік характеризується «повним, дорослим, абстрактним мисленням. Більшість студентів вже досягли повної фізичної зрілості Проте, юність може мати різкі емоційні та психологічні перепади

та спричиняти психіатричні розлади, які хоча і є рідкісним явищем, проте досить значними по своїй природі (як наприклад, депресія, шизофренія)».

Час навчання у ВНЗ умовно можна розділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація молодого студента до навчального закладу, до діяльності в умовах ВНЗ, і етап старших курсів (зазвичай починаючи з третього) – етап професійного самовизначення студента як майбутнього фахівця. Найбільш складним є перший етап вузівського періоду. Він пов'язаний з корінною зміною сформованих уявлень, звичок, необхідністю змінювати і перебудовувати свою поведінку і діяльність, «входити» в нові умови.

У багатьох студентів, які досягли досить високого рівня соціальної зрілості, настає пора вираженого професійного самовизначення. Головними ознаками цього є осмислена і тверда готовність до активної самостійної діяльності з обраної спеціальності, прагнення постійно вдосконалюватися в ній.

Як зазначають багато психологів [101; 112; 121] «розвиток особистості студента під час навчання у ВНЗ на різних курсах має свою специфіку».

«Перший курс вирішує завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до цього середовища переважно завершений.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер

форми становлення особистості у ВНЗ в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження навчальної практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс – перспектива швидкого закінчення ВНЗ формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові цінності, що стають все більш актуальними, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ВНЗ» [121].

Варто навести слова Б. Ананьєва, який стверджував, що «студентський вік є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, а вища освіта має величезний вплив на психіку людини, розвиток її особистості» [2]. За час навчання у ВНЗ, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у ВНЗ необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння визначеним колом логічних операцій тощо. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, посидючості, ретельності і акуратності в навчальній діяльності.

При масовому переході на багаторівневу структуру підготовки у ВНЗ фахівцями вузівської освіти зазначається, що «для досягнення високого рівня науково-практичної підготовки студентів необхідно вирішити дві головні проблеми: забезпечити можливість отримання студентами глибоких фундаментальних знань і змінити підходи до організації навчальної діяльності з метою підвищення якості навчання, розвинути творчі здібності студентів,

їхнє прагнення до безперервного здобуття нових знань, а також врахувати інтереси студентів щодо самовизначення й самореалізації» [6].

Психологічний розвиток особистості студента – діалектичний процес виникнення і вирішення протиріч, переходу зовнішнього у внутрішнє, саморуку, активної роботи над собою. Б. Ананьєв представляв розвиток особистості як зростаючу за масштабами і рівнем інтеграцію утворення підструктур і їхній синтез, що ускладнюється. З іншого боку, відбувається паралельний процес зростаючої диференціації психічних функцій (розвиток, ускладнення, «розгалуження» психічних процесів, станів, властивостей) [3].

Отже, для юнацького віку характерне завершення процесу зростання, що приводить, врешті-решт, до розквіту організму, – це створює підстави не тільки для особливого становища молодій людині у навчанні, але й для здобуття інших можливостей, ролей і амбіцій. З погляду психології, в студентському віці змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси та властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя.

1.3 Аналіз підходів до структури пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу

В сучасних соціально-економічних умовах освітній процес у навчальних закладах різних рівнів спрямований на результат, що відображає найбільш потрібні суспільству якості спеціаліста. Однією з таких якостей є пізнавальна діяльність, формування якої – складний та багатогранний процес, що функціонує на основі комплексу педагогічних та психологічних принципів, які представляють систему основних вимог до навчання та виховання. Виконання цих вимог забезпечує необхідну ефективність вирішення завдань формування важливих якостей особистості.

Коли мова заходить про пізнавальну діяльність студента, то потрібно звернути увагу на те, що вона досить відрізняється від пізнавальної діяльності школяра, чи дітей, що навчаються та піддаються вихованню в дитячих садочках. Причиною цього є той факт, що студентство, що є особливою соціальною категорією молоді, яка організаційно об'єднана інститутом вищої освіти, це молоді люди, що досягли такого віку, коли за даними отриманими дослідниками школи Б. Ананьєва [2], відбувається найскладніша структуризація інтелекту. Така структуризація надзвичайно індивідуальна та варіативна. «Ядро» інтелекту людини характеризується постійним чергуванням «піків» то однієї, то іншої функції, з тих, що входять в це ядро. А це означає, що навчальний матеріал завжди направлений як на розуміння та осмислення, так і на запам'ятовування і структуризацію в пам'яті студента засвоєного матеріалу, його збереження і направлену актуалізацію. Актуалізація пізнавальної активності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування і відтворення навчальної інформації.

Пізнавальна діяльність студентів є також унікальною з тієї причини, що саме в студентському віці досягають максимуму в своєму розвитку не тільки фізичні, але і психологічні властивості і вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мова, емоції і відчуття. Цей факт дозволяє дійти висновку про те, що даний період життя максимально сприятливий для навчання і професійної підготовки. В цей період відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності. Переважаюче значення в пізнавальній діяльності починає набувати абстрактне мислення, формується узагальнена картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними областями реальності, що вивчається.

Найважливіша здатність, яку продовжує набувати та вдосконалювати студент у ВНЗ – це здатність навчатися, що без сумнівів позначається на його професійному становленні, тому що має визначальний вплив в його безперервному навчанні після ВНЗ. Засвоїти знання – безсумнівно важливо, проте в нашому сучасному світі ці знання швидко стають застарілими

та й їх об'єм іноді виявляється неможливим для досягнення студентами. Надзвичайно важливим у даному контексті стає сформувати здатність до самостійного отримання знань. Новітні освітні програми та плани, нові різноманітні підходи до навчання, загалом, повинні розроблятися та впроваджуватися в освітню практику з урахуванням того, що важливою особливістю юнацького віку є те, що саме в цей період розвитку людина починає усвідомлювати свою індивідуальність, неповторність, відбувається становлення та формування образу власного «Я».

Л. Савчук відмічає, що «самостійна пізнавальна діяльність – це складне утворення, яке залежить від рівня підготовки студентів та проявляється у таких аспектах: психічному (здатність до діяльності); інтелектуальному (здатність до розв'язування пізнавальних задач); моральному (мотивоване ставлення до предмета пізнання), основними компонентами якої є мотиваційний, змістовий, процесуальний, результативний» [122].

Формування самостійної пізнавальної діяльності відбувається при відповідних психолого-педагогічних умовах. Під психолого-педагогічними умовами Л. Савчук розуміє «таке поєднання позитивних обставин, які активізують пізнавальну діяльність та сприяють формуванню інформатичної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності» [122].

С. Генкал розуміє самостійну пізнавальну діяльність як «діяльність із самостійного визначення мети, завдань, проблеми на основі пізнавальних потреб та інтересів, мотивів, вибору власного пізнавального шляху, спрямованого на створення творчого освітнього продукту» [32].

Важливим завданням є формування, за словами А. Ільїної [58], «пізнавальної самостійності, якості, що формується в діяльності». Зважаючи на це, одним із принципів формування пізнавальної самостійності людини є діяльнісний підхід. Оскільки активність та самостійність особистості проявляються в діяльності, то в даному випадку діяльнісний аспект процесу

формування пізнавальної самостійності студентів виступає в якості засобу пізнання світу, основи формування даної якості особистості студентів.

За словами С. Генкал «пізнавальні потреби, інтереси, мотиви, мета, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність впливають на характер самостійної пізнавальної діяльності» [32].

І. Сіняговська в свою чергу дає наступне визначення пізнавальної самостійності: «динамічна якість особистості, основою якої є органічне поєднання інтелектуальних здібностей і вмінь, готовності й прагнення виконати навчально-пізнавальну діяльність без зовнішнього втручання, адекватно оцінити хід та результати цієї діяльності» [129].

І. Сіняговська виділяє у структурі пізнавальної самостійності шість блоків: *інтелектуальний блок* (інтелектуальні здібності та вміння студента, знання), *аксіологічний блок* (ставлення студента до процесу пізнання як до цінності, ціннісне розуміння педагогічної діяльності), *мотиваційний блок* (пізнавальні інтереси студента, пізнавальні потреби, пізнавальні установки), *практико-орієнтований блок* (самостійність студента в розв'язанні навчально-пізнавальних завдань, уміння та навички здійснення пізнавальної діяльності, активна пізнавальна самореалізація студента), *особистісний блок* (особистісне ставлення до пізнавальної діяльності та її продуктів, інтелектуальні почуття студента), *рефлексивно-корекційний блок* (рефлексія ходу та результатів пізнавальної діяльності, корекція й відповідне спрямування пізнавальної діяльності студента)» [128]. При цьому, за словами І. Сіняговської, «кожен блок органічно взаємопов'язаний з іншими» [130].

Проаналізувавши наукові джерела [78; 84; 88], структуру діяльності можна зобразити у вигляді схеми, як показано на рис. 1.1



Рис. 1.1 Схематичне зображення структури діяльності

Відштовхуючись від психологічної теорії діяльності, структура будь-якої діяльності повинна включати власне саму діяльність, дії та операції, а також предмет, мотив і умови, що їм відповідають [29; 78; 89; 119; 135]. Відповідною повинна бути і структура пізнавальної діяльності, яка як і будь-яка інша діяльність, складається з дій та операцій, має мету, предметний зміст, мотив і умови, засоби і способи, продукт або результат.

На думку В. Ляудіс, «пізнавальну діяльність можна розглядати як сукупність актів: пояснення, розуміння, рефлексія. Усі три пізнавальні акти, взаємодоповнюючи один одного, забезпечують комунікативний характер пізнавальної діяльності» [83].

Г. Щукіна виділяє такі компоненти у структурі пізнавальної діяльності: мета, мотиви, операції, навчальна діяльність [155].

Важливими компонентами, на думку В. Беліча, є атрибути пізнавальної діяльності, а саме потреба, мотив, мета, предмет, засіб, результат [12].

Н. Давидюк доходить висновку, що пізнавальна діяльність у структурному плані включає наступні компоненти: «мотиваційний (наявність потреб, мотивів у знаннях, у пізнавальній діяльності; посилений інтерес до окремих навчальних дисциплін тощо); інтелектуальний (мисленнєва і мовленнєва активність, постановка проблем на поглиблення змісту почутого тощо); емоційно-вольовий (задоволеність учінням, захопленість навчальною інформацією, самостійність і наполегливість у здійсненні навчально-пізнавальних дій, самоучінні тощо); процесуальний (сформованість певних навчально-пізнавальних навичок, вмінь, методики самоучіння, самоконтролю власної навчально-пізнавальної діяльності та її результатів, технології розв'язання стандартних і нетипових навчальних завдань тощо)» [39].

І. Засядько зазначає, що у структурі пізнавальної діяльності студента можна виокремити «мотиви, мету, засоби, програму дій, проміжні та кінцеві результати» [51]. Крім того, як зазначає автор, пізнавальна діяльність в умовах навчання «здійснюється особистістю конкретного студента, а тому кожен елемент цієї діяльності детермінований такими особистісними процесами і

станами, як мотивація, мислення, пам'ять, психофізіологічні здібності, емпіричний та теоретичний досвід, воля та рефлексія» [52].

Т. Тернавська виділяє наступні елементи структури пізнавальної діяльності «конвергентна здатність (рівень інтелекту; числовий, вербальний, просторовий інтелект (операції мислення й мовлення; аналіз, синтез, узагальнення; передбачення; домислювання; перенесення знань в інші умови; установлення внутрішніх предметних зв'язків; самостійна діяльність); креативність (оригінальність, унікальність, творчий потенціал); здатність навчатися (вольові прояви: організованість, старанність, наполегливість, цілеспрямованість, самоконтроль); пізнавальні стилі (потреба в пізнавальній діяльності; навчальна мотивація: пізнавальна, комунікативна, емоційна, саморозвитку, досягнення, зовнішня стимуляція; позитивне ставлення, захоплення навчальною діяльністю); самооцінка (самокритичність, впевненість, прагнення до самовдосконалення)» [138].

Виходячи з основної ідеї проблеми формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів, Т. Тернавська формулює та обґрунтовує наступні дидактичні умови:

– «формування пізнавального інтересу до вивчення психолого-педагогічних дисциплін (позитивне ставлення до навчального предмету, його значення для особистості студента, використання особистісних підходів до навчання);

– професійна орієнтація в організації навчальної діяльності (адаптований теоретичний зміст навчальної дисципліни до певної спеціальності, самостійна робота, проблемне та ситуаційне навчання, дослідницька діяльність, творчі й практичні роботи, оволодіння новими засобами діяльності, професійна спрямованість знань);

– демократичні взаємини між учасниками навчального процесу (спільна продуктивна діяльність, педагогічний оптимізм, контроль знань)» [139].

Узагальнюючи різні підходи до структури пізнавальної діяльності, можна виокремити три компоненти пізнавальної діяльності (Рис. 1.2).

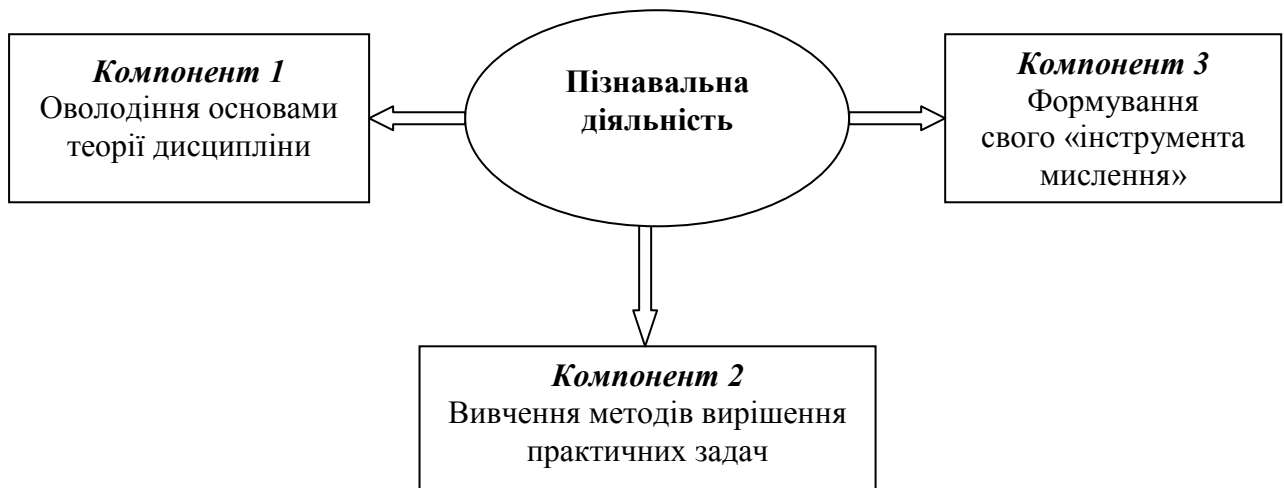


Рис. 1.2 Компоненти пізнавальної діяльності студента

Компонент 1 – вивчення та оволодіння основами теорії певної дисципліни через слухання, читання, конспектування, осмислення, реферування і т.д. під кутом зору досягнення певних навчальних цілей.

Компонент 2 – вивчення методів вирішення задач практичного застосування основних теоретичних положень дисципліни. До складу цієї фази пізнавальної активності входять: читання, осмислення, виконання дій по зразку, структурування рішень, аналіз різних прикладів раціонального застосування типових прийомів та алгоритмів, складання загальних приписів, тренування, вправи і т.д.

Компонент 3 – формування свого «інструмента мислення» в рамках даної дисципліни. Це діяльність по використанню отриманих знань в процесі верифікації важливості та дієвості «інструмента мислення» на різних формах контролю (зі сторони викладача) та самоконтролю.

О. Матюшкін, аналізуючи структуру пізнавальної діяльності, умовно поділяє пізнавальну діяльність студента на два види: продуктивну (творчу) та репродуктивну (відтворюючу). Він охарактеризував репродуктивний вид пізнавальної діяльності як такий, в основі якого лежать «адаптивні форми активності, а відповідні їм процеси викликаються численними потребами і тими видами мотивації, які одержали загальну характеристику мотивації досягнення успіху» [88]; психологічна регуляція репродуктивних актів

здійснюється за принципом зворотних зв'язків, що дають змогу оцінити ефективність досягнення мети, знання правильності виконання дії, чи рішення задачі; такий вид діяльності спрямований на формування різних стереотипів поведінки, навиків та звичок, які є основою стандартних форм поведінки та діяльності.

Найважливішими елементами структури продуктивного типу пізнавальної діяльності, за словами О. Матюшкіна, є «продуктивні пізнавальні процеси, мотиваційною основою яких є пізнавальні потреби», предметом задоволення яких є «невідоме в проблемній ситуації»; за регуляцію продуктивних процесів відповідають «процеси розуміння, що становлять завершення циклу пізнавальної активності» [88]. Сама назва цього типу пізнавальної діяльності говорить нам про те, що вона спрямована на створення продуктів, що дотепер не існували, чи не існують в дійсності, або ж вони відсутні в індивідуальному досвіді суб'єкту.

Репродуктивна пізнавальна діяльність спрямована на розуміння та засвоєння знань в тому об'ємі, в якому вони подаються студенту, або ж закладені в носії навчальної інформації. Студент відтворює інформацію в тій формі, як вона ним засвоювалась. Репродуктивна пізнавальна діяльність – це основа кількісного та якісного накопичення знань про об'єктивний світ. Такий тип діяльності допомагає студентам засвоїти способи отримання знань, і торує шлях від незнання до знання. Не можна говорити про те, що репродуктивна пізнавальна діяльність – це діяльність механічного чи то догматичного заучування матеріалу, тому що «репродуктивна пізнавальна діяльність вимагає від студентів розумової активності, проникнення в саму суть тих явищ, що вивчаються, їх глибокого осмислення шляхом оволодіння цілою низкою прийомів розумової діяльності (аналіз та синтез, порівняння та узагальнення, конкретизація, доказ, вміння знаходити причинно-наслідкові зв'язки та відношення, робити висновки, групувати та систематизувати навчальний матеріал)» [88]. В процесі такого виду пізнавальної діяльності знання та мислення йдуть нерозривно.

Характеризуючи репродуктивний тип пізнавальної діяльності, можна сказати, що на цьому рівні студент діє за зразком, який йому подається, діє згідно із певними алгоритмами, які дисциплінують мислення. Студент починає переходити до часткового перетворення навчального матеріалу та способів його отримання. Якщо вести мову про завдання, які організують репродуктивну діяльність, то вони направлені на виділення найістотнішого в інформації, головних положень та пунктів, які в подальшому допомагатимуть при вирішенні певних задач, при виконанні майбутньої роботи. При цьому стимулюється самоконтроль за правильністю сприйняття інформації. Тому типовими завданнями, які ставляться перед студентами, є ті, що спрямовані на відтворення інформації, а саме: «Як називається..?», «Сформулюйте положення, закон, правило...?», «Наведіть визначення...?», «Зобразіть схематично...». Проте, окрім теоретичної, до репродуктивної пізнавальної діяльності студентів може відноситись і практична діяльність, як то виконання практичного завдання відповідно строгій інструкції.

Відтворення є важливим видом пізнавальної діяльності студента. Важливо зазначити вплив конкретного, образного матеріалу, який своєю яскравістю та виразністю мимоволі захоплює увагу студентів і таким чином спрощує запам'ятовування та засвоєння матеріалу, що подається. Певні яскраві деталі, відображаються в пам'яті та стають певними опорними пунктами, сигналами, що викликають в пам'яті основні поняття та закономірності, які стоять за ними, як показано у додатку А.

Репродуктивна пізнавальна діяльність є необхідним етапом роботи студентів, але вона не забезпечує формування стійких знань і умінь. Стійкість, функціональна гнучкість, узагальненість знань студентів визначають широту їх можливого перенесення на іншу наочну діяльність, на інший клас задач, тобто є необхідними умовами переходу знань і умінь до фонду загальнопрофесійної підготовки студентів.

Як зазначав А. Брушлінський, коли аналізував стадії розумового процесу: «Будь-яка задача тому і є задачею для даної людини, що їй спочатку невідомі

способи рішення, тобто вона повинна в процесі мислення самостійно їх знайти. В цьому значенні будь-яке мислення завжди є (хоча б мінімально) продуктивним, творчим, самостійним, відкриваючим щось істотно нове» [20]. Таким чином ми можемо сказати, що репродуктивна пізнавальна активність готує основу, плацдарм для розвитку більш високих форм активності, які досягають свого рівня в продуктивній пізнавальній діяльності.

Мотиваційна сторона творчої діяльності характеризується стійким емоційно-позитивним ставленням до змісту і процесу діяльності (що знаходить своє відображення в захопленні, підвищеній працездатності), особистим ставленням до того, що пізнається. Продуктивний тип пізнавальної діяльності виникає лише тоді, коли в людини в мотиваційній сфері актуалізуються пізнавальні потреби. Операційна сторона творчої діяльності включає орієнтовну, виконавську і контрольну функції. Так, високий рівень сформованості розумових операцій дозволяє студенту бачити в навчальному матеріалі головне, проблему, він висуває гіпотези, намагається визначити напрям пошуку, студент доводить свої припущення та перевіряє їх правильність. Змістова сторона продуктивної пізнавальної діяльності відрізняється від репродуктивної тим, що студент вже не виконує операції за шаблоном, а перебуває у пошуку вірного способу вирішення задачі, він займається перетворенням отриманих знань та методів їх отримання. Під час пошуку вирішення задачі, або за А. Брушлінським «невідомого», студент знаходить приховані властивості предметів та явищ, встановлює між ними зв'язки та залежності, використовуючи вже опановані уміння та навички в нових навчальних ситуаціях.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу [9; 43; 150; 156], можна помітити, що деякі автори виділяють серед структурних компонентів пізнавальної діяльності: мотиваційно-цільовий компонент, змістово-операційний компонент, контроль-оціночний компонент.

Мотиваційно-цільовий компонент, в свою чергу, включає в себе мотиви, потреби, інтереси студента, тобто все те, що забезпечує включення студента

в процес активного навчання і підтримує цю активність протягом всіх етапів навчального пізнання.

Мотиви тісно пов'язані з метою. Усвідомлення, прийняття, установка студента на мету навчально-пізнавальної діяльності включає його в цю діяльність, тому мету і задачі треба висувати на кожному етапі заняття, а не тільки на його початку.

Змістово-операційний компонент включає в себе систему провідних теоретичних знань, які необхідно активізувати (тобто відтворити у пам'яті) на даний момент навчання, а також раніше засвоєних способів навчання – це навички та уміння, розумові дії, логічні операції. Все це виступає інструментом в одержанні та переробці нової інформації.

Контрольно-оціночний компонент передбачає систематичне одержання вчителем зворотної інформації про хід навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити ті компоненти пізнавальної діяльності, які є неодмінними складовими частинами структури пізнавальної діяльності. Ми можемо зробити висновок, що пізнавальна діяльність включає в себе *мету* діяльності, як головний результат, який має бути отриманий під час діяльності; мета тісно пов'язана із *мотивами*, оскільки як писав С. Рубінштейн: «Будь-яка дія людини виходить з тих або інших мотивів і спрямована на певну мету» [119]. Оскільки досягнення певної мети діяльності не може бути здійснене без докладання вольових зусиль, ми можемо говорити про включення *вольового* компоненту до структури пізнавальної діяльності студента. Т. Шамова називає «пізнавальну дію» основною структурною одиницею навчально-пізнавальної діяльності, що є «усвідомленим, цілеспрямованим, результативно завершеним пізнавальним актом, який завжди пов'язаний з рішенням пізнавальної задачі» [150].

Операції діяльності – це набір навичок і умінь, необхідних для здійснення навчальних дій. На думку Є. Мілеряна, у формуванні умінь беруть участь усі найважливіші процеси свідомості: інтелект, воля, емоції, які виявляються

у свідомому, цілеспрямованому, успішному здійсненні «системи перцептивних, розумових, мнемічних, вольових, сенсомоторних й інших дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах її протікання, що змінюються» [90]. Це дає підстави до включення *процесуально-операційного* компоненту до структури пізнавальної діяльності.

Важливе значення в структурі пізнавальної діяльності відіграють *результати* (знання, уміння, навички).

Знання – це «відображення дійсності в мисленні людини; перевірений суспільною практикою результат процесу пізнання» [69]. Організація пізнавальної діяльності супроводжується «накопиченням знань, які згодом стають не лише основою для «нарощування» інших знань, але і сприяють ефективнішій реалізації діяльності, адже відомо, що без певного рівня знань з якої-небудь проблеми неможливе її вирішення, неможливий високий рівень активності пізнавальної діяльності студентів» [69].

I. Аршава в свою чергу виділяє декларативні, процедуральні та виконавчі знання [7].

Уміння і навички, у рамках дослідження структури пізнавальної діяльності, розуміються як певна міра оволодіння діями. «Уміння – володіння специфічними прийомами і операціями; навичкою ж називаються закріплені операції. Навичка – дія, що доведена до автоматизму; дія, сформована шляхом багатократного повторення, що характеризується високим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю» [69].

Важливо визначити ті фактори, що впливають на продуктивність пізнавальної діяльності. I. Морозова виділяє таких «сім факторів, а саме:

- тип, характер і складність вирішуваних завдань;
- психофізіологічні та антропометричні характеристики людини;
- організація робочого місця;
- організація діяльності, тобто наявність алгоритмів та інструкцій діяльності, режим функціонування, врахування всіх факторів та обставин діяльності;

- санітарно-гігієнічні фактори;
- фактори мотивації діяльності;
- об'єктивні умови і ситуації діяльності» [86].

Варто зазначити слова Б. Айсмонтас [1], що «знання мають такі якості як системність, узагальненість, гнучкість, дійсність, повнота, стійкість. Для надання знанням таких якостей повинні бути сформовані основні типи продуктивної діяльності: трансформуюча, оціночно-аналітична, евристична».

Трансформуюча діяльність повинна забезпечити глибшу переробку інформації, тобто сформувати вміння групування і перегруповування матеріалу, згортання і розгортання інформації, зіставлення, кодування, декодування і перекодування інформації. Розглянемо більш детально кожен із цих вмінь:

1. Групування і перегруповування матеріалу. Людська короткочасна пам'ять не всемогутня. Людина не може утримувати в своїй пам'яті великі об'єми інформації, в той час, як зазвичай носії інформації досить об'ємні та містять надзвичайно багато фрагментів. Студенту потрібно створити такі умови, аби він повертався до різних фрагментів навчального тексту кілька разів. Цього можна досягти шляхом вправ на групування та перегруповування матеріалу.

2. Згортання і розгортання інформації. Надзвичайно важливим вмінням для фахівці із вищою освітою є вміння подати зв'язний, логічно обґрунтований виклад того, що було ним прочитано, опановано, отримано. Вихідний матеріал, великий за обсягом, потрібно згорнути у вигляді так званих «опор». Досвідчені фахівці використовують короткі плани, тези, набір ключових слів, схеми, діаграми, таблиці, в яких інформація представлена у скороченому, згорнутому вигляді.

Одним із найефективніших способів концентрованого представлення інформації є побудова і використання схеми формування поняття (структурно-логічної схеми). Приклад такої структурно-логічної схеми подано у додатку Б.

3. Зіставлення. Міцність знань, що формуються у студентів, визначається кількістю зв'язків, які студент зуміє встановити між новим матеріалом і вже наявним запасом знань. Для стимулювання процесу встановлення таких зв'язків потрібно будувати завдання на зіставлення. Найпоширенішими завданнями даного типу є завдання на порівняння (встановлення схожості і відмінності) і диференціацію схожих ознак. В додатку В подано приклад завдання на порівняння на тему: «Порівняння часових форм дієслова на основі прикладів у формі таблиць».

4. Кодування, декодування та перекодування інформації. Для представлення науково-технічних знань крім природної мови і наочних образів вироблено декілька специфічних мов (кодів), наприклад, креслення, схема, графік, аналітична формула. Ефективним засобом, що спонукає студентів до активної переробки інформації, є кодування (представлення образної і словесної інформації в одному із спеціальних кодів), декодування (отримання інформації про об'єкт або явище з креслень, схем, графіків, формул) і перекодування (перехід від однієї форми представлення інформації до іншої).

Оціночно-аналітична діяльність. Важливою специфікою творчого мислення є важлива роль оціночно-аналітичних суджень, тому і завдання, які пов'язані із формуванням таких думок повинні переважати у всіх видах навчальних занять. Завдання, які організують оціночно-аналітичну діяльність студентів повинні містити конструкцію типу: «Що зміниться, якщо...?», «Що треба змінити, щоб...?», і т.д.

Евристична діяльність. Евристичні задачі вимагають високого рівня розвитку проблемного мислення. В навчальному процесі можуть вводитися окремі елементи евристичної діяльності, такі як висунення гіпотези, планування експерименту, вибір методу і т.п.

Закордонні науковці [161; 168; 169; 170] у своїх роботах зазначають, що «одним із психологічних механізмів для надання студентам знань, навичок

та формування стилю навчання, що є важливим резервом для підвищення ефективності навчання є індивідуальний стиль пізнавальної діяльності».

Потрібно зазначити, що мислення і знання нерозривні. Знання є продуктом мислення, але одночасно воно є і «зряддям» для його добування, тобто методом. Дидактичний принцип безперервної детермінації мислення якраз і полягає в тому, що знання, що підлягають засвоєнню, повинні бути організовані в таку систему, яка забезпечує безперервний процес перетворення знань в метод (в інструмент для добування нових знань на наступному етапі). Безперервна детермінація досягається, перш за все, за рахунок системності знань. Якщо ж реалізувати принцип безперервної детермінації, то студент не лише отримає можливість вирішувати задачі, але в нього будуть сформовані умови для вирішення задач на більш високому рівні пізнавальних можливостей.

Вища мета навчання полягає в тому, аби «запустити механізм» саморозвитку мислення студентів, перевести їх мислення на принципово інший рівень організації – на рівень системи, що організується самостійно.

Можна виділити такі основні особливості пізнавального процесу, що приводять до отримання об'єктивно або суб'єктивно нових знань:

1. Пізнавальний процес починається лише за умови, коли об'єкт пізнання задається через певні нові відносини в колі відомих явищ. Така ситуація називається проблемною. Проблемність – невід'ємна риса пізнавального процесу.

2. Для того, аби виявити нові відношення, потрібно помістити об'єкт в певні зв'язки, а виявлені нові властивості необхідно оформити і закріпити у вигляді понять. Саме пізнання не можливе без діяльності людини, без активності того, хто пізнає. Тому початкова теза при моделюванні навчального процесу, результатом якого, як вже зазначалось раніше, має бути розвиток творчого мислення, виглядає так: навчання потрібно організувати як пізнавальний процес з притаманними йому рисами проблемності і активності

Безсумнівно, творчому мисленню неможливо навчити, але можна створити умови, що сприяють або, навпаки, не сприяють його розвитку. Однією з основних умов є методика, що відповідає проблемно-детермінованому навчанню.

Можна виділити три рівні детермінації мислення студентів, які може задавати викладач, вибираючи ту або іншу методику навчання. Для першого рівня (рівень зовнішньої регуляції) характерна зовнішня регуляція пізнавальної діяльності студентів. Склад, об'єм і послідовність дій, необхідних для досягнення запланованого результату навчання, задаються викладачем, він же здійснює контроль і оцінювання. При організації мислення на другому рівні (рівень саморегуляції) задача викладача полягає в тому, щоб сформулювати у студента стійку мету і створити необхідні умови для функціонування зворотного зв'язку, тобто забезпечити студентів критеріями для самоконтролю і розробити розгалужену програму корекції дій залежно від характеру допущеної помилки. В цьому випадку студент може працювати автономно над виділеним фрагментом навчального матеріалу, доки не буде досягнута запланована мета. Підсумковий контроль і оцінка залишаються за викладачем. Третій рівень організації мислення (рівень саморозвитку) означає, що при навчанні відтворюється структура творчого мислення. Початковим пунктом при цьому є не сам новий об'єкт, а його відносини з відомими об'єктами, що містять пізнавальну суперечність. Діяльність тих, хто навчається направлена на вирішення цієї суперечності, тобто на реконструкцію об'єкту по його функціях та властивостях. Одержаний результат розширює межі проблемного бачення, тобто дозволяє включати новий об'єкт в нові зв'язки і відносини і, одночасно може використовуватися як метод для їх дослідження, забезпечуючи, таким чином, розвиток пізнавальних можливостей особистості. Мислення не обривається на отриманому результаті, а одержує від нього безперервну детермінацію, переходить на рівень саморозвитку.

Отже, аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна дійти висновку, що структура пізнавальної діяльності студента складається із мети

пізнавальної діяльності; мотиваційно-вольового компоненту із пізнавальними мотивами, інтересами, потребами та такими вольовими якостями як: рішучість, активність, цілеспрямованість та наполегливість; процесуально-операційного та результативного компоненту.

Висновки до розділу

За результатами аналізу наукової психолого-педагогічної літератури було уточнено зміст поняття «*пізнавальна діяльність*», що відображає свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється упродовж усього життя, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків, містить у своїй структурі мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний і результативний компоненти та здійснюється за допомогою пізнавальних актів розуміння та рефлексії.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку пізнавальної діяльності було визначено компоненти, що входять до пізнавальної діяльності студента, а саме: мотиваційно-вольовий компонент; процесуально-операційний та результативний компоненти.

Результати досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, пізнавальна діяльність студентів є унікальною з тієї причини, що студентський вік характеризується досягненням найвищих, «пікових» результатів, які базуються на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного, соціального розвитку. У студентському віці удосконалюється володіння складними інтелектуальними операціями аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументування. Когнітивні структури набувають дуже складної будови та індивідуальної своєрідності, що слугує передумовою виникнення здатності до рефлексії.

Узагальнення наукових думок дозволило зробити висновок, що вища мета навчання полягає в тому, аби «запустити механізм» саморозвитку

мислення студентів, перевести їх мислення на принципово інший рівень організації – на рівень системи, що організується самостійно. Була висловлена гіпотеза, що рівень розвитку пізнавальної діяльності студентів можна підвищити за умови застосування спеціально організованої комплексної роботи, спрямованої на посилення окремих складових компонентів пізнавальної діяльності, зокрема мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного.

Основні положення розділу опубліковані у таких працях:

1. **Венгер О. П.** Пізнавальна діяльність студентів у різних моделях навчання та її психологічна характеристика [Електронний ресурс] / О. П. Венгер // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електронне наукове фахове видання / гол. ред. Грязнов І. О. – 2012. – Вип. 1. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_1/12voptph.pdf – Заголовок з екрана.

2. **Венгер А. П.** Особенности познавательной деятельности студента высшего учебного заведения / А. П. Венгер // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина: Международный научный журнал. – Вып. 4(10). – Москва: ИД «Образование и наука», 2013. – С. 36–40.

3. **Венгер О. П.** Зміна парадигми освіти: перехід від традиційної моделі навчання до особово-орієнтованої / О. П. Венгер // Стан і проблеми трансформації фінансів та економіки регіонів у перехідний період: Збірник наукових праць четвертої міжнародної науково-практичної конференції 19–21 жов. 2006 р. у Хмельницькому економічному університеті / Ред. колегія: Смоленюк П. С. – керівник та ін. – Хмельницький: НВП «Еврика», 2006. – С. 460–465.

4. **Венгер О. П.** Проектування моделей навчання як чинник управління пізнавальною діяльністю студентів / Венгер О. П. // Перспективи розвитку економіки та бізнесу: погляд молодих вчених: Збірник тез наукової конференції

студентів, аспірантів та молодих вчених, 11 трав. 2007 року / Хмельницький економічний університет. – Хмельницький, 2007. – С. 345–346.

5. **Венгер О. П.** Особливості пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу / О. В. Венгер // Наука та освіта XXI століття: Теорія, практика, інновації: збірник наукових доповідей (Ополе, Польща, 29–30 лист. 2013 року). – Ополе: «Diamond trading tour», 2013. – С.60–61.

6. **Венгер О. П.** Юнацький вік та пізнавальна діяльність студента/ О. В. Венгер // Педагогіка та психологія: проблеми сучасної науки та практики: Збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 27–28 груд. 2013 року). – Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. – С. 107–110.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

2.1 Обґрунтування програми емпіричного дослідження пізнавальної діяльності студентів

Для перевірки гіпотези про те, що рівень розвитку пізнавальної діяльності студентів можна підвищити, якщо з суб'єктами розвитку пізнавальної діяльності застосувати системний підхід, спрямований на посилення окремих складових її компонентів, зокрема мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного нами було розроблено методика експериментального дослідження.

Методика базується на принципах єдності свідомості та діяльності, взаємодії зовнішніх дій і внутрішніх умов. У нашому випадку це означає, що підвищення рівня розвитку пізнавальної діяльності студента потребує розвитку мотиваційно-вольового та процесуально-операційного компонентів пізнавальної діяльності.

Кінцевою метою дослідження є перевірка та апробування моделі розвитку пізнавальної діяльності студента.

Для досягнення мети експериментального дослідження виникла необхідність вирішити низку завдань, а саме:

1. Виявити початковий рівень розвитку пізнавальної діяльності об'єктів емпіричного дослідження (констатувальний експеримент першого порядку).

2. Реалізувати заходи щодо розвитку пізнавальної діяльності студента в експериментальних групах (формульальний експеримент).

3. Виявити рівень розвитку пізнавальної діяльності об'єктів емпіричного дослідження після проведення формувального експерименту (констатувальний експеримент другого порядку).

4. Провести аналіз та інтерпретацію результатів експериментального дослідження.

В емпіричному дослідженні було використано комплекс методів, зокрема: спостереження, бесіда, опитування, тестування, констатувальний і формувальний експерименти, математичні методи аналізу та інтерпретації отриманих результатів.

Дослідження проводилось на базі Хмельницького економічного університету та Хмельницького інституту соціальних технологій «Україна». Всього в експерименті взяло участь 125 студентів економічних спеціальностей. Вибір саме економічних спеціальностей зумовлений тим, що студенти-економісти мають найбільшу частку математичних дисциплін, які сприяють виробленню навичок логічного і самостійного мислення, забезпечують володіння засобами аналізу, порівняння, узагальнення та прогнозування.

У дослідження брали участь дві контрольні групи та дві експериментальні.

Одна експериментальна група з Хмельницького економічного університету включала 59 студентів (ЕП-13, Ф₁-22, Ф₂-24), а інша контрольна група з Хмельницького економічного університету включала 51 студента (ОА-26, МО-21, М-4). Ще одна експериментальна (Ф₁-6) та одна контрольна групи (Ф₂-9) були із Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна. Таким чином, ми отримали дві експериментальні групи (ЕГ_{n_{заг}}) і з загальною кількістю студентів – 65 (для визначення рівня розвитку компонентів пізнавальної діяльності та перевірки ефективності розробленої нами моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів), та дві контрольні (КГ_{n_{заг}}) із загальною кількістю 60 (для діагностики рівнів сформованості компонентів пізнавальної діяльності).

Вибір контрольних та експериментальних груп здійснювався відповідно до таких вимог репрезентативності:

- забезпечення таких умов, за яких кожний член генеральної сукупності мав би рівні з іншими можливості потрапити до вибірки;
- забезпечення відбору за властивостями генеральної сукупності: у нашому випадку мова йде, насамперед, про рівень освіченості студента (курс його навчання);
- навчальна діяльність студентів, що будуть входити до експериментальних і контрольних груп, має здійснюватися приблизно в однакових умовах за стандартними програмами навчання;
- чисельність вибірок визначається вимогами, що висуваються до формування контрольних та експериментальних груп.

Для того, щоб емпіричне дослідження являло собою завершений цикл, воно проводилось у три етапи.

Перший етап – констатувальний експеримент першого порядку – був спрямований на встановлення в учасників контрольних та експериментальних груп наявних на початку експерименту характеристик та ознак розвитку пізнавальної діяльності. Метою дослідження було зняття емпіричних показників, які дозволяли б отримати всебічне уявлення про рівень розвитку пізнавальної діяльності студентів. Показники контрольної вибірки були еталоном для порівняння з показниками експериментальних груп, з якими планувалось проводити роботу згідно з розробленою нами психологічною моделлю розвитку пізнавальної діяльності студента.

Другий етап експериментального дослідження передбачав проведення формувального експерименту з експериментальними групами. Цей етап реалізовується на експериментальній вибірці за допомогою спеціально побудованої нами системи розвиваючих впливів. З експериментальною вибіркою цілеспрямовано проводились заходи, передбачені розробленою нами моделлю розвитку пізнавальної діяльності студента. Планувалося, що результатом цієї роботи буде підвищення рівня розвитку пізнавальної діяльності студентів.

На *третьому етапі* дослідження проводився констатувальний експеримент другого порядку, в якому брали участь учасники як контрольних, так і експериментальних груп. Метою дослідження було зняття емпіричних показників після застосування розробленої нами моделі. Показники контрольної вибірки були еталоном для порівняння з показниками експериментальних груп, з якими проводилася робота згідно моделі розвитку пізнавальної діяльності студента. Особлива увага зверталася на те, як змінилися рівні розвитку компонентів пізнавальної діяльності студентів. За результатами цього етапу приймалось рішення про те, чи знайшла своє підтвердження гіпотеза нашого дослідження.

Дослідження проводилось з використанням спеціально підібраних методів психології: анкетування, тестування, спостереження, бесід, збір та узагальнення незалежних характеристик.

Для вивчення *мотиваційно-вольового компоненту* використовувалися:

– опитувальник В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» [69].

Опитувальник містить 42 питання. Дослідження проводилося під час виконання завдань спеціально організованої «контрольної» самостійної роботи. Студенти в процесі роботи з опитувачем читають по черзі кожне із наведених у бланку висловлювань і вирішують, в якій мірі вони згодні з ним. В залежності від цього студенти обводять колом на правій стороні бланка одну із наступних цифр: якщо повністю згодні – +3; якщо згодні – +2; якщо скоріше згодні, ніж не згодні, – +1; якщо ви зовсім не згодні – -3; якщо не згодні – -2; якщо скоріше незгодні, ніж згодні, – -1; врешті, якщо ви не можете ні погодитися з висловлюванням, ні відкинути його – 0.

Обробка даних припускає перетворення відповідей в бали за правилом прямого переводу, чи оберненого. Бали підраховуються за кожним із 15 компонентів мотиваційної структури за допомогою спеціального ключа.

В ході дослідження визначалось місце пізнавального мотиву у структурі мотивації студента.

– для визначення особливостей структури мотивації студентів різних моделей навчання було використано в якості моделі мотивації навчальної діяльності логіко-символічну модель мотиваційної структури діяльності Б. Додонова [48]. Дана модель включає чотири структурних компоненти, що позначаються терміном «мотиваційні орієнтації», а саме мотиваційна орієнтація на результат (отримання певних знань), мотиваційна орієнтація на процес навчальної діяльності (прагнення оволодіти способами роботи з навчальним матеріалом, відчуття задоволення, що виникає в процесі вивчення предмету), мотиваційна орієнтація на оцінку (прагнення отримати схвалення викладача) та мотиваційна орієнтація на уникнення неприємностей (намагання уникнути небажаних наслідків поганого навчання).

– опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач» [47].

Опитувальник містить 20 питань, за кожне співпадіння відповіді з ключем студенту нараховується 1 бал. Потім підраховується загальна кількість балів. Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі). Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво невиражений. При цьому можна вважати, що якщо кількість балів 8, 9, тоді існує певна тенденція до мотивації на невдачу, а при кількості балів 12, 13 – на успіх.

– для визначення рівня вольової саморегуляції загалом та наполегливості, зокрема, використовувався опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана [47].

Дана методика полягає у тому, що студентам пропонується дати відповіді на 30 запитань опитувальника. Обробка результатів відбувається згідно ключа та визначаються величини індексів вольової саморегуляції за пунктами загальної шкали та індексів за субшкалами наполегливість і самовладання. Кожен індекс – це сума балів, отриманих при підрахунку збігу відповідей з ключем загальної шкали чи субшкали. В опитувальнику міститься 6 замаскованих тверджень. Тому загальний сумарний бал за загальною шкалою

має бути в межах 0-24, за субшкалою наполегливості – 0-16 та за субшкалою самовладання – 0-13. Рівень вольової саморегуляції визначається порівнянням набраних балів із середніми значеннями. Рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості та самовладання вважається високим, якщо бали становлять більше половини максимально можливої суми збігів. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості – 8, для шкали самовладання – 6.

– модифікований варіант опитувальника рівня суб'єктивного контролю американського психолога Дж. Роттера [47].

З допомогою опитувальника можна оцінити рівень суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, іншими словами, визначити ступінь відповідальності людини за свої вчинки і своє життя.

Опитувальник рівня суб'єктивного контролю складається з 44 пропозицій-тверджень, що стосуються екстернальності-інтернальності в міжособистісних (виробничих та сімейних) відносинах, а також щодо власного здоров'я. Ми вирішили не змінювати опитувальник і продіагностувати всі його положення, так як всі вони мають значний вплив на успішність розвитку пізнавальної діяльності студента.

Обробка заповнених відповідей проводиться по ключам, за допомогою яких підсумовувались із ключем відповіді, які співпали. Ключі відповідають семи шкалам по яких проводиться опитування (Інтернальність загальна (Із), Інтернальність в області досягнень (Ід), Інтернальність в області невдач (Ін), Інтернальність в області сім'ї (Іс), Інтернальність в області виробничих відносин (Ів), Інтернальність в області міжособистісних стосунків (Ім), Інтернальність в області відношення до здоров'я (Ізд)). Студенти мали відповісти лише так чи ні на подані твердження.

З метою оцінити рівень розвитку *процесуально-операційного компоненту*, було проведено дослідження рефлексії у студентів та визначення рівня навчальності. Рефлексія дає можливість подолати недоліки та зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим.

– опитувальник діагностики рефлексії А. Карпова [65], що призначений для визначення рівня розвитку рефлексії в особистості.

Студентам потрібно було дати відповідь на 27 тверджень опитувальника. У бланку для відповідей студентам потрібно було навпроти номера питання поставити цифру, яка б відповідала варіанту їхньої відповіді:

1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – переважно невірно; 4 – не знаю; 5 – переважно вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Студентів просили не думати довго над відповідями, тому що вірних чи невірних відповідей тут бути не може.

Для того, аби визначити рівень вираженості рефлексивності як властивості особистості необхідно було співставити отримані результати із ключем. За кожну відповідь студентів нараховувалось від 1 до 7 балів, що визначають відповідний стенов.

Вважається, що результати >7 стенов – це високий рівень рефлексивності, 4-7 стенов – середній рівень рефлексивності, а <4 стенов – низький рівень рефлексивності.

– модифікована методика «Визначення рівня навчальності» П. Третякова [141].

Модифікована методика П. Третякова полягає в наступному:

– на першому етапі викладач відбирає невеличкий за обсягом новий навчальний матеріал базисного характеру на 7-8 хвилин роботи;

– на другому етапі викладач перед вивченням нового повторює вже опанований матеріал, необхідний для вивчення нового;

– на третьому етапі викладач пояснює новий матеріал;

– на четвертому етапі викладач демонструє зразок застосування нового матеріалу в аналогічній чи видозміненій ситуації;

– на завершальному п'ятому етапі викладач організує самостійну роботу студентів.

Для зручності використання рівневого підходу в навчанні використовуються три рівні, які дозволяють визначити конкретні результати навчання та здійснити сам процес навчання у відповідності із запланованим рівнем.

Перший рівень (низький, репродуктивний) припускає пряме запам'ятовування та відтворення знань та умінь, що вимагає програма. Їх виконання опирається на виконання завдань репродуктивного характеру, на перший та другий рівні навчаємості (розрізнення та запам'ятовування).

Другий рівень (конструктивний або продуктивний) припускає знаходження суттєвих ознак та зв'язків предметів та явищ, застосування теоретичних знань для виконання завдань по зразкам та алгоритмам, наявність вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Виконання вказаних вище дій опирається на третій та четвертий рівні навчаємості (розуміння та найпростіші уміння та навички).

Третій рівень (творчий) опирається на п'ятий рівень навчаємості – перенесення, припускає наявність у студентів умінь застосовувати отриманні знання в новій ситуації, знаходити оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій, завдань та задач творчого характеру.

Якщо студент виконує всі завдання, то мова йде про третій, досить високий рівень навчаємості студента. Якщо студент справляється із чотирма завданнями – це другий рівень навчаємості, що також є досить високим показником. І, нарешті, якщо студент зумів виконати лише три або менше завдань – це перший, низький рівень навчаємості.

Результативний компонент діагностувався на репродуктивному, продуктивному та творчому рівнях. На репродуктивному рівні результативний компонент досліджувався на рівнях відтворення, розпізнавання та представлення. Дослідження проводилось на основі порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу по робочому підручнику. В дослідженні використовувалось поняття продуктивного засобу навчання, під яким малось на увазі кількість смислових одиниць тексту, що були засвоєні за певну кількість часу. Цією одиницею часу виступала одна академічна година.

За результатами дослідження для рівнів відтворення, розпізнавання та представлення обчислювався показник продуктивності певного засобу навчання за наступною формулою:

$$R = Q - O / t,$$

де R – продуктивність засобу навчання;

Q – об'єм сумарних знань студентів;

O – об'єм початкових знань;

t – час вивчення навчального матеріалу.

Результативний компонент на продуктивному рівні діагностувався на основі написання студентами «Opinion Essay» та «Resume».

Написання «Opinion Essay» та «Resume» на англійській мові проводилось задля визначення сформованості основних знань та способів діяльності по всьому розділі (на відміну від завдань на відтворення та розпізнавання).

- Творчий рівень діагностувався за допомогою методики діагностики особистісної креативності О. Тунік [143].

Ця методика дозволяє визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). Незважаючи на її адресність юнацькому віку, вона не втрачає своєї прогностичності і в зрілому віці.

Анкета містить 50 запитань, що спрямовані на визначення рівня сформованості процесуально-операційного компоненту. Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, в якій мірі здатними на ризик (Р), допитливими (Д), що володіють уявою (У) і віддають перевагу складним ідеям (С), вважають себе ті, що проходять тест. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 – до фактора складності. Якщо усі відповіді співпадають з ключем, то сумарний «сирий» бал може дорівнювати 100, якщо не відмічені пункти «не знаю».

Кінцева кількісна вираженість того або іншого фактора визначається шляхом складання всіх відповідей, які співпадають з ключем, і відповідей «може бути» (+1 бал) і відніманням з цієї суми всіх відповідей «не знаю» (-1 бал).

Чим вища «сира» оцінка людини, яка відчуває позитивні почуття по відношенню до себе, тим більш творчою особистістю, допитливою, з уявою, здатною піти на ризик і розібратися в складних проблемах вона є; всі вищеописані особистісні фактори тісно пов'язані з творчими здібностями.

Можуть бути одержані оцінки по кожному фактору тесту окремо, а також сумарна оцінка. Оцінка по факторах і сумарна оцінка краще демонструє сильні (висока «сира» оцінка) і слабкі (низька «сира» оцінка) сторони особистості.

Статистична перевірка результатів здійснювалась за допомогою критерію χ^2 , та програми MS «Excel» для опрацювання отриманих даних.

Розроблена таким чином методика дослідження дозволила виявити наявний рівень розвитку кожного компоненту структури пізнавальної діяльності та, в подальшому, перевірити ефективність запропонованої моделі розвитку пізнавальної діяльності студента ВНЗ.

2.2 Аналіз показників рівнів розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу

З метою оцінки рівня розвитку *мотиваційно-вольового* компоненту проводилось дослідження структури мотивації студентів. Опитування проводилось на основі методики В. Гербачевського «Оцінка рівня домагань» (Додаток Г). Ставилась мета визначити місце пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів. В. Гербачевський вирізняє 15 основних компонентів мотиваційної структури: внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникання, змагальний мотив, мотив зміни діяльності, мотив самоповаги, значущість результатів, складність завдання, вольове зусилля, оцінка рівня досягнутих результатів, оцінка свого потенціалу, намічений рівень мобілізації зусиль, очікуваний рівень результатів, закономірність результатів, ініціативність.

Якщо пізнавальний мотив займає провідне місце, то ведемо мову про високий рівень мотиваційного компонента пізнавальної діяльності студентів. Якщо пізнавальний мотив відіграє важливу роль, проте не виходячи на провідне місце в структурі мотивації, тоді йде мова про середній рівень розвитку мотиваційної складової пізнавальної діяльності. І в разі, якщо пізнавальний мотив займає останні місця в ієрархії мотивів, тоді потрібно вести мову про низький рівень розвитку мотиваційного компонента пізнавальної діяльності.

Опитування студентів контрольної групи продемонструвало, що пізнавальний компонент мотиваційної структури у студентів контрольних груп знаходиться на середньому рівні. Пізнавальний мотив не є провідним у їхній діяльності і займає 7 місце в ієрархії мотивів в середньому по групі, поступаючись при цьому змагальному мотиву, що вказує на бажання студентів демонструвати кращі показники, ніж їхні однолітки. Варто відмітити, що жоден студент контрольних груп не поставив пізнавальний мотив на перше місце у своїй діяльності і лише чотири студенти помістили його на друге місце. В той час 12 студентів із 60 опитаних розташували його на 10 місці. Місце пізнавального мотиву у структурі мотивацій студентів контрольних груп на початку експерименту представлено у табл. 2.1

Таблиця 2.1

**Місце пізнавального мотиву у структурі мотивацій студентів
контрольних груп на початку експерименту**

Місце пізнавального мотиву	Кількість студентів	Кількість студентів у %
2	4	6,6
3	2	3,4
4	2	3,4
5	8	13,3
6	14	23,3
7	4	6,6
8	4	6,6
9	8	13,4
10	12	20
11	2	3,4

Опитування студентів експериментальних груп продемонструвало, що у структурі мотивації пізнавальний мотив займає лише 6 місце. Варто зазначити, що в експериментальних групах аж 5 студентів одразу поставили пізнавальний мотив на перше місце. По чотири студенти визначили пізнавальний мотив на другому та третьому місцях відповідно. Проте найбільше студентів (12 та 11) поставили пізнавальний мотив на 6 та 8 місця відповідно під час опитування. Отже результати анкетування студентів експериментальних груп демонструють, що мотиваційна сторона пізнавальної діяльності знаходиться на середньому рівні розвитку. Місце пізнавального мотиву в системі мотивації студентів експериментальних груп (ЕГ₆₅) на початку експерименту представлено у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Місце пізнавального мотиву у структурі мотивацій студентів експериментальних груп на початку експерименту

Місце пізнавального мотиву	Кількість студентів	Кількість студентів у %
1	5	7,7
2	4	6,2
3	4	6,2
4	10	15,3
5	9	13,8
6	12	18,4
8	11	17
9	3	4,6
12	4	6,2
15	3	4,6

Показники рівнів розвитку мотиваційної сфери студентів контрольних та експериментальних груп у кількісному та відсотковому відношенні показані у табл. 2.3. Результати демонструють, що лише 10 % студентів контрольних груп мають високий рівень пізнавальної мотивації, в той час як у експериментальних групах цей відсоток в двічі більший на початку експерименту (20 %).

З наведених результатів видно, що студенти і експериментальної, і контрольної груп мають переважно середній рівень розвитку пізнавальної

мотивації, який майже співпадає (46,7 % у контрольних групах та 47,7 % у експериментальних).

Таблиця 2.3

Показники рівнів розвитку пізнавальної мотивації у контрольних та експериментальних групах на початку експерименту

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	6	10,0	28	46,7	26	43,3
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	13	20,0	31	47,7	21	32,3

Проте, як видно із наведеної таблиці відсоток студентів, у яких пізнавальні мотиви займають не провідні місця в структурі мотивації і рівень розвитку пізнавальної мотивації знаходиться на низькому рівні вищий у контрольних групах більш ніж на 10 % і становить 43,3 % – у контрольних та 32,2 % – в експериментальних групах відповідно. Ці результати потрібно прийняти до уваги при створенні моделі розвитку пізнавальної діяльності студента.

З метою вивчення структури мотивації студентів контрольних та експериментальних груп та її змін в процесі навчання, було використано опитувальник, який подано в додатку Д. Опитувальник базується на логіко-символічній моделі мотиваційної структури діяльності Б. Додонова [48].

Як видно з таблиці 2.4, на першому курсі в структурі мотивації студентів контрольних і експериментальних груп переважає мотиваційна орієнтація на результат (39,3 % та 37,2 % – у контрольних та експериментальних групах відповідно), що пов'язано з прагненням студентів досягти певного результату в процесі навчання у вигляді конкретних знань, умінь і навиків. Значно виражена, але дещо відстає від «результативного» компоненту орієнтація на процес навчання. Цей показник більший у студентів експериментальних груп (33,7 %) в порівнянні із контрольними групами (26,1 %). Порівняно з внутрішніми мотиваційними орієнтаціями («результативної» і «процесуальної»), зовнішні (на оцінку і на «уникнення неприємностей») виражені слабкіше.

Таблиця 2.4

Мотиваційні орієнтації у студентів контрольних та експериментальних груп на початку експерименту

Рік навчання	Мотиваційні орієнтації у %							
	На результат		На процес		На оцінку		Негативна мотивація	
	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег
1	39,3	37,2	26,1	33,7	25,3	24,9	9,3	4,2

З метою повнішого вивчення мотиваційної структури студентів контрольних та експериментальних груп було використано опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач», який подано в додатку Е.

Студентам було поставлене завдання відповісти на двадцять запитань. За кожне співпадіння відповіді з ключем студенту нараховували 1 бал. Потім підраховувалась загальна кількість балів. Якщо кількість набраних балів від 1 до 7, то діагностується мотивація на невдачу (страх невдачі). Якщо кількість набраних балів від 14 до 20, то діагностується мотивація на успіх (надія на успіх). Якщо кількість набраних балів від 8 до 13, то слід вважати, що мотиваційний полюс яскраво не виражений. При цьому можна вважати, що якщо кількість балів 8, 9, тоді існує певна тенденція до мотивації на невдачу, а при кількості балів 12, 13 – на успіх.

Як видно з таблиці 2.5 значна частина студентів контрольних та експериментальних груп мали приблизно однакові показники на першому курсі, що вказують на те, що мотиваційний полюс у них чітко не виражений (48,3 % – контрольні групи та 44,5 % – експериментальні групи). З результатів дослідження видно, що лише 7 студентів контрольних груп та 12 студентів експериментальних груп, що відповідає 11,7 % та 18,5 %, продемонстрували мотивацію на успіх.

Мотивація на успіх відноситься до позитивної мотивації. За такої мотивації людина, починаючи справу, намагається досягнути чогось конструктивного, позитивного. Такі студенти зазвичай впевнені в собі, в своїх

силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє наполегливість та цілеспрямованість.

Таблиця 2.5

Результати діагностики мотивації успіху та мотивації боязні невдач в контрольних та експериментальних групах на початку експерименту

Групи	Рівні розвитку					
	Високий рівень Мотивація на успіх 14-20 балів		Середній рівень Мотиваційний полюс не виражений 8-13 балів		Низький рівень Мотивація на невдачу 1-7 балів	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	7	11,7	29	48,3	24	40
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	12	18,5	29	44,5	24	37

Теоретичне дослідження структури пізнавальної діяльності студентів показало, що мотиваційно-вольовий компонент пізнавальної діяльності студента складається із мотиваційної та вольової частини, в якій провідне місце належить вольовій саморегуляції. З метою перевірки рівня розвитку вольової саморегуляції загалом, та наполегливості зокрема було використано методику «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова та Є. Ейдмана (Додаток Ж). Рівні вольової саморегуляції визначаються порівнянням із середніми значеннями кожної шкали. Якщо вони становлять більше половини максимально можливої суми збігів по анкеті, то цей показник відображає високий рівень розвитку загальної саморегуляції, наполегливості чи самовладання. Для загальної шкали ця величина становить 12, для шкали наполегливості – 8, для шкали самовладання – 6.

Табл. 2.6 та табл. 2.7 демонструють результати, отримані в результаті діагностики вольового компоненту пізнавальної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп. Як видно із наведеної табл. 2.6, студенти контрольної групи мають на перший рік навчання в середньому 9 балів за шкалою загальної саморегуляції, що вказує на низький рівень розвитку вольової саморегуляції. Варто зазначити, що лише 12 із 60 студентів контрольних груп продемонстрували результати високого рівня, 44 студенти продемонстрували показники низького рівня вольової саморегуляції.

Таблиця 2.6

**Діагностика прояву вольової саморегуляції в балах
у студентів контрольних груп на початку експерименту**

Бали	Кількість студентів	Кількість студентів у %
2	2	3,3
4	2	3,3
5	8	13,4
6	8	13,4
7	6	10
8	8	13,4
10	10	16,8
12	4	6,6
14	4	6,6
15	2	3,3
16	4	6,6
18	2	3,3

Таблиця 2.7

**Діагностика прояву вольової саморегуляції в балах
у студентів експериментальних груп на початку експерименту**

Бали	Кількість студентів	Кількість студентів у %
4	6	9,2
5	10	15,4
6	8	12,3
8	6	9,2
9	4	6,1
10	7	10,8
11	2	3,1
12	6	9,2
14	4	6,1
15	2	3,1
16	2	3,1
18	2	3,1
20	2	3,1
21	2	3,1
22	2	3,1

Потрібно зазначити, що студенти із низьким рівнем вольової саморегуляції характеризуються як чутливі, емоційно нестійкі, вразливі та невпевнені у собі люди, яким властива імпульсивність та нестійкість

намірів. Це може також бути пов'язано із нездатністю до рефлексії та самоконтролю.

Результати діагностики рівня вольової саморегуляції у студентів експериментальних груп, які представлені у див. табл. 2.7 демонструють, що середній бал по групі складає 10 балів, що також відповідає низькому рівню розвитку вольового компоненту.

Варто зазначити, що в експериментальних групах 16 студентів продемонстрували результати високого рівня. Високий бал за загальною шкалою властивий емоційно зрілим, активним, незалежним, самостійним особам, їх відрізняє спокій, упевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття особистого обов'язку. Проте 43 студенти мають низькі показники вольової саморегуляції. Ще 6 студентів демонструють показники середнього рівня розвитку вольового компоненту пізнавальної діяльності студента.

Якщо звернути увагу на таблицю 2.8, яка демонструє результати діагностики вольової саморегуляції у кількісному та відсотковому співвідношеннях, то можна помітити, що у контрольних та експериментальних групах переважає низький рівень вольової саморегуляції 73,3 % в контрольних групах, що є більше половини студентів та 66,2 % в експериментальних групах (44 та 43 студенти) відповідно. Проте варто відмітити, що в експериментальних групах 24,6 % студентів набрали бали, що відповідають високому рівню розвитку.

Таблиця 2.8

**Показники рівнів розвитку вольової саморегуляції
у контрольних та експериментальних групах на початку експерименту**

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	12	20	4	6,7	44	73,3
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	16	24,6	6	9,2	43	66,2

Результати, що відображені в таблиці 2.8 дають нам змогу сказати, що в обох групах переважають студенти, в яких воляова саморегуляції не підкріплена здатністю до рефлексії та самоконтролю, що важливо врахувати при побудові моделі розвитку пізнавальної діяльності студента вищого навчального закладу.

Наступним кроком дослідження полягав в оцінці рівня суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, іншими словами, в оцінці ступеня відповідальності людини за свої вчинки і своє життя. Для цього було використано модифікований варіант опитувальника американського психолога Дж. Роттера, який подано у додатку 3.

Люди відрізняються по тому, як вони пояснюють причини значущих для себе подій і де локалізують контроль над ними. Можливі два полярних типи такої локалізації: екстернальний (зовнішній локус) і інтернальний (внутрішній локус). Перший тип проявляється, коли людина вважає, що те, що відбувається з нею не залежить від неї, а є результатом дії зовнішніх чинників (наприклад, випадковості або втручання інших людей). У другому випадку людина інтерпретує значущі події як результат своїх власних зусиль.

Важливо зазначити, що люди з екстернальним локусом контролю характеризуються в більшій мірі конформною та поступливою поведінкою, їм більше подобається працювати в групі, вони частіше пасивні, залежні, тривожні і не впевнені в собі. Люди з інтернальним локусом вважаються більш активними, незалежними, самостійними у роботі, вони частіше мають позитивну самооцінку, що пов'язано з більшою упевненістю в собі і толерантністю до інших людей. Таким чином, ступінь інтернальності кожної людини пов'язаний з його ставленням до свого розвитку і особистісного зростання.

Таблиця 2.9 демонструє показники суб'єктивного контролю у студентів експериментальних та контрольних груп на початку експерименту.

Таблиця 2.9

**Показник суб'єктивного контролю у студентів
експериментальних та контрольних груп на початку експерименту
(показники подано в балах)**

Показник	Експериментальні групи	Контрольні групи
Iз (max=44)	32,3	31,7
Ід (max=12)	8,5	8,3
Ін (max=12)	7,5	7,5
Іс (max=10)	6,5	6,8
Ів (max=8)	6,8	6,3
Ім (max=4)	3,1	3,1
Ізд (max=4)	2,5	2,5

Як показують результати дослідження (таблиця 2.9), студенти обох досліджуваних груп мають середні показники за шкалою загальної інтернальності (Із). Студенти із високим показником загальної інтернальності вважають, що більшість важливих подій в їх житті були результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати і, отже, беруть на себе відповідальність за своє життя в цілому. Студенти із низьким показником по даній шкалі не бачать зв'язку між своїми діями і значущими подіями, які вони розглядають як результат випадку або дії інших людей.

Теоретичне дослідження пізнавальної діяльності студентів дозволяє виділити *процесуально-операційний компонент* у її структурі. Задля перевірки розвитку процесуально-операційного компоненту, проводилось дослідження рефлексії та навчальних можливостей студентів.

При визначенні рівня рефлексивності як властивості особистості було співставлено результати, отримані при діагностиці з ключем. За кожен відповідь нараховувались бали (від 1 до 7), потім отримані бали додавались. Сумарна кількість тестових балів визначала відповідний стено.

Як демонструють показники наведені в табл. 2.10 та 2.11, середні бали рефлексії студентів експериментальних та контрольних груп у перший рік

навчання становили 108 та 105 балів відповідно, що співвідноситься із низьким рівнем рефлексії (3 та 2 стени).

Таблиця 2.10

**Діагностика прояву рефлексії у студентів експериментальних груп
на початку експерименту**

Бали	Кількість студентів	Кількість студентів у %
80	16	24,6
82	2	3,1
85	8	12,3
90	2	3,1
94	2	3,1
100	4	6,1
106	2	3,1
110	4	6,1
120	7	10,8
125	2	3,1
130	2	3,1
135	2	3,1
140	4	6,1
160	6	9,2
168	2	3,1

Таблиця 2.11

**Діагностика прояву рефлексії у студентів контрольних груп
на початку експерименту**

Бали	Кількість студентів	Кількість студентів у %
80	10	17
85	6	10
90	4	6,65
94	2	3,3
95	4	6,65
97	2	3,3
100	6	10
103	2	3,3
106	2	3,3
110	6	10
115	2	3,3
120	4	6,65
136	2	3,3
140	4	6,65
160	2	3,3
164	2	3,3

Студенти із низьким рівнем рефлексії мають невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності, низький рівень орієнтації на самопізнання і саморозвиток; як правило, не знають шляхів формування рефлексії у процесі навчально-професійної діяльності, бачать перешкоди (переважно, зовнішні) на шляху становлення себе як майбутнього професіонала і формування професійної рефлексії; низький рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності; відчують певні ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно важливих рис особистості.

Як видно із див. табл. 2.10, рівень розвитку рефлексії у студентів експериментальних груп на початку експерименту становить 108 балів, що відповідає 3 ступеню та низькому рівню. Варто зазначити, що 12 студентів експериментальних груп показали результати, які відповідають високому рівню розвитку рефлексії. Студенти із високим рівнем рефлексії характеризуються цілісною рефлексивною позицією як особистості, так і фахівця, який саморозвивається та самовдосконалюється. В той самий час переважна більшість студентів мають низькі показники рефлексії, а саме 40 студентів набрали під час тестування менше 113 балів, що вказує на ступені від 1 до 3 при діагностиці.

Результати, подані у таблиці 2.11 демонструють, що лише 8 студентів контрольних груп мають високий рівень рефлексії на першому році навчання. Переважна ж більшість (44 студенти) мають низький рівень розвитку рефлексії, який становить менше 113 балів.

Варто при цьому порівняти кількісні та відсоткові показники студентів контрольних та експериментальних груп, що подані у табл. 2.12, як демонструють результати, на високий рівень рефлексії здатні лише 13,3 % студентів контрольної групи (8 студентів) та 18,5 % відсотків студентів експериментальної групи (12 студентів).

Потрібно зауважити той факт, що переважна більшість студентів обох груп демонструють показники, що відповідають найнижчим ступеням рефлексії. 44 студенти контрольних груп, а це 73,4 %, мають низький рівень розвитку

рефлексії, в той час, як в експериментальних групах цей показник кращий (61,5 %), проте це 40 студентів, які демонструють показники, що свідчать про неготовність до саморозвитку та самопізнання.

Таблиця 2.12

**Показники рівнів розвитку рефлексії
у контрольних та експериментальних групах на початку експерименту**

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	8	13,3	8	13,3	44	73,4
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	12	18,5	13	20,0	40	61,5

Отже, результати діагностики рівня розвитку рефлексії, як компоненту структури пізнавальної діяльності студента, вказують на низький рівень як у експериментальних так і у контрольних групах на початку експерименту, що є певною проблемою, так як уже зазначалось раніше, студенти із низьким рівнем розвитку рефлексії нездатні до саморозвитку та самопізнання, мають неоптимальний рівень самоконтролю та низький рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності.

При визначенні навчальних можливостей студентів використовувалась модифікована методика П. Третьякова [141], яка полягала в наступному:

- на першому етапі викладач відбирає невеличкий за обсягом новий навчальний матеріал базисного характеру на 7-8 хвилин роботи;
- на другому етапі викладач перед вивченням нового повторює вже опанований матеріал, необхідний для вивчення нового;
- на третьому етапі викладач пояснює новий матеріал;
- на четвертому етапі викладач демонструє зразок застосування нового матеріалу в аналогічній чи видозміненій ситуації;
- на завершальному п'ятому етапі викладач організує самостійну роботу студентів.

Завдання для самостійної роботи:

1. Напишіть, що ви дізнались нового.
2. Дайте відповідь на питання по змісту нового матеріалу.
3. Виконайте завдання за зразком.
4. Виконайте завдання у видозміненій ситуації.
5. Застосуйте отримані знання в новій ситуації.

Для зручності було виділено три рівні, які дозволяють визначити конкретні результати навчання та здійснити сам процес навчання у відповідності із запланованим рівнем.

Перший рівень (низький, репродуктивний) припускає пряме запам'ятовування та відтворення знань та умінь, що вимагає програма. Їх виконання опирається на виконання завдань репродуктивного характеру, на перший та другий рівні навчаємості (розрізнення та запам'ятовування).

Другий рівень (конструктивний або продуктивний) припускає знаходження суттєвих ознак та зв'язків предметів та явищ, застосування теоретичних знань для виконання завдань по зразкам та алгоритмам, наявність вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Виконання вказаних вище дій опирається на третій та четвертий рівні навчаємості (розуміння та найпростіші уміння та навички).

Третій рівень (творчий) опирається на п'ятий рівень навчаємості – перенесення та припускає наявність у студентів умінь застосовувати отриманні знання в новій ситуації.

Якщо студент виконує всі завдання, то мова йде про третій, досить високий рівень навчаємості студента. Якщо студент справляється із чотирма завданнями – це другий рівень навчаємості, що також є досить високим показником. І, нарешті, якщо студент зумів виконати лише три або менше завдань – це перший, низький рівень навчаємості.

Для дослідження було обрано невеличкий за розміром новий граматичний матеріал «Present Continuous Tense», перед вивченням якого, студентам запропонували повторити граматичний матеріал «Дієслово to be в Present».

Студентам було пояснено утворення цього граматичного часу та продемонстровано зразки застосування теперішнього часу. І, врешті решт, їм було надані питання для самостійної роботи:

1. Які форми дієслова to be ви знаєте?
2. Які допоміжні дієслова використовуються для утворення Present Continuous Tense?
3. Виконайте завдання на утворення Present Continuous Tense. Доповніть речення наступними дієсловами у відповідній формі.
4. Виконайте завдання на вживання Present Continuous Tense. Скажіть чи вірні наступні речення, виправте помилки.
5. Виконайте завдання на порівняння теперішніх часів. Поставте дієслово в дужках у відповідну часову форму Present Continuous Tense чи Present Indefinite Tense.

Результати дослідження навчальних можливостей студентів на початку експерименту показані в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Показник навчальних можливостей студентів
контрольних та експериментальних груп на початку експерименту**

Групи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	12	20	16	26,7	32	53,3
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	18	27,7	20	30,8	27	41,5

Як видно із наведеної таблиці, приблизно однакова кількість студентів експериментальної та контрольної груп (27,7 % та 20 % відповідно) мають високий рівень навчальних можливостей, що вказує на наявність у студентів умінь застосовувати отримані знання в новій ситуації, знаходити оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій, завдань та задач творчого характеру.

Проте, 53,3 % студентів контрольних груп та 41,5 % студентів експериментальних груп продемонстрували результати, що відповідають

першому або низькому рівню навчальних можливостей. Вони зуміли виконати завдання лише репродуктивного характеру.

Подальше дослідження стосувалось діагностики *результативного компоненту* пізнавальної діяльності студента. Виходячи із результатів теоретичного дослідження даної проблеми, перевірка результативного компоненту проводилась на репродуктивному (показники відтворення, розпізнавання та представлення інформації) на основі порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу по робочому підручнику та продуктивному рівнях (на основі написання «Opinion essay» на англійській мові). В дослідженні на репродуктивному рівні використовувалось поняття продуктивного засобу навчання, під яким малось на увазі кількість смислових одиниць тексту, що були засвоєні за певну кількість часу. Цією одиницею часу виступала академічна година.

Дослідження поділялось на три етапи:

– тестування початкових знань студентів відповідної проблеми у формі відтворення, розпізнавання і представлення;

– самостійна робота студентів із запропонованим засобом навчання, в ході якої вони мали нагоду вибирати для себе оптимальний режим навчання (визначати для себе тривалість перерв, час вивчення окремих розділів навчального тексту і т.д.);

– оцінка сумарних знань студентів на рівні відтворення, розпізнавання та представлення.

За результатами дослідження для рівнів відтворення, розпізнавання та представлення обчислювався показник продуктивності певного засобу навчання за наступною формулою:

$$R = Q - O / t,$$

де R – продуктивність засобу навчання;

Q – об'єм сумарних знань студентів;

O – об'єм початкових знань;

t – час вивчення навчального матеріалу

Табл. 2.14 та 2.15 демонструють отримані показники результативності студентів експериментальних та контрольних груп.

Таблиця 2.14

Показники результативності студентів експериментальних груп на репродуктивному рівні

Рік навчання	Показник		
	Відтворення (Одиниць/академгод)	Розпізнавання (Одиниць/академгод)	Представлення (Образи/академгод)
1 рік	15,3	10,3	1,4

Таблиця 2.15

Показники результативності студентів контрольних груп на репродуктивному рівні

Рік навчання	Показник		
	Відтворення (Одиниць/академгод)	Розпізнавання (Одиниць/академгод)	Представлення (Образи/академгод)
1 рік	14,7	10	1,2

Варто розглянути кількісне та відсоткове співвідношення результатів студентів контрольних та експериментальних груп, які подані в табл. 2.16. Як видно з поданих даних, більшість студентів контрольних та експериментальних груп справились із завданнями рівня відтворення на високому рівні (40,0 % та 46,2 % відповідно). Лише 14 та 12 студентів із контрольних та експериментальних груп зробили це завдання на низькому рівні, що становить 23,3 % у контрольних та 18,4 % в експериментальних групах.

Із завданнями рівня розпізнавання матеріалу на високому рівні справились лише 14 студентів в контрольній групі, що становить 23,3 % та всього 8 студентів в експериментальних групах, що складає 12,3 %. Більшість студентів, а саме 46,7 % у контрольних групах та 72,3 % в експериментальних групах виконали завдання на середньому рівні.

Результати рівня представлення демонструють, що на високому рівні завдання не виконав жоден студент, лише 14 студентів, що складає 23,3 %

виконали це завдання на середньому рівні, а більшість 76,7 % студентів контрольних груп виконали завдання на представлення матеріалу на низькому рівні.

Таблиця 2.16

**Показники діагностики результативного компоненту
на репродуктивному рівні у контрольних та експериментальних групах
на початку експерименту**

Завдання репродуктивного рівня	Порівняльний аналіз кількісних показників засвоєння матеріалу на репродуктивному рівні					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)						
Відтворення	24	40,0	22	36,7	14	23,3
Розпізнавання	14	23,3	28	46,7	18	30,0
Представлення	0	0,0	14	23,3	46	76,7
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)						
Відтворення	30	46,2	23	35,4	12	18,4
Розпізнавання	8	12,3	47	72,3	10	15,4
Представлення	6	9,2	12	18,5	47	72,3

В експериментальних групах 9,2 %, тобто лише 6 студентів зуміли впоратись із поставленим завданням на високому рівні, проте, як і в контрольних групах, більшість студентів (72,3 % – 47 студентів) впорались із завданням на представлення на низькому рівні.

Для того, аби проаналізувати особливості формування пізнавальної діяльності студентів на продуктивному рівні була здійснена спроба проаналізувати деякі аспекти пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови. Для цього було обрано написання «Opinion Essay» на англійській мові задля визначення сформованості основних знань та способів діяльності по всьому розділі (на відміну від завдань на відтворення та розпізнавання). Як показали дослідження, результати якого відображені в табл. 2.17, лише 29 % студентів контрольних груп (17 студентів) виконали дане завдання, в той час як в експериментальних групах з ним справились 33 % студентів (21 студент).

Таблиця 2.17

Показники діагностики результативного компоненту на продуктивному рівні у контрольних та експериментальних групах на початку експерименту (написання «Opinion Essay»)

Група	Кількість студентів	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	17	29
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	21	33

Важливо було дослідити результативний компонент на творчому рівні. Для цього нами було використано методику діагностики особистісної креативності О. Туник, яка подана у додатку Л.

Діагностика дозволяла виявити наскільки допитливими, з гарно розвиненою уявою, орієнтованими на пізнання складних явищ та схильними до ризику є студенти.

Як видно із результатів дослідження, що подані у таблиці 2.18 студенти експериментальних та контрольних груп на першому курсі мають приблизно однакові загальні суми 65,6 та 65,8 відповідно, що можна пояснити однаковими умовами та рівнем підготовки.

Таблиця 2.18

Діагностика показника креативності у студентів контрольних та експериментальних груп на початку експерименту (показники подано в балах, max=100)

Показник креативності у балах, max=100	
Групи	1 рік навчання
Контрольні групи (КГ ₆₀)	65,8
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	65,6

Студент з вираженою *допитливістю* характеризується тим, що він ставить багато запитань, які стосуються всіх і всього, він любить вивчати структуру механічних речей, він знаходиться у постійному пошуку нових шляхів та способів мислення, любить знайомитись із новими речами та ідеями, він постійно намагається знайти нові можливості

рішення завдань, вивчає книги, карти, картини для того щоб дізнатись якомога більше.

Студент з розвинутою *уявою* характеризується тим, що він вигадує оповідання про невідомі йому місця, які він ніколи не бачив та не відвідував; уявляє, як інші студенти будуть вирішувати проблему, яку він намагається вирішити сам; він мріє про різні невідомі йому місця та речі; любить розмірковувати про явища, з якими він ще не стикався; він сприймає те, що намальовано на картинах і малюнках не так, як інші, незвичайно; часто дивується з приводу різних ідей і подій.

Студент, який орієнтований на пізнання *складних* явищ, цікавиться складними речами та ідеями; полюбляє ставити перед собою складні завдання; вивчаючи щось нове, він відмовляється від допомоги та демонструє наполегливість в досягненні своєї мети; запропоновані ним способи вирішення проблеми зазвичай відрізняються складністю, навіть якщо здається, що немає в цьому необхідності; він полюбляє складні завдання.

Студент, який схильний до *ризиків*, характеризується тим, що відстоює свої ідеї та не звертає увагу на думки та реакції інших; він ставить перед собою високі цілі і намагається їх досягнути; він розуміє, що може припуститись помилок і зазнати невдачі; він любить вивчати нові речі або ідеї і не схильний піддаватися чужій думці; не турбується, коли однокурсники, викладачі або батьки висловлюють своє несхвалення; він полюбляє ризикувати, щоб дізнатися, що з цього вийде.

Досліджуючи результативний компонент ми брали до уваги академічну успішність студентів на першому році навчання.

Результати дослідження, що подані у таблиці 2.19, дозволяють говорити про те, що лише 10 % студентів контрольних груп та 13,68 % студентів експериментальних груп демонструють результати високого рівня. Ці студенти навчались на першому курсі на відмінно. Значна частка студентів обох груп завершила навчання в свій перший рік із низькими балами (46,7 % – контрольні групи та 47,7 % – експериментальні).

Отже, як продемонстрували дослідження мотиваційно-вольового компоненту лише 6 студентів контрольної (10,0 % студентів) і 13 експериментальної (20,0 % студентів) груп мають високі показники розвитку мотиваційної сфери мотиваційно-вольового компоненту. Ці результати вказують на те, що пізнавальний мотив не займає провідних ролей у більшості студентів обох груп у їхній мотиваційній ієрархії.

Таблиця 2.19

Показник успішності студентів контрольних та експериментальних груп на початку експерименту

Групи	Високий рівень 5 балів		Середній рівень 4 бали		Низький рівень 3-2 бали	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	6	10	26	43,3	28	46,7
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	9	13,8	25	38,5	31	47,7

Дослідження мотиваційної орієнтації показало, що у студентів контрольних та експериментальних груп переважає мотиваційна орієнтація на результат (39,3 % та 37,2 % – у контрольних та експериментальних групах відповідно), що пов'язано з прагненням студентів досягти певного результату в процесі навчання у вигляді конкретних знань, умінь і навиків.

Як показали дослідження, лише 11,7 % студентів контрольних груп та 18,5 %, студентів експериментальних груп продемонстрували мотивацію на успіх.

Вольова саморегуляція в обох групах розвинена на низькому рівні, 73,3 % студентів контрольних груп та 66,2 % студентів експериментальних груп продемонстрували показники, що відповідають низькому рівню розвитку даного компоненту пізнавальної діяльності студента.

Дослідження суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями показало, що студенти обох груп мають середні показники за шкалою загальної

інтернальності (Із) (32,3 бали у студентів експериментальних груп та 31,7 балів у студентів контрольних груп).

Операційно-процесуальний компонент діагностувався на основі дослідження рефлексії у студентів контрольних та експериментальних груп. З проведеного дослідження видно, що рефлексія у студентів обох груп розвинена на низькому рівні. 73,4 % студентів контрольних груп та 61,5 % студентів експериментальних груп продемонстрували показники, що відповідають низькому рівню розвитку даного компоненту пізнавальної діяльності студента.

Дослідження навчальних можливостей студентів виявило, що лише 20 % студентів контрольних груп та 27,7 % студентів експериментальних груп мають високий рівень навчальних можливостей, що вказує на наявність у студентів умінь застосовувати отримані знання в новій ситуації, знаходити оригінальні підходи до вирішення проблемних ситуацій, завдань та задач творчого характеру.

Результативний компонент досліджувався на репродуктивному та продуктивному рівнях. Враховувались також показники академічної успішності та креативності. Діагностика репродуктивної частини на рівнях відтворення, розпізнавання та представлення продемонструвала, що найгірше студенти впорались із останнім. 73,6 % студентів контрольних груп та 72,3 % студентів експериментальних груп зуміли впоратись із поданими завданнями на низькому рівні. В той час, як жоден студент контрольних груп та лише шість студентів експериментальних груп зуміли впоратись із завданням на високому рівні.

Діагностика продуктивного рівня результативного компоненту відбувалась за результатами написання «Opinion Essay». Як показало дослідження, лише 17 студентів контрольних груп, що склало 29 % від загальної кількості та 21 студент, що склало 33 % в експериментальних групах зуміли впоратись із написанням даної роботи.

Дослідження особистісної креативності виявило середні показники в обох групах. Середня кількість балів у контрольній групі – 65,8, а в експериментальній – 65,6 балів при 100 можливих.

Показники академічної успішності у студентів контрольних та експериментальних груп дозволяють говорити про низьку академічну успішність в перший рік навчання. Лише 10 % студентів контрольних та 13,8 % студентів експериментальних груп навчались на відмінно, в той час як низькі бали демонстрували 46,7 % студентів контрольних груп та 47,7 % студентів експериментальних груп.

Всі ці результати потрібно було обов'язково врахувати при побудові моделі розвитку пізнавальної діяльності студента, в якій кожен її компонент демонстрував би тенденцію до свого розвитку.

2.3 Концептуальна модель розвитку пізнавальної діяльності студента вищого навчального закладу

Беручи до уваги зміну парадигми освіти, яка відбувається в Україні, було поставлено за мету створити таку модель розвитку пізнавальної діяльності студентів, за якої кожен її елемент демонстрував би тенденцію до зростання.

У наукових джерелах модель (фр. *modele*) визначається як «об'єкт дослідження, що представлений в найбільш узагальненому вигляді» [35]. Поняття «модель» ввів у обіг німецький філософ Г. Лейбніц в XVII ст., розглядаючи її як зручну форму знань про навколишній світ, свого роду інформаційний еквівалент об'єкту, що конструюється в певних практичних цілях. Ще однією точкою зору на модель є розуміння її як мислено представленої чи матеріально реалізованої системи, «яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про сам об'єкт» [131].

В психолого-педагогічній науці поняття «модель» визначається як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення, який будучи аналогічним об'єкту дослідження, відображає та відтворює в простішому,

зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами об'єкту дослідження, безпосереднє вивчення якого пов'язане з певними труднощами, великими затратами засобів, енергії або просто недоступно і таким чином полегшує процес отримання інформації про предмет дослідження» [111].

Щодо поняття «розвиток», то Оксфордський тлумачний словник із психології дає нам таке його визначення: «розвиток – це прогресивні зміни, що ведуть до більших рівнів диференціації та організації» [96]. Тут мається на увазі позитивний характер прогресу, збільшення ефективності функціонування, покращення, збагачення та ускладнення.

Загалом дослідники інтерпретують розвиток як: «зміни, що являють собою перехід від простого до складнішого, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін веде до настання якісних змін» [111].

Беручи до уваги змістовну інтерпретацію зазначених вище понять під моделлю розвитку пізнавальної діяльності студента ми розуміємо графічне представлення, що відображає позитивний вплив суб'єктів на основні компоненти пізнавальної діяльності особистості, що має на меті збагачення чуттєвого сприйняття, покращення теоретичного мислення та збільшення ефективності практичної діяльності студента.

Структура пізнавальної діяльності є ізоморфною, тобто тотожною у різних видах діяльності та незалежною від вікової категорії суб'єкту діяльності.

За результатами аналізу наукових джерел [78; 95; 103 та ін.] нами було розроблено концептуальну модель розвитку пізнавальної діяльності студента, яка подана на рис. 2.1.

Модель передбачає динаміку взаємопов'язаних структурних компонентів: мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного під впливом суб'єктів навчально-професійної діяльності (викладачів, куратора, психолога, студентської групи та ін.) та відповідних психолого-педагогічних умов.

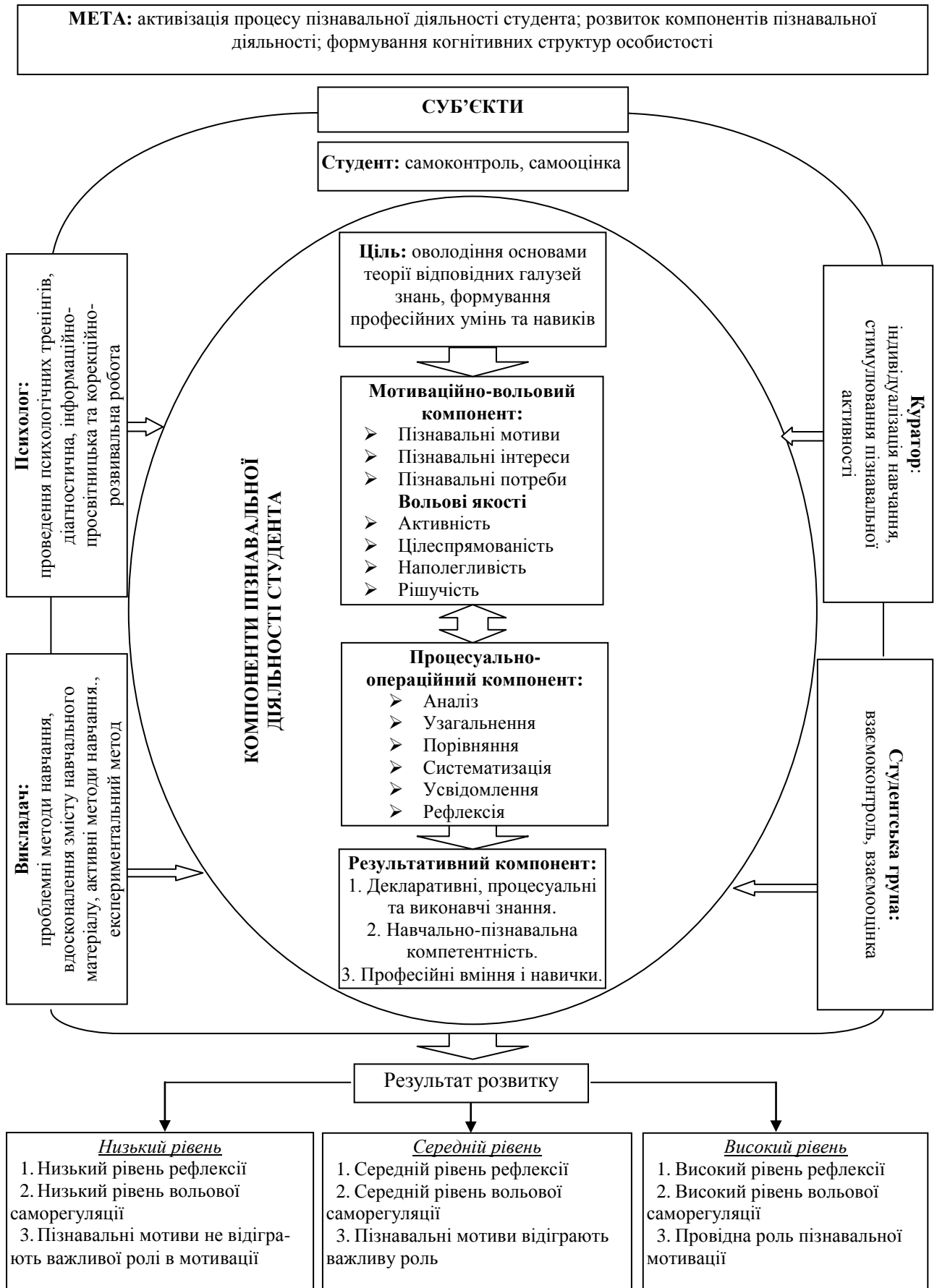


Рис. 2.1 Модель розвитку пізнавальної діяльності студента вищого навчального закладу

Метою пізнавальної діяльності є «отримання інформації про невідоме для того, щоб встановити його зв'язок з відомим та знайти нові способи та засоби для виходу з проблемної ситуації» [84].

Звичайно, мета пізнавальної діяльності у кожному конкретному випадку, по відношенню до кожного предмета має свої особливості, але сформулювати мету – це виділити той результат, що має бути досягнутий під час конкретної діяльності. Так як студент є активним суб'єктом діяльності та суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності, то він не може залишатись осторонь до її мети.

Як зазначає О. Леонтьєв «пізнавальна діяльність студентів має за мету засвоєння нових знань та умінь в певній предметній області, її інтеріоризація тобто переведення зовнішніх знань у внутрішню, психічну форму та вміння їх відтворити та застосовувати» [84].

Отже, метою будь-якого пізнання є отримання нових знань, умінь та навичок. Метою ж моделі розвитку пізнавальної діяльності студента є перехід пізнавальної діяльності із нижчих рівнів на вищі, перехід від предметно-практичної до внутрішньої, теоретичної, перехід від репродуктивної пізнавальної діяльності до творчої. Цільовий компонент моделі, як прогнозований результат, обумовлює організацію процесу.

Згідно з теорією С. Рубінштейна [118], діяльність людини носить усвідомлений характер. Усвідомленою діяльністю є тому, що вона здійснюється за участю психіки (свідомості) людини, і у той же час формує психіку. Це знаходить своє відображення в тому, що для будь-якої діяльності людини характерна наявність мотивів. *Мотиваційно-вольовий компонент* включає в себе пізнавальні мотиви, пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси та такі вольові якості, як цілеспрямованість, наполегливість і рішучість.

У даний час є різне трактування мотивації як психічного явища. З одного боку мотивацію трактують як сукупність чинників, що підтримують і спрямовують, тобто визначають поведінку, з іншого боку – як сукупність мотивів, або як спонуку, що викликає активність організму і визначає її

спрямованість. Крім того, мотивація розглядається як «процес психічної регуляції конкретної діяльності, як процес дії мотиву і як механізм, що визначає виникнення, напрям і способи здійснення конкретних форм діяльності, як сукупна система процесів, що відповідають за спонуку і діяльність» [59].

Якщо звернутись до психологічного словника, то ми побачимо таке визначення мотивації: «мотивація – це спонуки, що викликають активність організму і визначають її спрямованість» [111] або за визначенням С. Занюка «мотивація – це усі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які детермінують поведінку людини» [49].

Останніми роками серед багатьох вітчизняних та закордонних психологів стала поширеною точка зору, що діяльність і поведінка людини обумовлені одночасно багатьма мотивами (Л. Божович [16], В. Вілюнас [26], О. Леонт'єв [78]).

О. Леонт'єв, наприклад, висуваючи положення про полімотивавоність діяльності, відштовхується від факту, що складні форми поведінки і діяльності, як правило, спонукаються кількома потребами. Перший варіант полімотивації, за О. Леонт'євим, полягає в «обумовленості навчальної діяльності як пізнавальними мотивами, так і соціальними, що додають цій діяльності подвійного значення» [78]. Другий варіант полімотивації – це «поєднання смислотворчого мотиву, що здійснює функцію спонуки, направлення і смислотворення, з мотивами-стимулами, які грають роль лише додаткової стимуляції даної діяльності» [78].

Історично робилися спроби класифікувати мотиви. Виділення мотивів та їх класифікація залежить від того, як сам автор розумів сутність мотиву. Так, розподіл мотивів на «біологічні і соціальні, виділення мотивів самоповаги, самоактуалізації, мотивів-прагнень до результату (мотиви досягнення), мотивів-прагнень до самої діяльності, мотивів до успіху і уникнення невдачі в своїй основі базуються на виділенні і класифікації різних видів потреб людини (біологічних і соціальних)» [78].

Таким чином, позначення мотивів в більшості випадків відбувається по провідному (найбільш яскраво вираженому) мотиватору.

Інший підхід до виділення і класифікації мотивів – по видах активності, що проявляється людиною: мотиви спілкування, гри, навчання, професійної, спортивної і суспільної діяльності і т.д. Тут назва мотиву визначається видом активності, що проявляється.

Урахування тимчасової характеристики мотивів є ще одним підходом до їх класифікації. З одного боку, це мотиви, що проявляються ситуативно і постійно (періодично), а з іншого боку – це короткочасні і стійкі мотиви. Основні погляди на мотив можна поділити на наступні: як на спонуку, на потребу, на мету, на намір, на властивості особи та на стани.

У свою чергу мотиви діяльності формуються з урахуванням можливого результату або на основі результатів попередньої діяльності. Під мотивом пізнавальної діяльності мається на увазі пізнавальний інтерес студента, його бажання навчатись, те, заради чого він займається.

Варто зазначити, що зазвичай кілька мотивів спонукають людину до діяльності, утворюючи мотиваційний комплекс (систему або ієрархію) мотивів. Одні мотиви у цьому комплексі мають провідне значення і більшу спонукальну силу. Інші мотиви не займають провідних позицій в цій ієрархії та відповідно мають меншу спонукальну силу. Мотиваційний комплекс не є стабільним, він змінюється з часом та віком (залежно від обставин і людей, які мають вплив на особистість). Наприклад, аналізуючи психологічну літературу [11; 126; 164], можна розташувати мотиви, що спонукають юнака до занять наукою можна розмістити в послідовності в порядку зниження їх значення та спонукальної сили, як показано в табл. 2.20.

Незважаючи на те, що мотиваційна сфера є відносно динамічною, кожній людині властива відносна стабільність ієрархії мотивів. Варто зазначити, що мотиви, які спонукають людину до діяльності, є відносно сталими протягом певного часу. Відносна стабільність ієрархії мотивів зумовлюється тим, що особистість в цілому і мотиви зокрема (але не мотивація, яка залежить і від

ситуативних факторів) не так уже й легко піддаються зміні. Отже, незважаючи на вплив різних чинників, які здатні змінити ієрархію мотивів, можна також стверджувати про її відносну стабільність. Мотиви мають різну спонукальну силу, серед найважливіших мотивів можна виділити такі, як: «мотив самоствердження, мотив ідентифікації з іншою людиною, мотив влади, процесуально-змістові мотиви, мотив саморозвитку, мотив досягнення, просоціальні (суспільно значущі) мотиви, мотив афіліації та негативна мотивація» [50].

Таблиця 2.20

Ієрархія мотивів, що спонукають до занять наукою

№ з/п	Мотив	Спонукальна сила
1	Самоствердження	10
2	Саморозвиток	8
3	Інтерес до діяльності	6
4	Соціальні мотиви	5
5	Матеріальний мотив (передбачення грошового винагородження в майбутньому)	3
6	Негативна мотивація (прагнення уникнути неприємностей)	2

Мотивація може бути внутрішньою та зовнішньою. До найбільш значущих внутрішніх мотивів, що пов'язані з самою діяльністю можна віднести особистий розвиток (розширення світогляду та розвиток здібностей), пізнавальні інтереси (акцент на розуміння) та спеціальні інтереси (акцент на обробку умінь). Серед зовнішніх мотивів найважливішими є формальні мотиви (діяльність здійснюється заради оцінок чи отримання диплому, отримання пільг та стипендії), вираження особистих амбіцій (бути першим, обов'язково досягти високого результату, звернути на себе увагу і т.д.), уникнення покарання. Коли мотиви відсутні, то студент просто перестає відвідувати заняття.

Г. Кузьменко визначає ті фактори, що стримують розвиток пізнавальної мотивації, а саме «змістовна обмеженість навчального матеріалу, що викладається; недостатня компетентність викладача, відсутність у нього

зацікавленості у своїй роботі; повторюваність одних і тих самих методичних прийомів; одноманітні завдання; відсутність об'єктивного оцінювання; примушування до формального виконання завдань» [74].

Коли студент має певні пізнавальні інтереси, тобто коли та чи інша галузь науки, той чи інший навчальний предмет є важливими для студента, значимими, тоді він з подвійною енергією займається ними, намагається глибше та ґрунтовніше вивчити всі сторони тих явищ, подій, які пов'язані з сферою знань, яка його цікавить. Пізнавальний інтерес представляє собою особливо емоційно забарвлений психічний стан людини, який спонукає її активно вивчати навколишній світ і самого себе. При наявності інтересу процес пізнання стає привабливим і ефективним. Він захоплює студента цілком і робить його життя осмисленим і цілеспрямованим.

Пізнавальний інтерес може бути безпосереднім та опосередкованим. Безпосередній інтерес викликається емоційною привабливістю об'єкта, що спонукає людину вступити з ним у контакт і обстежити його: розглянути, впливати на нього іншими об'єктами, здійснити з ним розумові дії і т.д. Опосередкований інтерес проявляється не до самого об'єкту, а до результатів пізнавальної діяльності. Сам об'єкт може бути непривабливим для суб'єкта, але він повинен вивчити його, щоб знайти відповіді на виниклі питання або вирішити якусь проблему, пов'язану з цим об'єктом, придумати нові прийоми взаємодії з ним, знайти нові способи його застосування і т.д.

Пізнавальні інтереси характеризуються широтою, глибиною і стійкістю. Широта інтересів є «показником прагнення людини займатися різноманітними видами пізнавальної діяльності, здобувати знання з різних галузей науки, техніки, мистецтва. Глибина інтересів свідчить про наявність у людини бажання пізнавати об'єкти глибоко і всебічно, вивчати їх внутрішні суттєві властивості, вирішити якусь складну проблему, створити яку-небудь складну конструкцію. Стійкість інтересів проявляється в тривалому збереженні бажання займатися пізнавальною діяльністю в певній галузі. Іноді люди

присвячують все своє життя вивченню одного якого-небудь об'єкта, доведенню висунутої ними гіпотези, винаходу нового приладу або апарата» [111].

Під пізнавальною потребою розуміють «прагнення до самого процесу пізнання» [111]. Пізнавальна потреба діє активно. Пізнавальна потреба задовольняється новими знаннями та новою інформацією, отримання яких не послаблює, а навпаки посилює пізнавальні потреби. Саме тому, чим більше людина дізнається нового, тим більше вона хоче ще дізнатись. Таким чином у своїй розвинутій формі пізнавальна потреба стає ненасиченою.

Важливими при цьому виступають вольові якості студента: цілеспрямованість, наполегливість, самостійність та рішучість, тому що яку б схильність до навчальної діяльності студент не мав, він мусить проявити рішучість у досягненні результатів, цілеспрямовано та наполегливо йти до поставленої мети.

Цілеспрямованість пов'язана з тим, що студент підкоряє свою поведінку меті пізнавальної діяльності. Ця головна мета обумовлює більш окремі цілі, досягнення яких стає засобом на шляху до головної.

Рішучість полягає у індивідуальній властивості волі, вона пов'язана із здатністю і вмінням своєчасно і самостійно приймати відповідальні рішення і неухильно реалізовувати їх у діяльності. Таким чином, прийняти рішення і означає зробити вибір у неоднозначній ситуації.

Наполегливість студента виявляється у здійсненні стійких, активних, енергійних дій, результативності у подоланні перешкод. Наполегливість особливо яскраво проявляється тоді, коли студент знаходиться в проблемній ситуації, коли є труднощі, перепони на шляху до досягнення мети.

Самостійність волі виявляється у ситуаціях, коли враховуючи думки інших людей та їх поради, студент демонструє критичність щодо цих думок і порад. Самостійність волі може бути протиставлена, з одного боку, впертості, негативізму, а з іншого – навіюваності.

Мета пізнавальної діяльності студентів реалізується через «розгортання процесу її досягнення. Процес – сукупність дій та операцій, спрямованих на

досягнення результату. Дія – одиниця людської діяльності, довільна, навмисна, опосередкована активність, спрямована на досягнення мети. У процесі діяльності можуть створюватися нові цілі, що зумовлює застосування нових дій у структурі діяльності. Окрім цього, для діяльності характерні операції – одиниці діяльності; спосіб виконання дії, який визначається умовами ситуації, в якій розгортається діяльність» [154].

Отже, у структурі пізнавальної діяльності студентів виділяється *процесуально-операційний компонент*. *Процесуально-операційний компонент* передбачає вміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати інформацію, здійснювати рефлексію власної діяльності.

Психологічний словник дає наступне визначення *аналізу* – «розгляд, вивчення чогось, засноване на розчленуванні (уявному, а також часто і реальному) предмета, явища на складові частини, визначенні елементів, що входять до цілого, розборі властивостей якогось предмета чи явища» [111].

Під *аналізом* як процесом пізнавальної діяльності ми розуміємо «вміння критично та об'єктивно розглянути проблемну ситуацію, зрозуміти механізми ситуації, її причини та наслідки, значущість для життєдіяльності та рішення поставлених задач, позитивні та негативні аспекти ситуації» [35].

Узагальнення – «одна з основних характеристик пізнавальних процесів, що полягає у виділенні і фіксації відносно стійких, інваріантних властивостей предметів та їх відносин» [35]. Найпростіший вид узагальнення, виконаний в плані безпосереднього сприйняття, дозволяє «людині відображати властивості і відносини предметів незалежно від окремих і випадкових умов їх спостереження. Етап узагальнення полягає у виокремленні й синтезі істотних ознак предметів і явищ. Щоб узагальнити знання про щось, потрібно проаналізувати його властивості, абстрагуватися від деталей, дійти відповідних висновків» [35].

Важливою розумовою операцією є *порівняння*. З допомогою порівняння пізнаються схожі та відмітні ознаки і властивості об'єктів. Операції порівняння різняться за складністю залежно від завдання чи змісту порівнюваних об'єктів.

Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів. Для того щоб здійснити операцію порівняння, потрібно спочатку виокремити один або кілька характерних ознак об'єктів, які порівнюються, а потім за кількісними чи якісними показниками даних ознак відбувається порівняння.

«Упорядковування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів» називається *систематизацією* [142]. Систематизація забезпечує виокремлення та подальше об'єднання не окремих об'єктів, як це спостерігається при класифікації, а їх груп і класів.

Усвідомлення – це «фокусування свідомості на психічних процесах, на тих чуттєвих образах дійсності, які особистість завдяки їм отримує» [142]. В основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що приводить до оволодіння ними.

Рефлексія в загальній психології – це «самопізнання суб'єктом своїх внутрішніх психічних актів і станів» [69]. Рефлексія передбачає не тільки знання суб'єкта про себе та свою діяльність, а й уявлення про те, як він і його діяльність сприймаються іншими.

Рефлексія (лат. – *роздум про свій внутрішній стан*) – «повернення назад, тобто здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, уміння посісти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе. Іншими словами це механізм подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як люди, так і різні «Я»: «Я» – що пізнає і «Я» – пізнане, «Я», що спостерігає одночасно з «Я» – що пізнає і «Я» – пізнаним» [124]. Художня література, поезія рясніють зразками рефлексій, коли герої думають за інших або розмірковують про самого себе.

Ангеліс К.О. розглядає рефлексію як «як форму активного особистісного переосмислення людиною змісту своєї індивідуальної свідомості, що забезпечує успішне здійснення нею власної діяльності» [5].

Поняття «особистісна рефлексія» визначається за К. Ангеліс як «процес усвідомлення власних дій у предметній області реалізації суб'єкт-суб'єктних

відносин, процес відображення людиною власних вчинків, стосунків, впливів тощо» [5].

В психології розрізняють чотири види рефлексії: комунікативна, особиста, інтелектуальна та кооперативна [124; 125]. Об'єктом «комунікативної рефлексії є уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків (пізнання іншої людини). Об'єкт особистої рефлексії – сама особистість, її властивості, якості, поведінкова характеристика, система стосунків з іншими. Інтелектуальна рефлексія виявляється в процесі розв'язання різного роду завдань, умінні аналізувати. Кооперативна рефлексія має пряме відношення до психології управління» [125]. Передбачення та проектування колективної діяльності та кооперація спільних дій суб'єктів діяльності забезпечується психологічними знаннями цього типу рефлексії.

К. Ангеліс розрізняє наступні види особистісної рефлексії: «ситуативна, ретроспективна, перспективна; та зазначає, що особистісна рефлексія призводить до утворення людиною нового образу «Я», створення нових можливостей для саморозвитку особистості як певної цілісності. Останні, в свою чергу, виникають в процесі подолання підлітками проблемно-конфліктної ситуації і виступають як критерії організації власної діяльності» [5].

Рефлексія – це «складна робота, що вимагає часу, зусиль, певних здібностей. У той же час саме рефлексія дає змогу подолати недоліки, якими має ідентифікація, зробити процес самопізнання більш цілеспрямованим та усвідомленим. У ряді випадків виражена здатність до рефлексії може й заважати, оскільки людина починає займатися самопокаянням, нескінченним аналізом, який не допомагає, а заважає створенню власного «Я», породжує пасивну орієнтацію в процесі взаємодії із зовнішнім світом» [167].

Рефлексія дає можливість відсторонитися й проаналізувати пізнаване з різних позицій, із встановленням причиново-наслідкових зв'язків.

В психологічній літературі розрізняють наступні об'єктивні та суб'єктивні перешкоди на шляху до рефлексії студента:

1. Об'єктивні перешкоди, що виходять із людської природи, яка є недосконалою:

- відсутність мотивації, потреби та інтересу до самого себе;
- несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, ухвалення;
- невміння рефлексувати;
- нездатність до адекватної самооцінки.

2. Суб'єктивні перешкоди, що виходять із особистісних особливостей студента:

- страх пов'язаний із пізнанням себе, що походить від небажання порушити упевненість у собі. Краще знати про себе небагато, ніж потім важко переживати пізнане, яке може виявитися неприємним та вимагати зусиль працювати над собою.

- бажання особистості оцінювати себе відповідно до вимог соціального оточення. Людина пізнає в собі лише те, що бачать в ній інші (соціум), не зважаючи на те, що є насправді. Це призводить до неврозів, проблем у взаємостосунках з іншими, хоча зовні начебто задовольняється потреба у визнанні.

- невміння подолати власний егоцентризм, коли власні погляди, рішення, цінності, думки та дії є єдино вірними, правильними; людина не здатна прислухатись до позиції співрозмовника та прийняти його точку зору; людина вважає себе розумною та здібною, обдарованою і переконати її майже неможливо.

- нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, тупість, диктаторство, авторитарність [124].

Варто навести ще одне визначення рефлексії: «Психолого-педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів самопізнання, навчанні студента способів самопізнання, розвитку у нього здатності до ідентифікації і рефлексії, здатності підвищувати рівень самоповаги, долати страхи і вибудовувати захисти тощо» [125].

Найефективніше виховати у собі здатності до самопізнання можна поставивши перед собою певну мету та завдання і докладуючи власних зусиль, власною працею досягати цієї мети.

Активізація рефлексії відбувається як результат критики адміністрації, батьків, одногрупників, куратора. Реакція на цю критику може бути як деструктивною, коли вона відкидається та супроводжується образами і бажанням помсти, так і конструктивною, коли власна діяльність оцінюється і відбувається спонукання до самопізнання.

Рефлексія дає можливість студентам усвідомити «чого вони навчилися, пригадати деталі свого досвіду й отримати реальні життєві уявлення про те, що вони думали і що відчували, коли вперше зіткнулись з тією чи іншою навчальною проблемою» [125]. Це допомагає їм: «чітко планувати свою подальшу діяльність вже на рівні застосування нових технологій, методів та знань у своїй подальшій пізнавальній діяльності та житті; оцінити власний рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу; спланувати чіткі реальні кроки його подальшого опрацювання; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших, скорегувати певні позиції; як постійний елемент навчання, привчати людину рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки» [125].

Наявність рефлексії дає можливість студенту свідомо планувати, регулювати та контролювати своє мислення (тобто зв'язок із саморегуляцією мислення); дозволяє оцінювати не лише правдивість думок, але і їх логічну правильність; не лише дозволяє покращити результати рішення задач, але і дає можливість вирішити ті задачі, які без її допомоги вирішити неможливо.

В навчальному процесі рефлексіє виконує кілька важливих функцій: «проектувальна (проектування та моделювання діяльності студентів), організаційна (організація найбільш ефективних способів взаємодії в спільній діяльності), комунікативна (як умова продуктивного спілкування учасників педагогічного процесу), смислотворча (формування осмисленості діяльності

та взаємодії), мотиваційна (визначення направленості спільної діяльності на результат), корекційна (сприяє змінам у взаємодії та діяльності)» [125].

Психологічними умовами ефективного розвитку особистісної рефлексії студентів за словами К. Ангеліс постають: «розвиток самосвідомості студентів, що сприяє формуванню здатності до відрефлексування власної діяльності; розвиток здатності студентів до самоаналізу та самодослідження; розвиток здатності до самоприйняття та прийняття іншої особистості; активізація, завдяки стимулюючим діям викладача, пізнавальної активності студентів; формування у студентів критичного ставлення до власної точки зору та думок інших суб'єктів навчальної взаємодії; розвиток здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів по спілкуванню, обґрунтовувати свої судження, ставити запитання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції» [6].

Однією з форм включення рефлексії в навчально-пізнавальну діяльність є самоконтроль. У широкому понятті під самоконтролем розуміють «перевірку власними силами самого себе, своєї роботи, своїх знань, і регулювання їх шляхом внесення відповідних корективів» [13]. Самоконтроль, як операція мислення полягає в тому, що «студент порівнює результати своїх дій з конкретними вимогами, які поставлені перед ним у завданні і оцінює цей результат з погляду виконання цих вимог» [13]. Задаючи контрольні точки, викладач виводить студента в позицію рефлексії. А об'єкти і способи контролю організовують його рефлексивне мислення.

Така рефлексія розширює смисловий простір задачі, породжує нові цілі, допомагає знайти інші методи і засоби їх досягнення, тобто є як би трампліном для виходу на інший, більш високий, рівень розуміння ситуації, що, у свою чергу, виводить на інший рівень мислення і т.д. – за логікою спіралі.

Самоконтроль є не тільки механізмом оцінювання і регуляції діяльності, він активізує пізнавальну самостійність студентів, розвиває в них прагнення досягти найбільшої ефективності у виконуваний роботі. Самоконтроль сприяє підвищенню вимогливості студентів до своєї праці.

Природно і закономірно, що при цьому «у студентів наростає інтелектуальний потенціал, розвиваються їх розумові здібності, відбувається становлення рефлексійно-розуміючого мислення, а також, і це найголовніше, формуються такі важливі якості особистості, як увага, самостійність, активність, відповідальність та ін.» [13]. При цьому знання, уміння, навички є додатковим та супутнім продуктом. Звірення з ключами – це інтелектуальна операція, яка полягає в тому, що студенти порівнюють результати своїх операцій. У процесі актуалізації цих операцій оцінюються дії і, в разі потреби, вносяться відповідні корективи.

Організація цілеспрямованого, усвідомленого мислення дає можливість студенту проводити безперервний контроль за власною діяльністю. Цей тип контролю, контроль-рефлексія сильно відрізняється від того контролю, який ми можемо спостерігати в традиційній моделі навчання. Цей вид контролю породжує, розвиває пізнавальні здібності і особисті якості людини.

Пізнавальна діяльність є ефективною за умови досягнення студентом передбачуваного результату. Результат – остаточний, кінцевий підсумок діяльності. *Результативний компонент* пізнавальної діяльності студента включає в себе засвоєні знання (декларативні, процесуальні, виконавчі), сформовані уміння та навички активного здійснення пізнавальної діяльності на репродуктивному та продуктивному рівнях (навчально-пізнавальна компетентність), а також сформовані професійні вміння і навички.

Критеріями розвитку пізнавальної діяльності студента є: *на репродуктивному рівні*: здатність за власним бажанням здійснювати активну пізнавальну діяльність; усвідомлення мети пізнання, операцій і прийомів пізнавальної діяльності; використання у пізнавальній діяльності попередньо накопичених знань та пізнавальних умінь; уміння аналізувати, оцінювати і контролювати власні пізнавальні дії та дії інших суб'єктів навчальної діяльності; вміння співвідносити результат з попередньо поставленою метою; вміння корегувати власну пізнавальну діяльність; здатність докладати вольових зусиль та долати труднощі у процесі досягнення мети; отримання задоволення

від інтелектуальної роботи; *на продуктивному рівні*: послідовно і самостійно вирішувати пізнавальні задачі, які забезпечують творче засвоєння нових знань; самоуправління процесом пошуку нових знань; поява нових способів засвоєння знань.

В нашій моделі розвитку пізнавальної діяльності було визначено суб'єкти розвитку пізнавальної діяльності та виокремлено ті форми, прийоми, засоби та основні заходи їхньої діяльності, що дозволять швидше та ефективніше розвинути пізнавальну діяльність студентів. Серед суб'єктів розвитку нами визначено викладачів, куратора, психолога, студента та студентську групу.

Якщо звернути увагу на викладацький склад вищого навчального закладу, то безсумнівно основна роль у розвитку пізнавальної діяльності студента буде покладена на викладачів. *Викладач* повинен бути здатним організувати як роботу на самому зайнятті, групову роботу студентів, так і, що не менш важливо, організувати ефективну самостійну роботу студента. Самостійна робота студентів сприяє успішному досягненню провідної мети навчального процесу: здобути найкращі результати за мінімальний термін. В ефективній організації самостійної роботи студентів «навчальна діяльність викладача не може бути самоціллю, а є тільки засобом підвищення ефективності самостійної навчальної діяльності студентів і носить локальний характер. А саме, слугує активізації пізнавальної діяльності студентів» [110].

Г. Щукіна вважає, що «саме через викладача формуються інтереси осіб, які навчаються, та їхнє ставлення до предмета, що вивчають» [155]. На її думку, педагог є «головною фігурою в забезпеченні позитивного ставлення суб'єктів навчання до навчального предмета, забезпеченні їхньої спрямованості на провідні види навчальної діяльності» [155].

Викладач має бути не стільки носієм інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності та науково-технічної творчості студентів. Саме він «визначає обсяг та зміст навчальної роботи студентів, регламентує час її проведення, контролює результати» [95].

Психологію викладача і студента дуже вдало розкрила в одній із своїх праць А. Бойко. Вона пише, що студенти «цінують творчість вчителя, наявність в нього почуття нового, його вміння відступити від визнаних педагогічних шаблонів і канонів, вони не люблять сірості і однотипності, засуджують необ'єктивність, відсутність єдності в словах і діях, і особливо підвищені вимоги при поверховому знанні предмета самим викладачем» [64].

Ще одним суб'єктом розвитку в даній моделі є *куратор*, на якого покладаються обов'язки згуртування колективу групи та підтримки здорової атмосфери в колективі. Куратори здійснюють безпосереднє і постійне керівництво навчально-виховною роботою у студентських академічних групах (відновлення інституту кураторства у національній системі освіти затверджено наказом Міністра освіти України № 395 від 4 листопада 1993 р.). Куратор призначається для надання допомоги студентам у формуванні студентського колективу, групи, проведення індивідуальної виховної роботи, здійснення зв'язків з батьками студента, з'ясування проблем студентів, надання їм можливої допомоги, контролю за навчальним процесом тощо. Куратором студентської групи може бути викладач, який користується авторитетом, відзначається високими моральними якостями, володіє необхідною педагогічною майстерністю і організаторськими здібностями та може забезпечити позитивний виховний вплив на студентів.

З метою ефективного виконання поставлених навчально-виховних завдань куратор використовує різноманітні форми і методи виховного впливу, а саме: диспути, інформаційно-виховні бесіди, зустрічі з діячами культури, науки, мистецтва, письменниками, акторами, екскурсії, тематичні вечори тощо. При цьому куратор намагається максимально забезпечити розвиток ініціативи самих студентів, самостійне та творче виконання ними різноманітних заходів.

Куратор може досягти бажаного результату впроваджуючи нові підходи, виховні системи, форми і методи виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей студентів.

Ще одним важливим елементом нашої моделі та вагомим суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності студентів є *психолог*. Залучення психолога сприятиме швидшому подоланню окремими студентами перепон адаптації. Він може стати в нагоді в певний момент життя групи, коли виникає конфлікт, чи то між її членами, чи в особистому житті студента. В цей момент буває замало втручання куратора, а тим більше батьків. На допомогу в даній ситуації може прийти штатний психолог, який є незалежним та не стане на сторону жодної з конфлікуючих сторін. Психолог може здійснювати не лише індивідуальні чи групові бесіди, а проводити профілактичну та корекційну роботу серед студентів.

У науковій літературі поняття «психологічна корекція» має різне трактування. Наприклад, деякі автори розглядають психологічну корекцію як «спосіб профілактики нервово-психічних порушень у дітей» [100]. Інші розуміють її як «метод психологічного впливу, спрямований на створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу дитини» [62], як «сукупність прийомів, які використовує психолог, для виправлення психіки чи поведінки психічно здорової людини» [111] або як «тактовне втручання у процеси психічного і особистісного розвитку людини з метою виправлення відхилень» [157]. Поняття «корекційно-розвивальна діяльність» відображає специфічні цілі корекційної і розвивальної діяльності й одночасно їх тісний зв'язок. Така діяльність може проводитись у вигляді розвивальних і корекційних занять.

Розвивальна і корекційна робота мають розгортатися як процес впливу на особистість студента в цілому відповідно до таких принципів:

- добровільної участі студента;
- ґрунтування корекційно-розвивальної роботи на результатах психодіагностики;
- цілісності – змістове наповнення й організація корекційно-розвивальної роботи має забезпечувати цілісний вплив на особистість студента;

– орієнтації на вікові норми і дискретність. Дискретність означає вплив психолога на відносно незалежні конкретні складові внутрішнього світу людини. Вплив здійснюється на основі теоретичних уявлень про норми перебігу пізнавальних та емоційних процесів, про норми цілеутворення;

– урахування індивідуально-психологічних та особистісних відмінностей студента;

– системності. Якщо корекційно-розвивальна робота буде мати певну логіку, послідовність і методику, то участь студента у різних формах цієї роботи буде більш продуктивною та ефективною;

– діяльності. Види діяльності добираються так, що у поєднанні вони підтримують інтерес студента, створюючи мотиваційний аспект психокорекції, та сприяють задіяння всієї гами психологічних функцій.

Суть первинної профілактики у вищому навчальному закладі полягає у здійсненні комплексу заходів, спрямованих на запобігання негативного впливу біологічних і соціально-психологічних факторів, які можуть слугувати причиною формування поведінки, що відхиляється від норми. У першу чергу вона має бути спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від певних стандартів поведінки.

Важливе місце в нашій моделі серед суб'єктів розвитку пізнавальної діяльності займає сам *студент*. Важливим елементом діяльності студента є самоконтроль. А. Петровський визначає самоконтроль як «усвідомлення та оцінку суб'єктом власних дій, психічних станів та процесів. Поява та розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства до поведінки людини. Формування довільної саморегуляції має на увазі можливість людини усвідомлювати й контролювати ситуацію, процес. Самоконтроль передбачає наявність еталона і можливість отримання відомостей про контрольовані дії та стани. Вольова регуляція оснований на самоконтролі людини, як компонента саморегуляції, в той же час самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції» [13].

Викладачам потрібно пам'ятати, що самоконтроль є для них важливим джерелом інформації про потреби та очкування студентів, їх труднощі, відношення до процесу навчання.

Під час формування самоконтролю відбувається зміна позиції студента в ході становлення нових способів навчальної діяльності, збільшення частки його самостійності у процесі оволодіння знаннями з дисципліни; зміна форм співпраці викладача із студентом, що пов'язано з переходом від спільної діяльності викладача та студента до повністю саморегульованої. На різних етапах процесу навчання студенти контролюють себе в різноманітній формі: поступово зовнішній контроль замінюється внутрішнім і перетворюється на самоконтроль.

Самоконтроль при організації самостійної роботи студентів на кожному етапі роботи вміщує в собі три складові: мотиваційну (являє собою внутрішні мотиви, що виникають внаслідок усвідомлення протиріччя між знаннями, вміннями, навичками, якими вже володіє студент, та необхідністю надбання нових, більш глибоких та фундаментальних), процесуальну (включає оволодіння системою базових знань, способів навчально-пізнавальної діяльності) та волюву (готовність до здійснення волевого зусилля, метою якого є подолання пізнавального утруднення). При відсутності будь якої складової, самоконтроль не може бути реалізований повною мірою.

Дидактично обґрунтоване поетапне використання методів самоконтролю студентами підвищує ефективність позааудиторної самостійної роботи, але користуванню прийомами самоконтролю студентів треба вчити окремо.

Навчання та формування самоконтролю у студентів в свою чергу буде сприяти становленню у студентів адекватної самооцінки своєї навчальної діяльності. Самоконтроль та самооцінка, будучи компонентами навчальної діяльності, тісно пов'язані один з одним, так як самоконтроль представляється нами складовою частиною самооцінки.

Ми розуміємо самооцінку як один з компонентів діяльності. Самооцінка пов'язана не з виставленням оцінок, а з процедурою оцінювання. Вона більше

всього пов'язана з характеристикою процесу виконання завдань, його плюсами та мінусами, і найменше – з балами.

Варто зазначити, що без самоконтролю та самооцінки самостійна робота є малоефективною, тому що вона являє собою лише вміння студентів відсортувати потрібні данні, орієнтуючись на свої знання, завдання та вимоги викладача. А для планування, організації та підведення підсумків виконаної роботи, для порівняння отриманого результату із запланованим необхідні самоконтроль та самооцінка.

Про те, що самоконтроль та самооцінка є важливими для розвитку пізнавальної діяльності студентів говорить той факт, що дія самоконтролю нерозривно пов'язана із дією самооцінки, так як, контролюючи свою навчальну діяльність, студент оцінює її та на базі отриманої оцінки вирішує, чи необхідно йому вносити корективи у свій навчальний процес.

Ще одним суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності є *навчальна група студентів*, яка здійснює взаємовплив та взаємоконтроль. Могутній вплив на особистість студента має саме студентське середовище, особливості студентської групи. Як відомо, поведінка людей в групі має свою специфіку в порівнянні з індивідуальною поведінкою, відбувається як уніфікація, зростання схожості поведінки членів групи за рахунок формування і підпорядкування груповим нормам і цінностям на основі механізму навіюваності, конформізму, підпорядкування влади, так і зростання можливостей робити свій у відповідь вплив на групу. У студентській групі відбуваються динамічні процеси структуризації, формування і зміни міжособових (емоційних і ділових) взаємин, розподілу групових ролей і висунення лідерів. Всі ці групові процеси сильно впливають на особу студента, на успішність його навчальної діяльності, його професійне становлення та на його поведінку.

Важливим є забезпечення оптимальних взаємин в академічній групі. Як засвідчують дослідження С. Тетіора, існує «пряма залежність між характером внутрішньогрупових взаємин і ефективністю навчання. У групах

із високим рівнем взаємин ефективність навчання вища, ніж у групах із низьким рівнем взаємин. Спостереження засвідчили, що заняття в групах із високим рівнем взаємин відбуваються у спокійній, невимушеній обстановці, при доброзичливому ставленні їх членів один до одного» [64].

Студент завдяки взаємовпливу, взаємозв'язку та взаємоконтролю робить свій внесок у виконання спільного завдання, коригуючи власні дії з урахуванням попереднього досвіду, активізуючи як власні здібності й можливості, так і партнера. Сприятимуть цьому групові збори студентів, обговорення важливих проблем та питань групи, робота в групах та гурткова робота.

Зважаючи на те, що формування пізнавальної діяльності є детермінантним процесом, то для його здійснення необхідні певні умови. Психолого-педагогічні умови, які необхідні для розвитку пізнавальної діяльності:

- поетапне формування пізнавальної діяльності студентів;
- особистісна направленість процесу розвитку пізнавальної діяльності студентів;
- сформованість у студентів установки на активну пізнавальну діяльність;
- організація навчального процесу на основі інтегрованого підходу у викладанні дисциплін різних циклів.

Аналіз та узагальнення результатів теоретичних та емпіричних досліджень [64; 78; 106; 154] даного питання дозволили нам виділити критерії розвитку компонентів пізнавальної діяльності студента. Серед таких критеріїв ми виділили наступні:

1. Для мотиваційно-вольового компоненту – характер мотивації студента, провідні позиції пізнавальної мотивації в структурі мотивації; рівень сформованості пізнавального інтересу, здатність до цілепокладання, сформованість вольових якостей, а саме: цілеспрямованості, наполегливості, рішучості та активності.

2. Для процесуально-операційного компоненту – оволодіння умінням аналізувати, порівнювати, узагальнювати та систематизувати, високий рівень усвідомлення та рефлексії.

3. Для результативного компоненту – високий рівень розвитку репродуктивної та продуктивної складової.

Форми та засоби навчання, які використовуються у моделі розвитку пізнавальної діяльності студента повинні позитивно впливати як на кожен компонент розвитку пізнавальної діяльності студента, зокрема, так і на розвиток пізнавальної діяльності загалом.

Висновки до розділу

З метою оцінки рівня розвитку *мотиваційно-вольового компоненту* проводилось дослідження структури мотивації студентів, мотиваційної орієнтації, мотивації успіху чи боязна невдач, рівня розвитку вольової саморегуляції та локус контролю. Як продемонстрували дослідження мотиваційно-вольового компоненту, не значна кількість студентів як контрольної (10,0 % студентів), так і експериментальної (20,0 % студентів) груп мають високі показники розвитку мотиваційної сфери. Пізнавальний мотив не займає провідних позицій у структурі мотивації студентів обох груп. Серед студентів обох груп переважає мотиваційна орієнтація на результат (39,3 % та 37,2 % – у контрольних та експериментальних групах відповідно). Лише 11,7 % студентів контрольних груп та 18,5 %, студентів експериментальних груп продемонстрували мотивацію на успіх.

Вольова саморегуляція у студентів обох груп розвинена на низькому рівні, 73,3 % студентів контрольних груп та 56,7 % студентів експериментальних груп продемонстрували показники, що відповідають низькому рівню розвитку даного компоненту пізнавальної діяльності студента. Ці результати вказують на те, що студенти мають невисоку здатність до

самоконтролю. Їм властиві імпульсивність і нестійкість намірів. Студенти обох груп мають середні показники за шкалою загальної інтернальності (Із) (32,3 бали у студентів експериментальних груп та 31,7 балів у студентів контрольних груп).

Задля перевірки розвитку *процесуально-операційного* компоненту, проводилось дослідження рефлексії та визначався рівень навчачє мості студентів. Результати дослідження демонструють, що рефлексія у студентів обох груп розвинена на низькому рівні. 73,4 % студентів контрольних груп та 61,5 % студентів експериментальних груп продемонстрували показники, що відповідають низькому рівню розвитку даного компоненту пізнавальної діяльності студента. Студенти із низьким рівнем розвитку рефлексії нездатні до саморозвитку та самопізнання, мають неоптимальний рівень самоконтролю та низький рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності. Лише 20 % студентів контрольних груп та 27,7 % студентів експериментальних груп мають високий рівень навчальних можливостей.

Виходячи із результатів теоретичного дослідження, перевірка *результативного компоненту* проводилась на репродуктивному (показники відтворення, розпізнавання та представлення інформації) та продуктивному рівнях (на основі написання «Opinion essay» на англійській мові). Брались до уваги академічна успішність та діагностика креативності. Діагностика репродуктивної частини на рівнях відтворення, розпізнавання та представлення продемонструвала, що найгірше студенти впорались на рівні представлення. Жоден студент контрольних груп та лише шість студентів експериментальних груп, що становить лише 9,2 % зуміли впоратись із поставленим завданням на високому рівні.

Діагностика продуктивного рівня результативного компоненту продемонструвала, що лише 17 студентів контрольних груп, що склало 29 % від загальної кількості та 21 студент, що склало 33 % в експериментальних групах зуміли впоратись із виконанням відповідної роботи.

Дослідження особистісної креативності виявило середні показники в обох групах. Середня кількість балів у контрольній групі – 65,8, а в експериментальній – 65,6 балів при 100 можливих.

Показники академічної успішності у студентів контрольних та експериментальних груп дозволили говорити про низьку академічну успішність в перший рік навчання. Лише 10 % студентів контрольних та 13,8 % студентів експериментальних груп навчались на відмінно, в той час як низькі бали демонстрували 46,7 % студентів контрольних груп та 47,7 % студентів експериментальних груп.

На основі теоретичного аналізу проблеми було створено концептуальну модель розвитку пізнавальної діяльності студента, в яку включено п'ять суб'єктів розвитку пізнавальної діяльності студента, а саме викладача, викладача-куратора, психолога, студентську групу та самого студента і виділено три структурних компоненти пізнавальної діяльності, а саме мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний та результативний компонент. Узагальнення наукових думок дало змогу визначити критерії рівнів сформованості кожного компоненту пізнавальної діяльності студента.

Основні положення розділу опубліковані в працях:

1. **Венгер О. П.** Мотивація навчання у студентів як психологічна проблема / Олександр Павлович Венгер // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д.– К.: «Логос», 2007. – Т.VII, вип. 13. – С. 22–27.

2. **Венгер О. П.** Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до навчальної діяльності в різних моделях навчання / Венгер О. П. // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / за ред. С. Д. Максименка. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – Том. X, Вип. 7. – С. 87–95.

3. **Венгер А. П.** Теоретическое обоснование структурных компонентов модели развития познавательной деятельности студента / А. П. Венгер //

Перспективы науки: Научно-практический журнал / за ред. О. В. Воронкова. – Вып. 8 (47). – Тамбов: ТМ Бпринтб 2013. – С. 27–31.

4. **Венгер О. П.** Залежність мотивації студентів від моделей навчання / О. В. Венгер // Сучасні освітні технології у вищій школі: матеріали міжнародної науково-методичної конференції (Київ, 1–2 лист. 2007 року): Тези доповідей: У 2 ч. – Ч.2 / від. ред. А. А. Мазаракі – К.: Київський національний торговельний економічний університет, 2007.– С. 158–160.

5. **Венгер О. П.** Теоретичне обґрунтування суб'єктів розвитку пізнавальної діяльності студентів / О. В. Венгер // Тенденції розвитку педагогіки та психології в ХХІ столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (6–7 груд. 2013 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2013. – С. 34–37.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1 Програма експериментального дослідження пізнавальної діяльності студента

Для перевірки гіпотези про те, що рівень розвитку пізнавальної діяльності студентів можна підвищити за умови застосування спеціально організованої комплексної роботи, спрямованої на посилення окремих складових компонентів пізнавальної діяльності, зокрема мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного, нами було проведено експериментальне дослідження.

Експеримент проводився в природних умовах навчального процесу. Контрольні зрізи в експериментальних і контрольних групах організовувалися одночасно. Через достатньо велику вибірку та складність формувальної програми до експерименту було залучено викладачів, кураторів груп та психологів ВНЗ. Попередньо з ними проводився інструктаж та визначався ступінь їх участі в експерименті. В експерименті брали участь чотири куратори академічних груп, два психологи та 20 викладачів дисциплін, що викладались на 1-3 курсах навчання у ВНЗ.

На основі результатів теоретичного аналізу та відповідно до створеної моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу було розроблено авторську програму розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Розроблена програма базувалася на принципах єдності свідомості та діяльності, на поєднанні зовнішніх (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу)

та внутрішніх (розвиток відповідних особистісних якостей та пізнавальної активності студентів) чинників.

Програма реалізовувалась у два етапи: на першому проводився методичний семінар з елементами тренінгу для викладачів та кураторів з метою розширення теоретичних знань викладачів із проблеми пізнавальної самостійності студентів, ознайомлення їх із формами, методами та принципами навчання, що допоможуть активізувати пізнавальну діяльність студентів. На другому етапі проводився психологічний тренінг для студентів, у ході якого здійснювалась діагностична, інформаційно-просвітницька та корекційно-розвивальна робота.

Програма організації формувального впливу базувалась на положеннях О. Киричука, Н. Давидюка та інших психологів, які стверджують, що «детермінантами формування та розвитку пізнавальної діяльності студента є як зовнішні (змістовний компонент навчального процесу, форми організації навчальної діяльності, соціальний статус студента), так і внутрішні фактори (мотиваційна, інтелектуальна та емоційно-вольова сфера, індивідуальний стиль засвоєння матеріалу, пізнавальний досвід), що і є психологічними умовами активізації навчально-пізнавальної діяльності» [40].

Теоретичні дослідження [41; 44] дали змогу визначити психологічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів. Ними є:

- формування суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу завдяки організації та постійного підтримання суб'єктної міжособистісної навчальної взаємодії між викладачем і студентом, між студентом і студентом;

- вдосконалення компонентів навчального процесу, як змістовного (гуманітаризація), так і методичного (гуманізація та демократизація);

- формування змістовної мотивації пізнавальної діяльності студентів;

- формування пізнавального інтересу до вивчення дисциплін (позитивне ставлення до навчального предмету, його значення для особистості студента, використання особистісних підходів до навчання);

- професійна орієнтація в організації навчальної діяльності (адаптований теоретичний зміст навчальної дисципліни до певної спеціальності, самостійна робота, проблемне та ситуаційне навчання, дослідницька діяльність, творчі й практичні роботи, оволодіння новими засобами діяльності, професійно-практична спрямованість знань).

Як уже зазначалось у попередніх розділах, важливим завданням для розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу є «формування пізнавальної самостійності» [171]. Пізнавальна самостійність відіграє важливу роль на етапі пізнавального акту, що проявляється у здатності активно та по-творчому сприймати матеріал, а також на заключному етапі пізнання, що виявляється у вмінні та здатності використовувати засвоєні теоретичні знання на практиці [45].

Пізнавальна самостійність, у свою чергу, формується на основі пізнавальної активності та характеризується такими ознаками:

- прагнення та вміння самостійно мислити;
- здатність орієнтуватися у новій ситуації, вміння знайти свій підхід до нової задачі;
- бажання не лише зрозуміти засвоєвані знання, але й способи їх здобуття;
- критичний підхід до судження інших;
- незалежність власних суджень [44; 45].

Як зазначає В. Буренко: «У пізнавальній самостійності в єдності виступають мотиваційний та операційний спосіб учіння (хотіти, намагатися, уміти, бути здатним здійснити). У даній, цінній для особистості студента, якості відбувається взаємне збагачення мотивів учіння – потреб, інтересів, намагань і способів самостійного пошуку істини» [23].

Програма методичного семінару для викладачів поєднувала елементи основ педагогічної майстерності, психології, методики навчання. Особливу увагу викладачів звертали на те, що дотримання педагогічної етики, прагнення викладача сформулювати доброзичливі стосунки зі студентами та між студентами

у групі, повага до особистості та врахування індивідуальності кожного студента, вимогливість до них та загалом позитивна позиція викладача сприяють розвитку пізнавальної мотивації зокрема, та пізнавальної діяльності загалом; повноцінна і різноманітна пізнавальна діяльність студентів, яка є результатом і умовою успішного навчання, формується лише тоді, коли студенти розуміють цілі навчання, усвідомлюють значення того, що вивчається, виявляють інтерес до процесу і результату навчання.

Всі заняття в експериментальній групі носили характер розширених досліджень із опорою на нові, самостійно здобуті знання, що сприяло здійсненню самоаналізу, формуванню логічних взаємозв'язків у судженнях та уявленнях про себе та навколишній світ, висловлюванню оригінальних, нестандартних думок, альтернативних гіпотез, формулюванню цілей, розумінню змісту конкретних проблемних ситуацій тощо. Крім того, широко використовувалися методи активного навчання – групові дискусії, аналіз кейсів, рольові та ділові ігри. У результаті такого підходу в навчанні студенти мали можливість через особистий досвід отримати знання, необхідні для практичного і теоретичного використання, що, у свою чергу, активізувало їх пізнавальну та пошукову активність.

Для підвищення мотивації студентів загалом, та розвитку пізнавальної мотивації зокрема, всі завдання з предметів носили індивідуальний характер та містили елементи суперечності і новизни. Заохочувався ініціативний пошук додаткових джерел самими студентами, що впливало на критерії оцінювання результатів роботи. На заняттях особливу увагу звертали на зв'язок із обраною професією, що також підвищувало пізнавальну мотивацію.

Розвитку пізнавальної мотивації сприяло також використання викладачами активних методів навчання, що полягали у творчих завданнях та ситуаціях, бесідах, дискусіях, активізуючих іграх, письмових творчих роботах, що розвивало позитивне ставлення до занять.

З огляду на те, що одним із напрямів активізації мотивації студента є включення нових спонук, тобто полімотивація, то викладачі на заняттях

в експериментальних групах створювали ситуації, в яких могли б проявитись різні за спрямованістю мотиви, створювали ситуації реального вибору: вибір кількох різноспрямованих спонукань (супідрядність мотивів із конфліктом); ситуація вибору з обмеженнями (дефіцит часу, змагання, різні типи оцінювання іншою людиною); помилковий вибір (пропонувався вибір між двома однаково неправильними альтернативами, що відбивають протилежні схильності).

Викладачі використовували завдання різного рівня – репродуктивні, продуктивні, проблемні; завдання різної складності; завдання із обмеженими умовами (наприклад, лімітом часу); завдання на швидке знаходження результату та на кілька способів вирішення тощо.

З метою розвитку пізнавальної активності студентів викладачами створювалися ситуації, коли студенти мали самостійно відстоювати свою думку, брати участь в обговоренні та дискусіях, ставити запитання однокласникам та викладачам, рецензувати відповіді своїх однокласників, оцінювати відповіді та письмові роботи своїх товаришів, самостійно обирати складність завдання, застосовувати самоперевірку, аналізувати особисті пізнавальні і практичні дії, вирішувати пізнавальні завдання шляхом комплексного застосування відомих їм способів рішення. Викладачі поступово ускладнювали завдання, створюючи таким чином проблемну ситуацію, за якої студентові вже не вистачало своїх знань, тому він був змушений формувати нові знання з допомогою викладача та своїх однокласників, опираючись на власний досвід та досвід інших.

Навчальний процес у експериментальних групах здійснювався з урахуванням принципу індивідуалізації. Особлива увага зверталась на *мотивуючу індивідуалізацію*, змістом якої є врахування сталої системи мотивів студентом, а також формування у кожного студента нових, складніших видів мотивації. Цей вид індивідуалізації був реалізований за допомогою підбору варіантних завдань з урахуванням сфери інтересів студентів.

Регулююча індивідуалізація передбачала спрощення або ускладнення завдань для менш підготовлених, чи більш підготовлених студентів,

реалізувалась за допомогою зміни цілей, обсягу та ступеня складності завдань.

Зміст *розвиваючої індивідуалізації* полягав у розвитку слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних серій завдань, що було реалізовано за допомогою роздавальних карток з різноманітними опорами.

Формуюча індивідуалізація сприяла формуванню у студентів індивідуального стилю оволодіння пізнавальною діяльністю, реалізувалась розмежуванням режимів виконання та обсягу вправ для студентів із різним типом оволодіння діяльністю.

Варто зазначити, що усі види індивідуалізації реалізувались у навчальному процесі комплексно.

Під час навчання студентів експериментальних груп використовувались такі методи навчання, як кейс-методики, ситуативний аналіз та лекції-презентації, що значно допомагали розвитку пізнавальної активності студентів.

Кейс-методика розвиває «підприємницькі навички, дає змогу оцінити ефективність інших методів і технологій навчання, сприяє активізації усіх залишкових знань для розв'язання тієї чи іншої проблеми, поєднує теорію й практику, розвиває активну професійну та життєву позицію студента, формує його ерудицію, наукову обізнаність» [75; 127].

Використання кейс-методики у процесі викладання залежить від «виділення умовних типологічних груп студентів згідно з навичками самостійного навчання (для підготовки індивідуальних завдань), визначення практичної мети, підготовки матеріально-технічного і методично-інформативного забезпечення самостійної навчальної діяльності студентів» [127]. Як зазначає С. Кустовський: «кейс-методика ефективно застосовується у роботі в малих групах. Навчання в малих групах спонукає студентів до більш активної участі в навчальному процесі, у той час як лекційні заняття побудовані на повідомленні значного обсягу добре скомпонованого та обробленого викладачем навчального матеріалу» [76].

Ситуативний аналіз, або обговорення конкретних ситуацій (кейс-стаді, інцидент, баскет-метод), «опрацьовує значну кількість теоретичних аспектів дисципліни через виконання практичних завдань та дає можливість вивчати складні або емоційно важливі питання в ситуації безпеки, а не в реальному житті з наявністю загроз, ризику, напруженням при розв'язанні завдань. До недоліків у цьому випадку можна віднести неможливість перенесення даної ситуації у реальність, тому виникає ризик, що студент не впорається з завданням через брак часу, недостатній рівень знань, звички перебування в безпечних лабораторних умовах» [127].

Застосування такої форми, як лекція-презентація з залученням сучасних технічних засобів інформації, з одного боку, дозволяє «презентувати великий обсяг інформації в чіткій структурі, де подається нова інформація з максимально можливими засобами для найкращого її сприймання, виокремлюються головні елементи, надаються методичні рекомендації та конкретні прийоми для самостійного оволодіння матеріалом, з іншого – обмежений характер лекції у можливості активізації процесу сприйняття інформації, використання зворотних зв'язків, мотивації студентів, емоційному впливі на студентів» [67].

Таким чином, студенти експериментальних груп отримували нові знання не в готовому вигляді, як їх подавав викладач, а завдяки власній пізнавальній активності.

Студенти, що увійшли до *контрольної* групи, продовжували навчальний процес без залучення до формувального експерименту. Вони навчалися за «традиційною» методикою: навчальний матеріал подавався у вигляді лекцій чи лабораторно-практичних занять, проводилися лабораторно-експериментальні роботи під безпосереднім контролем викладача тощо. У контрольних групах викладачі не використовували або використовували рідко такі активні методи навчання як дискусії, евристичні бесіди, моделювання проблемних ситуацій.

Реалізація другого етапу програми здійснювалася у формі психологічного тренінгу для студентів, який був спрямований на розвиток мотиваційно-

вольового, процесуально-операційного та результативного компонентів пізнавальної діяльності студента вищого навчального закладу.

При плануванні тренінгу ми послуговувалися основними вимогами щодо організації тренінгової роботи студентів:

- дотримання усіх принципів групової роботи, яка передбачає активну участь кожного студента у процесі розвитку пізнавальної діяльності;
- спрямованість на психологічну допомогу студентам у прояві самостійності та критичності мислення, в контексті якої пізнавальна активність породжується не тренером, а самими учасниками тренінгу;
- акцент на тісній взаємодії всіх учасників тренінгу, яка розвивається та аналізується в ситуації «тут і зараз». Це передбачає аналіз труднощів кожного етапу тренінгу відразу, гнучку корекцію різних прийомів тренінгової програми з метою підсилення пізнавальної активності студентів;
- атмосфера свободи у спілкуванні, що створює клімат психологічної безпеки, вільної рефлексії, а також гармонійного спілкування між членами групи.

Основна мета тренінгової програми полягала у розвитку пізнавальної самостійності студентів та самопізнання. Для досягнення мети формулювалися такі завдання:

- ознайомити студентів зі структурою пізнавальної діяльності, критеріями та рівнями її сформованості для забезпечення усвідомлення ними узагальнених характеристик змісту навчальних дій і знань із психолого-педагогічних дисциплін;
- розвинути здібності пізнавати та свідомо контролювати свою пізнавальну діяльність;
- розвинути пізнавальну мотивацію та пізнавальні інтереси;
- розвинути свідоме ставлення до власної пізнавальної діяльності та саморозвитку;
- розвинути здатність студентів до саморозуміння, саморефлексії, самопізнання і самозростання;

- сприяти усвідомленню наявності індивідуальних відмінностей у способах та стилях обробки інформації, які не гальмують, а навпаки збагачують і доповнюють людські стосунки.

Програма тренінгу складалася з трьох модулів: діагностичного, інформаційно-просвітницького та корекційно-розвивального. Перший модуль – діагностичний, був присвячений знайомству зі студентами, вивчення їх мотиваційної та вольової сфери, особливостей мотивації до навчання.

Другий модуль – інформаційно-просвітницький – подавався у формі міні-лекцій, слайдів, роздаткового матеріалу.

Під час цієї частини занять відбувалася презентація: «Шляхи та засоби саморозвитку у навчальній та професійній діяльності». Учасникам тренінгу було запропоновано прослухати короткий виклад з опорою на слайди теоретичного матеріалу щодо шляхів самовдосконалення студентів у їхній навчальній та професійній діяльності. Зміст міні-лекції передбачав виклад: основних складових самопізнання; рівнів розвитку самопізнання (самоконтроль як показник зрілості особистості; правильне ставлення до самого себе: виховання та самоусвідомлення); шляхів самопізнання через розуміння свого внутрішнього «Я», усвідомлення інших щодо особистості, осягнення своєї сутності та ролі в соціумі; уміння адекватно сприймати інформацію про себе від власного внутрішнього світу та від оточуючих, формуючи правильне ставлення до них; самовдосконалення як безперервна дія суб'єкта з наступною зміною характеру поведінки, переживань, пізнавальних характеристик, властивостей для задоволення власних потреб з урахуванням вимог соціальної групи.

Увага студентів була сконцентрована саме на матеріалі міні-лекції. Вони були активними слухачами, задаючи додаткові питання та наводячи власні приклади щодо конкретної ситуації.

Третій модуль був присвячений розвитку мотиваційно-вольового та процесуально-операційного компонентів. Особлива увага приділялась розвитку рефлексії. Студентам пропонувалися вправи, що були спрямовані на формування самоорганізації, розвиток самооблізації та самоконтролю.

Наприкінці тренінгу проводилось анкетування, студенти брали участь у відрефлексуванні власної діяльності, аналізі роботи групи, виконували вправи, що були спрямовані на виявлення здатності оцінювати власну діяльність та діяльність усіх інших студентів групи. Як зазначає Дональд Круікшенк: «Направлена та цілеспрямована дискусія допомагає розвивати рефлексію та міркування вищого порядку» [163].

Тренінг проводився з участю психолога на другому курсі протягом 22 годин. Впровадження тренінгу здійснювалося відповідно до основних його блоків: діагностичний блок (6 годин), інформаційно-просвітницький блок (4 години), блок розвитку мотиваційно-вольового та операційно-процесуального компоненту (12 годин).

Програма тренінгу подана у таблиці 3.1.

На останньому етапі відбувалося обговорення, рефлексія проведеної роботи та отриманих знань.

Після завершення цього блоку тренінгу підводилися підсумки щодо ролі мотивів та вольових рис у навчально-професійній та пізнавальній діяльності студентів.

Варто зазначити, що розвиток рефлексії та самооцінки реалізується через діагностику результатів пізнавальної діяльності студентів під час навчання. Студент повинен мати дані про результати власних дій на кожному етапі опрацювання навчального матеріалу, адже саме ці відомості виступають для нього показниками успішності у його навчанні. Діагностика має ще й прогностичні та коригуючі функції, окрім того, що вона надає інформацію, яка є необхідною для коригування змісту та форм навчальної діяльності, щоб отримати позитивні кінцеві результати.

З метою освоєння учасниками прийомів і методів більш глибокого проникнення у власну особистість, розширення можливостей самоаналізу (рефлексії) та більш адекватного пізнання інших людей (перцепції) зі студентами експериментальних груп проводилися вправи, запропоновані А. Реаном [70].

Таблиця 3.1

Основні засади побудови тренінгової програми з розвитку пізнавальної діяльності студентів

Назва та основні завдання тренінгового блоку	Основні тренінгові засоби
1. Діагностичний	Знайомство зі студентами, вивчення їх мотиваційної та вольової сфери, особливостей мотивації до навчання
2. Інформаційно-просвітницький	Презентація: «Шляхи та засоби саморозвитку у навчальній та професійній діяльності», виклад з опорою на слайди основних складових самопізнання; рівнів розвитку самопізнання; шляхів самопізнання через розуміння свого внутрішнього «Я». Ознайомлення студентів із поняттям «пізнавальної діяльності», її структурою та розкриття зв'язку пізнавальної діяльності із особистісним та професійним успіхом.
3. Розвивально-корекційний	Розвиток пізнавальної сфери та критичного мислення студентів, розвиток спостережливості, уваги, пам'яті, емоційного та вольового самоконтролю, активності та цілеспрямованості, рефлексії.
3.1. Вступний (мотиваційний). Завдання: знайомство учасників, повідомлення цілей і завдань тренінгу, виявлення очікувань, засвоєння, основних принципів роботи в групі. Актуалізація мотивації до самопізнання себе як особистості та особливостей фахівця своєї пізнавальної активності.	1. Вправа на знайомство «Взаємна презентація». 2. Вправа на знайомство та пошук своїх сильних якостей «Карусель». 3. Групове обговорення «Моє навчання у ВНЗ». 4. Застосування тесту на виявлення схильності до самоусвідомлення «Перевір себе!» 5. Заповнення учасниками картки «Що я очікую від тренінгу як суб'єкт пізнавальної діяльності?» 6. Використання методу аналізу конкретних ситуацій (case-study method) для розвитку пізнавальної активності
3.2. Змістовий блок «Розвиток мотиваційно-вольової сфери». Завдання: актуалізація пізнавальної мотивації, пізнавальних інтересів та потреб, розвиток вольових якостей: наполегливості, рішучості, активності, цілеспрямованості.	1. Розминка – гра «Бажання». 2. Рольова гра «Я слухаю лектора». 3. Вправа на виявлення мотивів, що спонукають до пізнавальної діяльності «Аукціон мотивів». 4. Вправи на розвиток пізнавального інтересу: «Питальний штурм», «Наївні питання», «Дивуємося світу», «Хочу знати більше», «Як до цього додумалися?» 5. Вправа на визначення рівня власної самооцінки. 6. Вправи на розвиток вольових якостей: «Доведи за мене справу до кінця!», рольова гра «Складні ситуації».
3.3. Змістовий блок «Розвиток операційно-процесуальної сфери». Завдання: актуалізація особистісної рефлексії, формування самоорганізації, розвиток самооблізації та самоконтролю, розвиток логічного та критичного аспекту мислення.	1. Гра «Сприйняття себе очима партнера». 2. Гра на розвиток рефлексії «Я на твоєму місці». 3. Вправа на розвиток рефлексії «Дзеркало». 4. Гра «Логіка» для діагностики та розвитку логічного аспекту мислення. 5. Вправи на розвиток спостережливості «Мій сьогоднішній день» 6. Вправи на розвиток концентрації уваги «Концентрація», «Полярне дихання», «Маятник», «Ритм», «Такт у три четверті» 7. Вправи на розвиток логічного та критичного мислення: розв'язання задач-головоломок, складання ланцюжка слів, вправа «Магазин самообслуговування», «Альтернатива», «Відповідь із рецензією».
4. Заклучний блок «Я до тренінгу. Я після тренінгу»	Підсумовуюча рефлексія «Пізнавальна діяльність: що дізналися від інших? Що зі свого досвіду? Що ще хотіли б дізнатися?» Заповнення учасниками картки «Що я отримав від тренінгу як суб'єкт пізнавальної діяльності?»

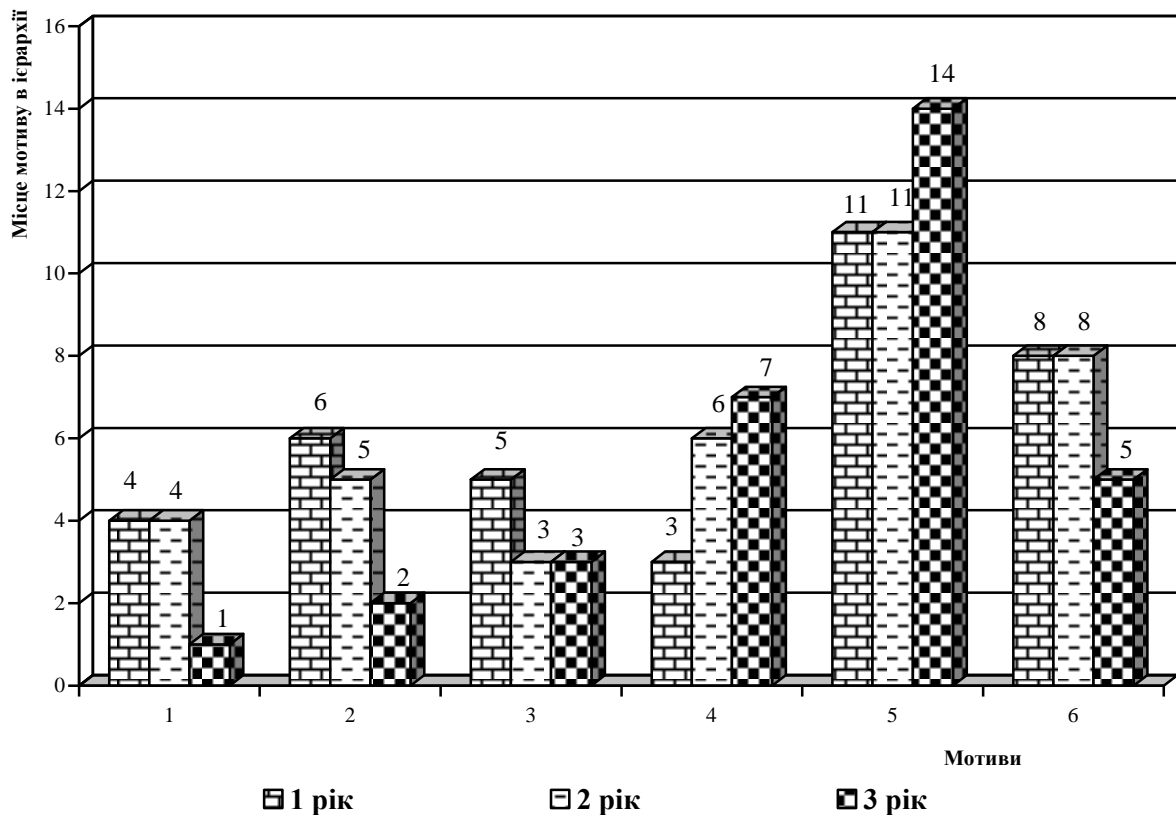
Змістовний аспект вправ полягав у послідовному і циклічному переході від незнання до усвідомлення певної психологічної реальності. Циклічність переходу означає регулярне повернення до вже виявлених психологічних феноменів з метою їх найкращого розуміння на даному етапі розвитку. Груповому аналізу піддавалися основні механізми самопізнання і психологічного пізнання оточуючих (стереотипізація, проектування, децентрація, ідентифікація, емпатія тощо), а також групові та міжгрупові соціально-психологічні феномени. Особлива увага приділялася виявленню неадекватних уявлень у сфері пізнавальної діяльності та корекції відповідних пізнавальних установок.

У програмі були використані думки закордонних психологів, які наголошують на тому, що елементи спільного навчання та змагального навчання мають значний вплив на пізнавальну активність, а відтак і на пізнавальну діяльність загалом. Вони відзначають, що «спільне навчання важливе, так як люди будь-якого віку є головними чиним соціальними. Студентам потрібно розвивати навички спільної діяльності та вирішення конфліктів, так як на певному етапі вони можуть отримувати знання вже не лише від викладача, але і один від одного завдяки взаємооцінці та взаємоконтролю» [169].

Під час експерименту та після його завершення кожен компонент пізнавальної діяльності студента перевірявся.

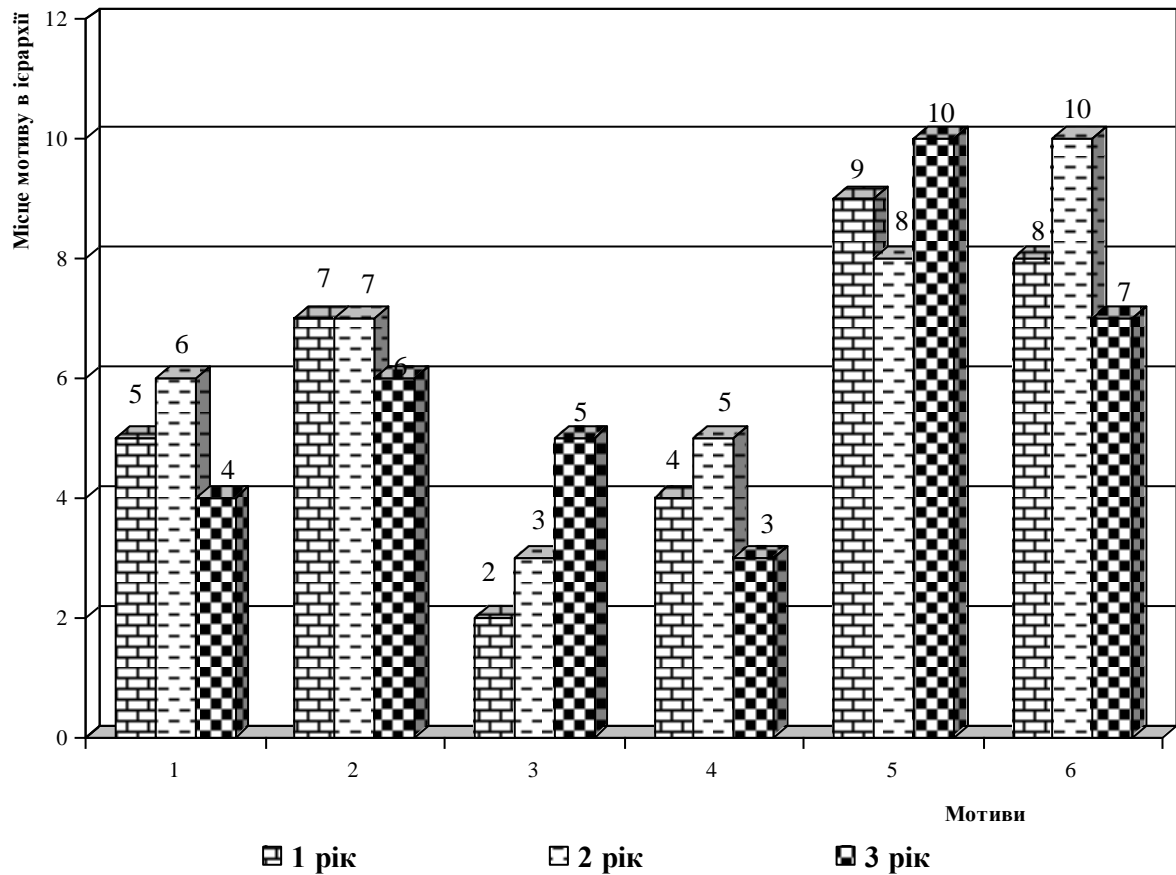
При аналізі результатів перевірки пізнавальної мотивації необхідно враховувати, що ситуація, яка виникає при пред'явленні завдання студенту, є поліпроблемною. Багатокомпонентний мотиваційний відгук, який породжує у студенті середовище, є основою, на якій створюється складна функціональна система постановки і рішення задачі. Проблемна ситуація актуалізує цілий ряд потреб, серед яких є пізнавальні, соціальні, а також потреби більш високого рівня, зокрема потреба збереження і підвищення самоповаги чи цінності свого «Я». На основі цих потреб студент оцінює значимість і важкість завдання, затрати часу і сил, прогнозує можливі наслідки. Початкові оцінки можуть змінюватися, корегуватись у ході роботи над завданням.

На рис. 3.1 та 3.2 представлені дані тенденції зміни мотиваційної структури студентів експериментальних та контрольних груп. Опитувальник дає змогу проаналізувати три групи процесів: оціночні процеси, прогнозування та інтерпретації. Так як оціночні процеси – рушійні сили розвитку діяльності, то особливого аналізу було піддано саме першу групу процесів, результати якої і представлено на рисунках. Першу потенційну структуру мотивації утворюють елементи, що відповідають потребам, актуалізованим у ситуації виконання завдання. Вони відображають характеристики ситуації, які безпосередньо спонукають студента до певного способу діяльності: внутрішній мотив, пізнавальний мотив, мотив уникання, змагальний мотив, мотив зміни поточної діяльності, мотив самоповаги. Так як нас найбільше цікавить пізнавальний мотив, то основна уваги була приділена саме цьому компоненту першої групи.



1 – внутрішній мотив; 2 – пізнавальний мотив; 3 – мотив уникнення; 4 – змагальний мотив;
4 – мотив зміни діяльності; 5 – мотив самоповаги.

Рис 3.1 Місце пізнавального мотиву в системі мотивації студентів експериментальних груп



1 – внутрішній мотив; 2 – пізнавальний мотив; 3 – мотив уникнення; 4 – змагальний мотив;
4 – мотив зміни діяльності; 5 – мотив самоповаги.

Рис 3.2 Місце пізнавального мотиву в системі мотивації студентів контрольних груп

Як видно із див. рис. 3.1 у перший рік навчання у структурі мотивації студентів експериментальних груп пізнавальний мотив займає лише 6 місце, поступаючись при цьому змагальному мотиву (3 місце), що пов'язаний із бажанням студента перевищити рівень досягнень інших студентів. За цим мотивом може стояти група більш конкретних мотивів, таких як мотив престижу, влади тощо. Так як на першому році навчання студенти вирішують завдання, що не пов'язані із професійною направленістю, то мотиви, які стосуються процесу діяльності (внутрішній мотив) та мотив, що стосується постановки все важчих завдань (мотив самоповаги) займають відповідно 4 та 8 місця. Поряд з цим, студенти тільки починають опановувати методи та способи діяльності у вищому навчальному закладі і в них все ще присутній

страх показати низький результат, саме тому мотив уникання займає високе 5 місце.

На другому році навчання ми спостерігаємо незначні зміни в структурі мотивації, проте варто відмітити тенденцію до зростання пізнавального мотиву, який зайняв 5 місце. Внутрішній мотив залишився на своєму 4 місці. Меншої ваги набуває змагальний мотив, який займає лише 6 місце. Це пов'язано із тим, що головний процес адаптації вже пройшов і студенти все менше вбачають у своїх одногрупниках суперників. Крім того куратор та психолог, здійснюють свої види діяльності, що спрямовані на побудову колективу в межах студентської групи. Варто зазначити, що провідні місця в ієрархії мотивів все ще займають мотиви уникання (3 місце) та складності завдання (2 місце), проте завдяки роботі викладачів останній вже не є домінуючим мотивом.

Третій рік навчання студента у вищому навчальному закладі пов'язаний з збільшенням частки предметів, що мають професійну направленість. Заняття стають доволі цікавішими та набувають професійної спрямованості, що відображається і у структурі мотивації студента. Пізнавальний мотив продовжує своє зростання і досягає піку на третьому році навчання виходячи на друге місце. Це можна пов'язати із методами проблемного навчання, що використовують викладачі на занятті. Збільшується частка використання новітніх технологій під час навчання. У студентів експериментальних груп відбувається тісне спілкування із кураторами та психологами, які проводять корекційну та діагностувальну роботу. Зокрема психологи проводять діагностування мотиваційної структури студентів експериментальних груп за допомогою методики Т. Дубовицької [47], що визначає спрямованість і рівень внутрішньої навчальної мотивації під час вивчення конкретних навчальних предметів; методику діагностики мотивації на уникнення невдач Т. Елерса [47], щоб виміряти захисну мотивацію і т.д. всі отримані ними дані підлягали ретельному аналізу і проводилась відповідна корекційна робота психологами.

Разом із зростанням пізнавального мотиву, зростає внутрішній мотив, пов'язаний із самим процесом діяльності (3 рік – 1 місце). Мотив самоповаги, що позначає прагнення студентів ставити перед собою все важчі цілі входить в п'ятірку провідних мотивів навчальної діяльності, займаючи 5 місце на третій рік навчання. Із збільшенням частоти професійних предметів студенти експериментальних груп починають і більше турбуватись своєю майбутньою професійною діяльністю що має своє відображення у структурі їхньої мотивації.

Продовжує мати вагу і мотив уникання (3 рік – 3 місце). В даному випадку результат має негативну спонукальну силу, коли студенти переживають за свої погані результати і відповідно похідні від цього наслідки. Змагальний мотив все ще має достатню вагу (7 місце – 3 рік навчання), хоча вплив цього мотиву на навчальну діяльність вже не такий великий як він був на початку.

Варто відзначити взаємозв'язок між розвитком рефлексії у студентів експериментальних груп та мотиваційною ієрархією, що проявляється у провідних позиціях мотиву «Оцінка рівня досягнутих результатів» (4 місце на 3 курсі) та «Закономірність результатів» (6 місце – на 3 курсі).

На рис. 3.2 представлена зміна мотиваційної структури у студентів контрольних груп, з якими не проводилась відповідна робота. Вона демонструє, що на першому та другому році навчання пізнавальний мотив не є провідним і займає 7 місце в ієрархії мотивів, поступаючись при цьому змагальному мотиву, що проявляє бажання студентів демонструвати кращі показники, ніж їхні однолітки (4 та 5 місця у 1 та 2 рік навчання відповідно).

Провідну роль відіграє негативна мотивація, що проявляється у мотиві уникання, який є одним із провідних (2 та 3 місця відповідно до перших двох років навчання). Місце внутрішнього мотиву (5 та 6 у 1 та 2 рік навчання) підтверджує той факт, що студенти в першу чергу переживають за результат, а не зацікавленні процесом отримання нових знань, умінь та навичок.

Далеко від провідних ролей знаходиться також і мотив самоповаги (8 та 10 місця у першій та другий роки навчання відповідно), що підтверджує той факт, що студенти не бажають ставити перед собою все важчі цілі.

Проте варто зазначити, що мотив зміни діяльності також не є провідним в мотиваційній структурі студентів контрольних груп (9 та 8 місця відповідно у першій та другий роки навчання), що демонструє відсутність тенденції до припинення роботи у певний момент та переключення на інший вид діяльності.

На третьому курсі навчання, незважаючи на отримання більш професійних знань, пізнавальний мотив все ще не виходить на провідні позиції в ієрархії мотивів і хоча досягає свого піку на 3 курсі, проте займає лише 6 місце. Як демонструють наші дослідження одним з провідних залишається мотив уникання (5 місце на 3 рік навчання), що демонструє негативну спонукальну силу результату, а саме – побоювання показати низький результат, і наслідків, які з цього випливають, на відміну від пізнавального мотиву, зміст якого складає позитивне прагнення до результату.

Аналіз результатів студентів контрольних груп також демонструють, що змагальний мотив саме на третій рік навчання виходить на провідну роль (3 місце), що можна пояснити тим, що у студентів контрольних груп не відбувається формування колективу, якнайвищого рівня розвитку студентської групи і студенти все ще продовжують вважати своїх одногрупників радше суперниками.

Варто розглянути кількісне та відсоткове співвідношення студентів контрольних та експериментальних груп та провести статистичний аналіз обробки даних.

Для того, аби перевірити значущість отриманих результатів нами було використано критерій χ^2 [36].

Критерій χ^2 застосовується для порівняння розподілів об'єктів двох сукупностей за станом деякої властивості на основі вимірів за шкалою

найменувань цієї властивості у двох незалежних вибірках з розглянутих сукупностей.

Таким чином, ми розглядали отримані результати, які дозволяють прослідкувати динаміку зміни розвитку пізнавальної мотивації у структурі мотивації студентів вищого навчального закладу у контрольних і експериментальних групах.

У відповідності до спеціально розроблених критеріїв оцінки, кожен студент міг потрапити в одну з груп, що розглядались. Вибірki студентів випадкові і незалежні, властивість, яка вимірюється, має неперервний розподіл і виміряна за шкалою порядку, яка має 3 категорії.

Таким чином, у даному випадку виконано всі припущення критерію, який дозволяє перевірити сформульовану гіпотезу.

Кількісне та відсоткове співвідношення студентів контрольних та експериментальних груп представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Показники рівнів розвитку пізнавальної мотивації у контрольних та експериментальних групах на завершення експерименту, $n_1 = 60$, $n_2 = 65$

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	10	16,7 %	28	46,7 %	22	36,6 %
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	40	62,3 %	20	30,7 %	5	7 %

Як видно із представленої табл. 3.2, 16,7 % студентів контрольних груп мають високий рівень пізнавальної мотивації, в той час як у експериментальних групах цей відсоток значно переважає і становить 62,3 %. Результати по завершенню експерименту демонструють, що зміна показника рівня розвитку пізнавальної мотивації у студентів експериментальних груп відбулась досить значна (20 % на початку експерименту проти 62,3 % по його завершенню). В контрольних групах відсоток студентів із високим рівнем

розвитку пізнавальної мотивації також зріз, але ці показники значно менші (10 % на початку експерименту та 16,7 % по його завершенню).

З наведених результатів також видно, що якщо більшість студентів експериментальної групи мають по завершенню експерименту високий рівень пізнавальної мотивації, то студенти контрольних груп все ще мають переважно середній рівень розвитку пізнавальної мотивації, який співпадає із початком експерименту (46,7 % у контрольних групах на початку та по завершенню експерименту).

Як видно із наведеної див. табл. 3.2, відсоток студентів, у яких пізнавальні мотиви займають не провідні місця в структурі мотивації і рівень розвитку пізнавальної мотивації знаходиться на низькому рівні значно вищий у контрольних групах, хоча він і зменшився в порівнянні із початком експерименту (43,3 % – на початку та 36,6 % по завершенню).

Критичне значення статистики $T: \chi_{1-\alpha} = 5,99$. Звідси справедливою є нерівність $T_1 > T_{крит.}$ ($55,02 > 5,99$), тобто у відповідності до правила прийняття рішення отримані результати дають достатні підстави для констатації відхилення нульової гіпотези.

Інакше кажучи, отримані результати дають підставу для прийняття альтернативної гіпотези про те, що студенти експериментальної групи мають вищий рівень розвитку пізнавального мотиву, ніж студенти контрольної групи.

Результати дослідження мотиваційної орієнтації після проведення експерименту, що подані у таблиці 3.3, показують, що структура мотивації студентів експериментальних та контрольних груп не є статичною, вона змінюється в процесі навчання. У студентів контрольних груп зростання «результативної» мотивації супроводжується незначним зниженням «процесуального» компоненту. У студентів експериментальних груп посилення «результативної» мотивації пов'язано із стійким посиленням «процесуального» компонента. Слід зазначити, що саме мотиваційна орієнтація на процес навчання найбільш значуща з погляду ефективності навчальної

діяльності, оскільки саме вона виступає перед суб'єктом навчальної діяльності своєю якісно-процесуальною стороною і в цій формі виконує мотивуючу функцію, що практично повністю виключає необхідність зовнішніх спонук.

Таблиця 3.3

Динаміка розвитку мотиваційної орієнтації по роках навчання

Рік навчання	Мотиваційні орієнтації у %							
	На результат		На процес		На оцінку		Негативна мотивація	
	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег	Кг	Ег
1	39,3	37,2	26,1	33,7	25,3	24,9	9,3	4,2
2	42,3	43,7	22,9	35,4	28,7	19,2	6,1	1,7
3	45,3	47,5	24,1	38,0	21,5	9,0	9,1	5,5

Як видно з наведеної таблиці 3.3, орієнтація на оцінку у студентів контрольних та експериментальних груп трохи відстає від мотиваційної орієнтації на результат та процес. Легко помітити, що у студентів контрольних груп вона залишається на відносно стабільному рівні, близько 20 %, а у студентів експериментальних груп така орієнтація невпинно зменшується із 24,9 до 9,0 %. Варто також зазначити, що показники негативної мотивації, орієнтації на уникнення неприємностей, носять незначний характер у студентів обох моделей навчання.

З метою повнішого вивчення мотиваційної структури студентів контрольних та експериментальних груп було використано опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач».

Тестування студентів наприкінці експерименту, як видно із таблиці 3.4, показали, що у 26 студентів, а це 43.3 %, мотиваційний полюс все ще не виражений, а мотивацію на успіх демонструють лише 13 студентів (21,6 %). Цей показник є більшим, якщо порівнювати із початком експерименту, коли 11,7 % студентів демонстрували мотивацію успіху.

У студентів експериментальних груп 37 студентів продемонстрували мотивацію успіху (57 %), що на 38,5 % більше, ніж на початку експерименту. 13 студентів (20 %) демонструють мотивацію боязні невдачі.

Таблиця 3.4

Результати діагностики мотивації успіху та мотивації боязні невдач в контрольних та експериментальних групах після експерименту

Групи	Високий рівень Мотивація на успіх 14-20 балів		Середній рівень Мотиваційний полюс не виражений 8-13 балів		Низький рівень Мотивація на невдачу 1-7 балів	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	13	21,6	26	43,3	21	35
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	37	57	15	23	13	20

Показник критерію χ^2 дає достатні підстави для констатації відхилення нульової гіпотези.

$$T = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 37 - 65 \cdot 13)^2}{37 + 13} + \frac{(60 \cdot 15 - 65 \cdot 26)^2}{15 + 26} + \frac{(60 \cdot 13 - 65 \cdot 21)^2}{13 + 21} \right) = 16,12$$

$$T > T_{\text{крит.}} (16,12 > 5,99)$$

Як видно із наведеного нижче рисунка 3.3 загальна шкала вольової саморегуляції у студентів експериментальних груп становить на першому році навчання 10 балів, що відповідає низькому рівню вольової саморегуляції.

Показник загальної вольової саморегуляції у студентів експериментальних груп досягає свого піку на третьому році навчання (14 балів). Цей показник вказує на високий рівень вольової саморегуляції. Студенти із високим рівнем вольової саморегуляції характеризуються як активні, незалежні та самостійні особи. Вони відрізняються спокоєм, упевненістю у собі, стійкістю намірів, реалістичністю поглядів, розвиненим почуттям особистого обов'язку. Як правило, такі студенти добре рефлектують особисті мотиви, поступово втілюють свої наміри, здатні розподіляти власні зусилля та контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Високий рівень вольової саморегуляції на 3 році навчання пояснюється більшою часткою професійно-орієнтованих предметів у навчальному процесі. Студенти більш відповідально ставляться до вивчення

цих предметів, так як усвідомлюють їх зв'язок із майбутньою професійною діяльністю. Студенти починають працювати в очікуванні майбутньої діяльності, навчаються, маючи в думках остаточний результат.

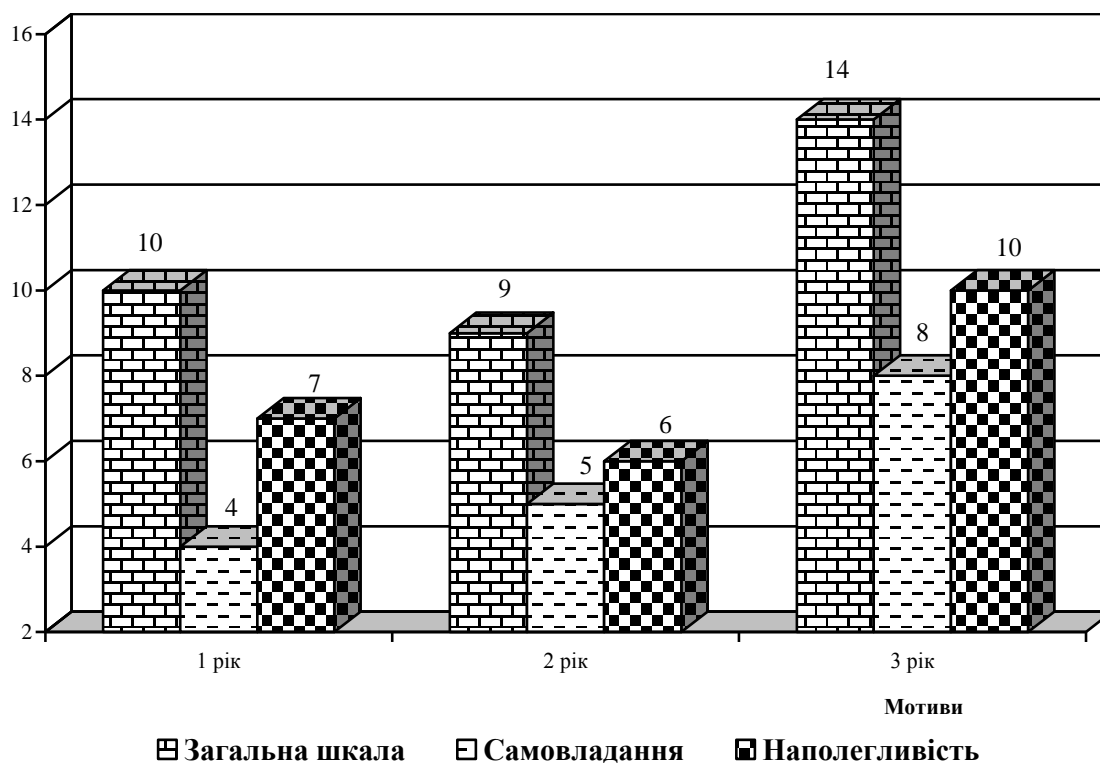


Рис. 3.3 Рівень розвитку вольової саморегуляції студентів експериментальних груп

Як видно із рисунку 3.3, наполегливість у навчальному процесі студентів експериментальних груп на перших двох курсах навчання знаходиться на низькому рівні (7 та 6 балів відповідно). Субшкала наполегливості характеризує силу намірів людини – її прагнення до здійснення розпочатої справи. Проте величина по даній шкалі зростає і досягає піку на 3 році навчання (10 балів), що відповідає високому рівню. Студенти із високим рівнем даної величини – діяльні та працездатні, які активно прагнуть до виконання запланованого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, не відвертають альтернативи і спокуси, головна їхня цінність – розпочата справа.

Як демонструє рисунок 3.4, студенти контрольних груп мають також низький рівень показника загальної шкали із результатом – 9 балів. Цей показник має схожу тенденцію до зростання, на третьому році навчання

величина по загальній шкалі досягає середнього рівня (12 балів). Результати студентів контрольних груп демонструють, що величина наполегливості досягає свого найбільшого значення лише наприкінці навчання (8 балів), що відповідає середньому рівню. Проте протягом двох років навчання величина даного показника (5 балів – на першому та другому курсах) знаходиться в нижній половині шкали, що вказує на підвищену лабільність, невпевненість, імпульсивність, що можуть призвести до непослідовності в поведінці. Знижений фон активності та працездатності, як правило, компенсується підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм. Показник наполегливості у студентів контрольних груп хоча і має високий результат на третій рік навчання, проте як і показник загальної вольової саморегуляції, він також відповідає середньому рівню.

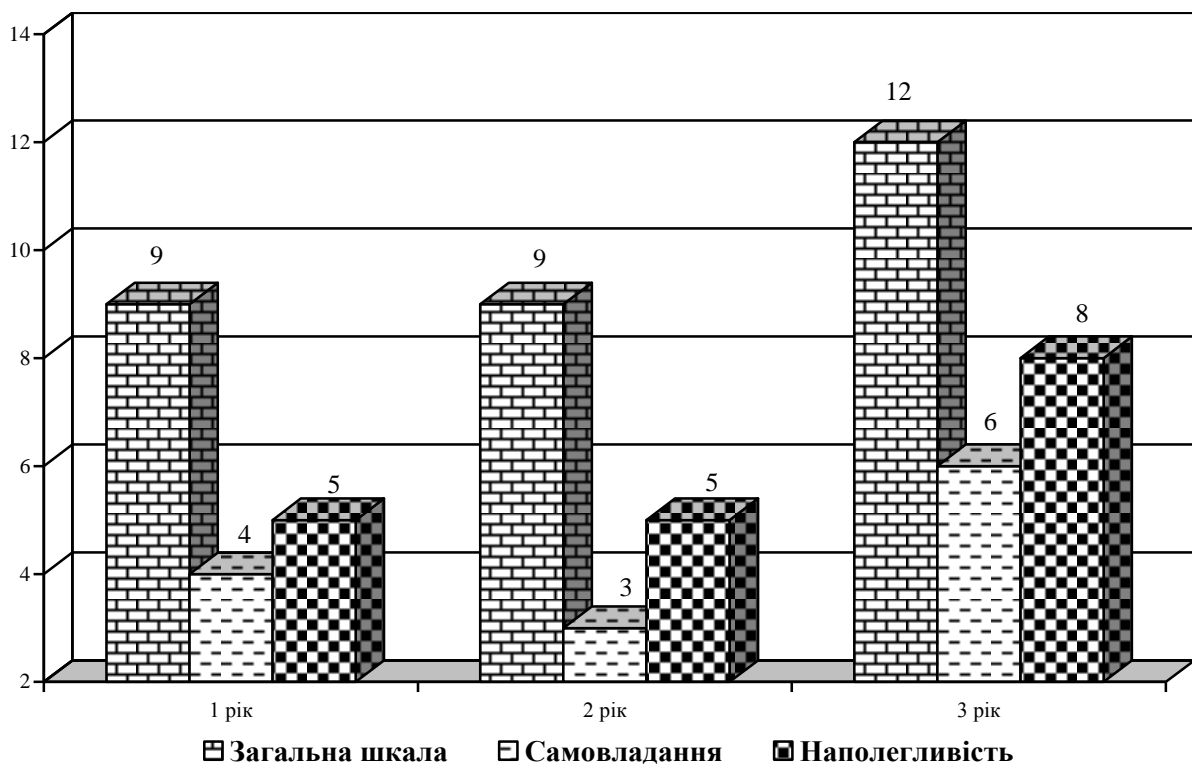


Рис. 3.4 Рівень розвитку вольової саморегуляції студентів контрольних груп

Величини показника самовладання для експериментальних та контрольних груп досягають своїх піків на третьому році навчання (8 та 6 балів

відповідно), що вказує на досягнення високого рівня самовладання у студентів експериментальних груп та середнього у студентів контрольних груп. Такі показники дають змогу говорити, що студенти експериментальних груп до третього курсу стають емоційно стійкими, які добре володіють собою в різноманітних ситуаціях. Характерний для них внутрішній спокій, упевненість у собі звільняють від страху перед невідомим, підвищують готовність до сприймання нового, непередбаченого і, як правило, поєднуються із свободою поглядів, з тенденцією до новаторства і радикалізму.

Варто розглянути кількісне та відсоткове співвідношення студентів контрольних та експериментальних груп, що представлено у таблиці 15, та провести статистичний аналіз обробки даних, використовуючи критерій χ^2 для перевірки результатів.

Якщо звернути увагу на табл.3.5, яка демонструє результати діагностики вольової саморегуляції у кількісному та відсотковому співвідношеннях, то можна помітити, що у експериментальних групах переважає високий рівень вольової саморегуляції 57 %, що в кількісному відношенні складає 37 студентів, в той час як у контрольних групах все ще більшість студентів 56,7 % (34 студенти) мають низькі показники рівня розвитку вольової саморегуляції. В той час, як на початку експерименту в обох групах переважав низький рівень розвитку вольової саморегуляції.

Таблиця 3.5

Показники рівнів розвитку вольової саморегуляції у контрольних та експериментальних групах на завершення експерименту $n_1 = 60$, $n_2 = 65$

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	26	43,3 %	0	0 %	34	56,7 %
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	37	57 %	6	9,2 %	22	33,8 %

Якщо порівняти отримані результати на завершення експерименту та на його початку, то ми можемо констатувати той факт, що на початку експерименту 16 студентів експериментальної групи продемонстрували результати, що відповідають високому рівню розвитку вольової саморегуляції, в той час як по завершенню експерименту таких студентів вже стало 37. В контрольних групах студентів з високим рівнем розвитку було 12 на початку експерименту, в той час, як по завершенню їх стало 26.

$$T = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 37 - 65 \cdot 26)^2}{26 + 37} + \frac{(60 \cdot 6 - 65 \cdot 0)^2}{6 + 0} + \frac{(60 \cdot 22 - 65 \cdot 34)^2}{22 + 34} \right) = 10,31.$$

Звідси справедливою є нерівність $T > T_{крит.}$ ($10,31 > 5,99$), тобто у відповідності до правила прийняття рішення отримані результати дають достатні підстави для констатації відхилення нульової гіпотези, що дає змогу говорити про значущість отриманих результатів.

Дослідження динаміки зміни показника суб'єктивного контролю у студентів експериментальних та контрольних груп протягом трьох років показано в таблиці 3.6 та 3.7.

Таблиця 3.6

Динаміка зміни показника суб'єктивного контролю у студентів експериментальних груп протягом трьох років (показники подано в балах)

Показник	Динаміка зміни показника суб'єктивного контролю студентів експериментальних груп (ЕГ ₆₅)		
	1 рік	2 рік	3 рік
Із (max=44)	32,3	32,5	34,6
Ід (max=12)	8,5	8,7	8,6
Ін (max=12)	7,5	8	8,1
Іс (max=10)	6,5	6,8	7,1
Ів (max=8)	6,8	7,7	7,4
Ім (max=4)	3,1	3,2	3,2
Ізд (max=4)	2,5	2,4	2,6

Таблиця 3.7

**Динаміка зміни показника суб'єктивного контролю у студентів
контрольних груп протягом трьох років**

Показник	Динаміка зміни показника суб'єктивного контролю студентів контрольних груп (КГ ₆₀)		
	1 рік	2 рік	3 рік
Із (max=44)	31,7	32,4	32,6
Ід (max=12)	8,3	8,5	8,5
Ін (max=12)	7,5	8,1	7,6
Іс (max=10)	6,8	6,8	6,7
Ів (max=8)	6,3	7,5	7,4
Ім (max=4)	3,1	2,8	3,2
Ізд (max=4)	2,5	2,7	3,2

У студентів експериментальних груп та у студентів контрольних груп можна спостерігати тенденцію до зростання показника за шкалою загальної інтернальності, що свідчить про те, що студенти мають достатньо високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими важливими ситуаціями. Такі студенти вважають, що більшість важливих подій в їх житті були результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати і, отже, беруть на себе відповідальність за своє життя в цілому. Студенти із низьким показником по даній шкалі не бачать зв'язку між своїми діями і значущими подіями, які вони розглядають як результат випадку або дії інших людей. Для визначення показника за даною шкалою необхідно пам'ятати, що максимальне значення показника по ній дорівнює 44, а мінімальне - 0.

Динаміка незначного зростання спостерігалась і у другій шкалі – інтернальності в області досягнень (Ід). Студенти, що прийшли на навчання із школи після першого року навчання бачать, що їх власні зусилля та робота були винагородженні. Саме тому показник віри у власні сили, а звідси і віра в те, що найкращого у власному житті вони досягли самі, також зріс. Студенти із низьким показником по даній шкалі вважають, що їх успіхи були в більшій мірі щасливим випадком чи впливом інших людей. Після переходу на третій рік навчання показник по даній шкалі не зріс, що можна пов'язати із зменшенням

вимог студентів до себе, а від так кожен їх успіх – то щастя, а кожна невдача – то закономірність. Максимальний показник по даній шкалі дорівнює 12 балам.

Що стосується показника інтернальності в області невдач (Ін), то тут ми спостерігали його зростання в експериментальних групах та зростання, а потім спад у студентів контрольних груп. Високий показник свідчить, що студенти схильні звинувачувати себе у своїх невдачах, в той час, як низький показник вказує нам на те, що студенти приписують свої невдачі іншим людям, провидінню та інше. У студентів експериментальних груп були створені умови, які не дають їм знизити вимоги до себе, відповідно і невдачі у навчанні вони переживають набагато менше.

Високий показник інтрональності в області сім'ї (Іс) означає, що студент вважає себе відповідальним за події, що відбуваються в його сімейному житті. Низький Іс вказує на те, що студент вважає своїх близьких причиною значущих ситуацій, що виникають в його родині. Показники в обох групах достатньо високі і мають тенденцію до зростання в експериментальних групах. На наш погляд це можна пояснити постійною роботою психолога, який вчасно діагностував та вирішив усі тривожні ситуації, які виникали у житті студентів. Максимальне значення Іс – 10, мінімальна – 0.

Високий показник виробничих відносин (Ів), який ми спостерігаємо в обох групах, свідчить про те, що студент вважає себе, свої дії важливим чинником організації власної діяльності. Низький (Ів) вказує на схильність надавати більш важливе значення зовнішнім обставинам – викладачам, однокласникам, везінню – невдачі. Максимальний показник Ів – 8, мінімальний – 0.

Високі показники по шкалі міжособистісних стосунків (Ім.) свідчать про те, що студент відчуває, що може викликати повагу та симпатію інших людей. А низькі показники у студентів вказують на те, що вони не здатні брати відповідальність за свої відносини з оточуючими. Максимальне значення Ім – 4, мінімальне – 0.

Середніми є показники інтернальності по відношенню до здоров'я (Ізд). Високий показник Ізд свідчить про те, що студент вважає себе багато в чому відповідальним за своє здоров'я і вважає, що одужання залежить переважно від його дій. Студент із низьким показником Ізд вважає здоров'я і хворобу результатом випадку і сподівається на те, що одужання прийде в результаті дій інших людей, насамперед лікарів. Максимальне значення Ізд – 4, мінімальне – 0.

З метою оцінити рівень розвитку *процесуально-операційного компоненту*, було проведено дослідження рефлексії та навчальних можливостей студентів.

Результати тестування студентів контрольної та експериментальної груп, що наведені на рис. 3.5 демонструють тенденцію зміни показників рефлексії протягом їх навчання у вищому навчальному закладі.

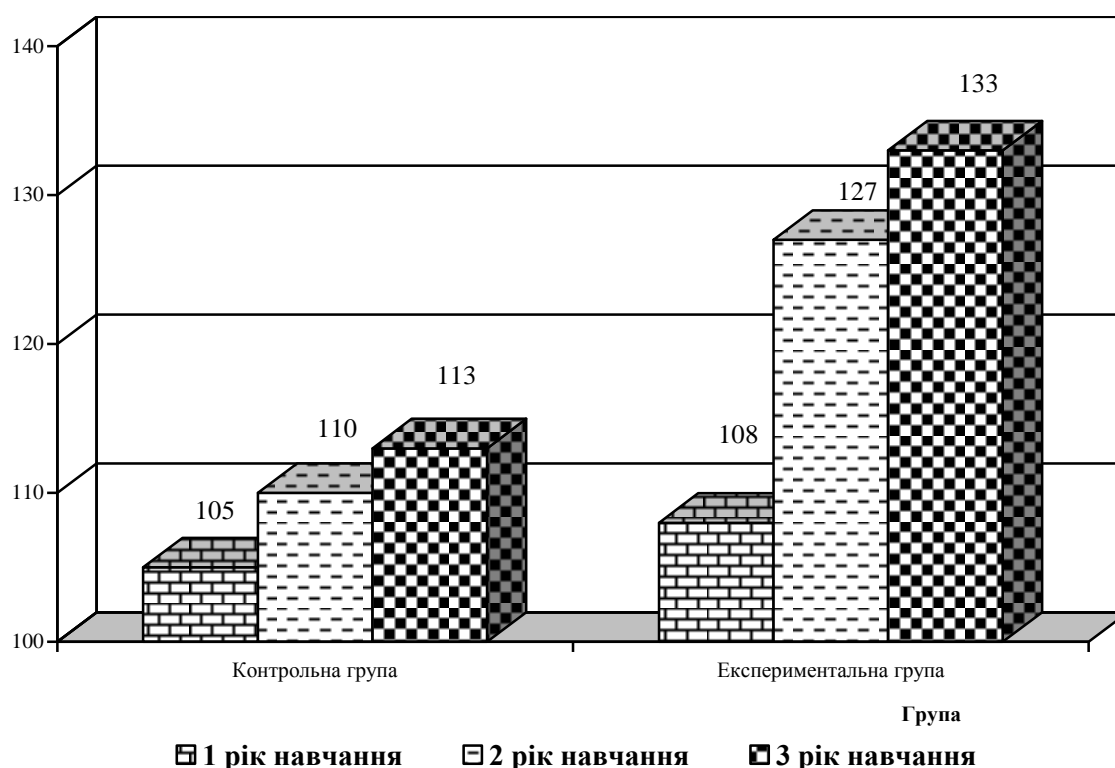


Рис. 3.5 Розвиток рефлексії у студентів контрольних та експериментальних груп у процесі навчання

Як демонструють показники, наведені на рис. 3.5, рефлексія студентів експериментальних та контрольних груп у перший рік навчання становили

108 та 105 балів відповідно, що співвідноситься із низьким рівнем рефлексії (3 та 2 степені відповідно у студентів експериментальних та контрольних груп).

Збільшення показників рефлексії на другому курсі навчання (110 – контрольні групи, 127 експериментальні групи, що відповідає 3 степеню, низькому рівню у контрольній групі та 5 степеню, середньому рівню у експериментальних групах) можна пояснити тим, що студенти обох груп на першому курсі навчання зіткнулись із труднощами адаптації до нової соціальної ситуації, нової соціальної ролі, нових взаємин у колективі. Вирішальним фактором у подоланні цих труднощів виступає рефлексивність.

Як видно з див. рис.3.5 студенти експериментальних груп на 3 курсі навчання, коли знімалися показники розвитку рефлексії після формуючого впливу, вийшли на середній рівень рефлексії (133 бали – 6 степені). В той час як студенти контрольних груп, з якими така робота не проводилась демонстрували результати на рівні низької рефлексії з 1 по 3 курс (105-113 балів).

Студенти із низьким рівнем рефлексії характеризуються невизначеним або іноді негативним ставленням до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, низьким рівнем орієнтації на самопізнання і саморозвиток тощо; їх знання щодо змісту рефлексії є лише частково правильними, вони не знають шляхів формування рефлексії у процесі навчально-професійної діяльності, вбачають перешкоди (переважно, зовнішні) на шляху становлення себе як майбутнього професіонала і формування професійної рефлексії; характеризуються неоптимальним рівнем самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі, низьким рівнем умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності; такі студенти відчувають ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно важливих рис особистості.

Студенти із середнім рівнем рефлексії мають «позитивне, а в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, загалом орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, але бачать певні перешкоди у формуванні рефлексії; середній рівень самоконтролю у

міжособистісної взаємодії в навчально-виховному процесі, середній рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності; мають переважно середній рівень усвідомлення й оцінки значущості своїх професійно важливих властивостей, загалом, позитивно оцінюють себе як майбутнього професіонала» [101].

Цей рівень передбачає «появу у суб'єкта виражених рефлексивних інтенцій – бажань і прагнень усвідомити і переосмислити особистісні і професійні особливості, цінності і орієнтири свого життя, свій життєвий професійний шлях» [101].

Студенти із високим рівнем рефлексії характеризуються цілісною рефлексивною позицією як особистості і фахівця, що саморозвивається та самовдосконалюється. На даному рівні повністю реалізується рефлексивно-креативний потенціал особистості, у результаті чого відбувається процес ідентифікації суб'єкта із системою особистісних і професійних цінностей професіонала, що саморозвивається, а діяльність набуває особистісного смислу і характеру творення.

Тестування наприкінці експерименту показали, що результати контрольних груп істотно не змінились у порівнянні із другим роком навчання (113 бал – третій рік навчання та 110 – другий рік навчання), що відповідає низькому рівню, а результати експериментальних груп зросли (133 бали), хоча вони відповідають середньому рівню, проте їх показники істотно збільшились порівняно із початком експерименту (25 балів зростання), і як результат 6 степенів на відміну від зростання (8 балів) і 3 степенів рефлексії контрольних груп.

Отже, як впливає з результатів дослідження, високий рівень розвитку рефлексії властивий незначній кількості студентів, що підкреслює актуальність організації спеціальної роботи з її розвитку.

Кількісне та відсоткове співвідношення студентів контрольних та експериментальних груп представлено у табл. 3.8, проведено статистичний аналіз обробки даних, аналогічно, що і для інших показників, використовуючи критерій χ^2 для перевірки результатів.

Таблиця 3.8

Показники рівнів розвитку рефлексії у контрольних та експериментальних групах на завершення експерименту $n_1 = 60$, $n_2 = 65$

Група	Рівні розвитку					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)	10	16,7 %	14	23,3 %	36	60,0 %
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	25	38,5 %	14	21,5 %	26	40,0 %

Як демонструють результати, на високий рівень рефлексії на початку експерименту були здатні лише 13,3 % студентів контрольної групи (8 студентів), по завершенню експерименту цей показник збільшився до 16,7 % (10 студентів). 18,5 % відсотків студентів експериментальної групи (12 студентів) на початку експерименту демонстрували високі показники рефлексії, такий результат на завершення експерименту перетворився у 25 студентів, що складає 38,5 %.

Потрібно зауважити той факт, що переважна більшість студентів обох груп на початку експерименту демонструють показники, що відповідають найнижчим ступеням рефлексії. 44 студенти контрольних груп та 40 студентів експериментальних груп на початку експерименту мають низькі показники рефлексії, а це 73,4 % 61,5 % відповідно. По завершенню експерименту кількість студентів із низьким рівнем рефлексії зменшилась в обох групах до 36 студентів в контрольних групах та 26 в експериментальних (60 % та 40 % відповідно), але ці показники свідчать про неготовність студентів до саморозвитку та самопізнання.

$$T_3 = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 25 - 65 \cdot 10)^2}{25 + 10} + \frac{(60 \cdot 14 - 65 \cdot 14)^2}{14 + 14} + \frac{(60 \cdot 26 - 65 \cdot 36)^2}{26 + 36} \right) = 7,85.$$

Звідси справедливою є нерівність $T_3 > T_{\text{крит.}}$ ($7,85 > 5,99$).

Статистична перевірка засвідчила, що результати дають достатні підстави для констатації відхилення нульової гіпотези, що в свою чергу дає змогу говорити про значущість отриманих результатів.

Розвивати рефлексію у студентів вищих навчальних закладів можливо, необхідно і доцільно. Рефлексія сприяє розвитку юнацького самосвідомості, закладає основу для професійного зростання і благотворно позначається на здоров'ї особистості.

Результати вивчення навчальних можливостей студентів протягом трьох років показані в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Показник навчальних можливостей студентів контрольних та експериментальних груп після експерименту

Групи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	15	25,0	18	30,0	27	45,0
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	28	43,0	24	37,0	13	20

Результати засвідчують позитивну тенденцію до зростання показника навчальних можливостей студентів обох досліджуваних груп. Проте в експериментальних групах 43 % студентів впорались із п'ятьма поставленими завданнями, що відповідає високому рівню розвитку. В той час, як в контрольних групах цей показник, хоча і збільшився в порівнянні із початком експерименту, але становить лише 25 %. Не сильно змінився і відсоток студентів, що зуміли впоратись із трьома, або менше завданнями, тобто продемонстрували низький рівень навчальних можливостей. На початку експерименту в контрольних групах їх було 53,3 %, а стало 45 %. А в експериментальних групах цей показник змінився істотно: 41,5 %, що були на початку змінились на 20 % по завершенню експерименту.

Результат обчислення критерію χ^2 дозволив говорити про статистичну значимість отриманих результатів.

$$T = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 28 - 65 \cdot 15)^2}{28 + 15} + \frac{(60 \cdot 24 - 65 \cdot 18)^2}{24 + 18} + \frac{(60 \cdot 13 - 65 \cdot 27)^2}{13 + 27} \right) = 9,5$$

$$T > T_{\text{крит.}} (9,5 > 5,99)$$

Подальше дослідження стосувалось діагностики **результативного компоненту** моделі розвитку пізнавальної діяльності студента. Виходячи із проведеного теоретичного дослідження, діагностика розвитку результативного компоненту проводилась на репродуктивному та продуктивному рівнях. Враховувались також академічна успішність та рівень креативності студентів.

Дослідження результативності навчально-пізнавальної діяльності студентів на репродуктивному рівні проводилося на основі порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу по робочому підручнику. Дослідження проводилось на основі моделі кількісної оцінки знань. Як уже зазначалось раніше, в дослідженні використовувалось поняття продуктивного засобу навчання, під яким малось на увазі кількість смислових одиниць тексту, що були засвоєні за певну кількість часу. Цією одиницею часу виступала одна академічна година. Дослідження поділялось на три етапи:

– тестування початкових знань студентів відповідної проблеми у формі відтворення, розпізнавання і представлення;

– самостійна робота студентів із запропонованим засобом навчання, в ході якої вони мали нагоду вибирати для себе оптимальний режим навчання (визначати для себе тривалість перерв, час вивчення окремих розділів навчального тексту і т.д.);

– оцінка сумарних знань студентів на рівні відтворення, розпізнавання та представлення.

За результатами дослідження для рівнів відтворення, розпізнавання та представлення обчислювався показник продуктивності певного засобу навчання за наступною формулою:

$$R = Q - O / t,$$

де R – продуктивність засобу навчання;

Q – об'єм сумарних знань студентів;

O – об'єм початкових знань;

t – час вивчення навчального матеріалу.

Як видно із наведених у табл. 3.10 та 3.11 результатів дослідження, результативність студентів експериментальних груп по шкалі відтворення

має тенденцію до збільшення на протязі усіх трьох років (із 15,3 до 19,7) і значно переважає показники студентів контрольних груп протягом цього ж періоду часу (із 14,7 до 14,8). Показники студентів контрольних груп, які зросли на другий рік навчання, перестали зростати на третій рік і залишились на тому ж самому рівні, що і в попередній рік. Показники розпізнавання у студентів експериментальних груп стрімко зросли на третій рік навчання (із 10,3 до 12,1), в той час як у студентів контрольних груп спостерігалось лише незначне зростання (із 10 до 10,9). Що стосується шкали представлення, то у студентів експериментальних груп спостерігалось щорічне покращення результатів (із 1,4 до 2,6), як і у студентів контрольних груп (із 1,2 до 1,6), але значно більшими темпами (на 1,2 в протывагу 0,4 відповідно).

Таблиця 3.10

**Динаміка зміни показника результативності у студентів
контрольних груп протягом трьох років**

Роки	Показник		
	Відтворення (Одиниць/академгод)	Розпізнавання (Одиниць/академгод)	Представлення (Образи/академгод)
1 рік	14,7	10	1,2
2 рік	14,8	10,3	1,5
3 рік	14,8	10,9	1,6

Таблиця 3.11

**Динаміка зміни показника результативності у студентів
експериментальних груп протягом трьох років**

Роки	Показник		
	Відтворення Одиниць/академгод	Розпізнавання Одиниць/академгод	Представлення Образи/академгод
1 рік	15,3	10,3	1,4
2 рік	17,1	10,8	2,3
3 рік	19,7	12,1	2,6

Варто розглянути кількісне та відсоткове співвідношення результатів студентів контрольних та експериментальних груп, які подані в табл. 3.12 та провести статистичну обробку даних на основі критерію χ^2 .

Таблиця 3.12

**Показники діагностики результативного компоненту
на репродуктивному рівні у контрольних та експериментальних групах
на завершення експерименту**

Завдання репродуктивного рівня	Порівняльний аналіз кількісних показників засвоєння матеріалу на репродуктивному рівні					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольна група (КГ ₆₀)						
Відтворення	24	40,0 %	24	40,0 %	12	20,0 %
Розпізнавання	22	36,7 %	32	53,3 %	6	10,0 %
Представлення	10	16,7 %	16	26,7 %	34	56,6 %
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)						
Відтворення	65	100,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
Розпізнавання	30	46,2 %	34	52,3 %	1	1,5 %
Представлення	21	32,3 %	40	61,5 %	4	6,2 %

Як видно з поданих даних, більшість студентів контрольних груп справились із завданнями рівня відтворення на високому та середньому рівнях (по 40,0 %, тобто 24 студенти). Всі студенти експериментальних груп на третій рік навчання впорались із завданням на високому рівні. 12 студентів контрольних груп зробили це завдання на низькому рівні, що становить 20 % від загальної кількості.

Із завданнями рівня розпізнавання матеріалу на високому рівні на початку експерименту справились лише 14 студентів в контрольній групі, що становить 23,3 % та всього 8 студентів в експериментальних групах, що складає 12,3 %. Більшість студентів, а саме 46,7 % у контрольних групах та 72,3 % в експериментальних групах виконали завдання на середньому рівні. По завершенню експерименту ми спостерігаємо збільшення кількості студентів, яким вдалось виконати це завдання на високому рівні (30 студентів), що складає 46,2 %, в той час, як в контрольних групах цей показник також зростає та становить 36,7 % (22 студенти).

Результати рівня представлення на початку експерименту в контрольних групах продемонстрували, що на високому рівні завдання не виконав жоден студент, лише 14 студентів, що складає 23,3 % виконали це завдання

на середньому рівні, а більшість 76,7 % студентів контрольних груп виконали завдання на представлення матеріалу на низькому рівні. По завершенню експерименту ці показники змінились в кращий бік, але все одно більше половини студентів зуміли впоратись лише на низькому рівні (56,6 %). 16,7 % студентів виконали це завдання на високому рівні.

В експериментальних групах 9,2 %, тобто лише 6 студентів зуміли впоратись із поставленим завданням на високому рівні на початку експерименту, проте, як і в контрольних групах, більшість студентів (72,3 % – 47 студентів) впорались із завданням на представлення на низькому рівні. По завершенню експерименту кількість студентів із низьким рівнем різко зменшилась (6,2 %), в той час, як високий рівень продемонстрували 21 студент (32,3 %). Більшість студентів експериментальних груп 61,5 % виконали завдання на середньому рівні. Варто нагадати, що на початку експерименту ця кількість була: 12 студентів, що складало 18,5 %.

Статистична перевірка результатів проведення формуючого експерименту щодо порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу (відтворення).

$$T_4 = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 65 - 65 \cdot 24)^2}{65 + 24} + \frac{(60 \cdot 0 - 65 \cdot 24)^2}{0 + 24} + \frac{(60 \cdot 0 - 65 \cdot 12)^2}{0 + 12} \right) = 54,78.$$

Звідси справедливою є нерівність $T_4 > T_{крит.}$ ($54,78 > 5,99$).

Статистична перевірка результатів проведення формуючого експерименту щодо порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу (розпізнавання).

$$T_5 = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 30 - 65 \cdot 22)^2}{30 + 22} + \frac{(60 \cdot 34 - 65 \cdot 32)^2}{34 + 32} + \frac{(60 \cdot 1 - 65 \cdot 6)^2}{1 + 6} \right) = 6,92.$$

Звідси справедливою є нерівність $T_5 > T_{крит.}$ ($6,92 > 5,99$).

Статистична перевірка результатів проведення формуючого експерименту щодо порівняльного аналізу кількісних показників засвоєння матеріалу (представлення)

$$T_6 = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 21 - 65 \cdot 10)^2}{21 + 10} + \frac{(60 \cdot 40 - 65 \cdot 16)^2}{40 + 16} + \frac{(60 \cdot 4 - 65 \cdot 34)^2}{4 + 34} \right) = 37,73.$$

Звідси справедливою є нерівність $T_6 > T_{\text{крит.}}$ ($37,73 > 5,99$).

Для того, аби проаналізувати особливості формування пізнавальної діяльності студентів на продуктивному рівні була здійснена спроба проаналізувати деякі аспекти пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови. На третьому році навчання використовувалось написання «Resume» на англійській мові задля визначення сформованості основних знань та методів діяльності по всьому розділі (на відміну від завдань на відтворення та розпізнавання). Як показали дослідження, що представлені в табл. 3.13, 39 % студентів контрольних груп виконали дане завдання, в той час як в експериментальних групах з ним справились 43 % студентів. Якщо порівняти ці результати із діагностикою результативного компоненту на продуктивному рівні на початку експерименту, то виявиться, що в контрольній групі на 6 студентів більше зуміли впоратись із поставленим завданням (зміна 10 %), в той час, як в експериментальній таких студентів стало 28, що демонструє зміну в +7 студентів.

Таблиця 3.13

Показники діагностики результативного компоненту на продуктивному рівні у контрольних та експериментальних групах на завершення експерименту $n_1 = 60$, $n_2 = 65$

Група	Результативний компонент Продуктивний рівень					
	Початок експерименту Написання «Opinion Essay»		Завершення експерименту Написання «Resume»			
	студенти	%	студенти	%	Зміна Кількість студентів	Зміна %
Контрольна група (КГ ₆₀)	17	29	23	39	+6	10
Експериментальна група (ЕГ ₆₅)	21	33	28	43	+7	10

Аналогічно, використавши формулу, робимо статистичну перевірку отриманих результатів.

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \cdot \sum_{i=1}^2 [(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2 / (O_{1i} + O_{2i})]$$

Знаходимо

$$T = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 21 - 65 \cdot 17)^2}{21 + 17} + \frac{(60 \cdot 28 - 65 \cdot 23)^2}{28 + 23} \right) = 4,32$$

З таблиці для $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності $\nu = 2 - 1 = 1$ знаходимо критичне значення статистики $T: \chi_{1-\alpha} = 3,84$. Звідси справедливою є нерівність $T > T_{крит.}$ ($4,32 > 3,84$).

Важливо було проаналізувати показники креативності студентів отримані під час проведення експерименту.

Як видно із результатів дослідження, що подані у таблиці 3.14 студенти експериментальних та контрольних груп на першому курсі мають приблизно однакові загальні суми 65,6 та 65,8 відповідно, що можна пояснити однаковими умовами та рівнем підготовки. Проте наступні тестування на другому та третьому курсах продемонстрували тенденцію до зниження у студентів контрольних груп, показник яких впав із 65,8 до 64,5. В той час, як показник креативності у студентів експериментальних груп демонстрував тенденцію до зростання, він збільшився із 65,6 до 66,4, що можна пояснити більшою самостійністю студентів експериментальних груп завдяки різноманітним формам самостійної та індивідуальної роботи.

Таблиця 3.14

Динаміка розвитку показника креативності у студентів контрольних та експериментальних груп протягом трьох років (показники подано в балах, max=100)

Динаміка розвитку показника креативності			
Групи	1 рік	2 рік	3 рік
Контрольні групи (КГ ₆₀)	65,8	65,1	64,5
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	65,6	65,8	66,4

Аналіз показників академічної успішності, що подана у табл. 3.15, дозволяє скати, що кількість студентів, які навчались на відмінно на початку

експерименту в контрольних групах не змінилась і по завершенню експерименту – 10 %. В той час як в експериментальних групах спостерігалось збільшення студентів до 18,5 %. Все ще значні відсотки студентів, що мають низьку академічну успішність – 46,7 % у контрольних групах та 40 % – у експериментальних.

Таблиця 3.15

**Показник успішності студентів
контрольних та експериментальних груп після експерименту**

Групи	Високий рівень 5 балів		Середній рівень 4 бали		Низький рівень 3-2 бали	
	студенти	%	студенти	%	студенти	%
Контрольні групи (КГ ₆₀)	5	10	28	43,3	27	46,7
Експериментальні (ЕГ ₆₅)	12	18,5	27	41,5	26	40

$$T = \frac{1}{60 \cdot 65} \left(\frac{(60 \cdot 12 - 65 \cdot 5)^2}{12 + 5} + \frac{(60 \cdot 27 - 65 \cdot 28)^2}{27 + 28} + \frac{(60 \cdot 26 - 65 \cdot 27)^2}{26 + 27} \right) = 6,03$$

$$T > T_{\text{крит.}} (6,03 > 5,99)$$

Результати усіх досліджень, що подані у загальній табл. 3.16, дають змогу сказати про те, що суб'єкти розвитку пізнавальної діяльності студента, які залучені згідно моделі розвитку пізнавальної діяльності студента, мали позитивний вплив як на кожен компонент розвитку пізнавальної діяльності студента, зокрема, так і на розвиток пізнавальної діяльності загалом.

Показники дослідження мотиваційно-вольового компоненту демонструють, що місце пізнавального мотиву у системі мотивації студентів контрольних груп на початку та по завершенню експерименту змінилось, проте не суттєво. Провідні місця у структурі мотивації пізнавальний мотив займає у 16,7 % студентів контрольних груп, що на 6,7 % більше, ніж на початку експерименту. Одним із провідних мотивів протягом всього експерименту у студентів контрольних груп є змагальний мотив, що вказує на той факт, що група студентів не досягнула свого найвищого рівня розвитку і

не стала колективом, студенти контрольних груп сприймають один одного в першу чергу як суперників.

Таблиця 3.16

**Динаміка зміни показників розвитку
компонентів пізнавальної діяльності у студентів контрольних
та експериментальних груп протягом трьох років, %**

Компоненти пізнавальної діяльності студента	Контр. групи (КГ ₆₀)			Експер. групи (ЕГ ₆₅)			χ^2
	До експер. Високий рівень	Після експер. Високий рівень	Зміна	До експер. Високий рівень	Після експер. Високий рівень	Зміна	
Мотиваційно-вольовий:							
Місце пізнавального мотиву в системі мотивації (методика В. Гербачевського)	10,0	16,7	+6,7	20,0	62,3	+42,3	55,02
Мотивація успіху та боязні невдач (опитувальник А. Реана)	11,7	21,6	+9,9	18,5	57	+38,5	16,12
Дослідження вольової саморегуляції (методика А. Зверькова та Є. Ейдмана)	20,0	43,3	+23,3	24,6	57	+32,4	10,31
Процесуально-операційний компонент:							
Діагностика рефлексії (опитувальник А. Карпова)	13,3	16,7	+3,4	18,5	38,5	+20	7,85
Діагностика навчальних можливостей студентів (методика П. Третьякова)	20,0	25,0	+5	27,7	43,0	+15,3	9,5
Результативний компонент:							
1. Репродуктивний рівень:							
Відтворення (Одиниць/академгод)	40	40	0	46,2	100,0	+53,8	54,78
Розпізнавання (Одиниць/академгод)	23,3	36,7	+13,4	12,3	46,2	+33,9	6,92
Представлення (Одиниць/академгод)	0	16,7	+16,7	9,2	32,3	+23,1	37,73
2. Продуктивний рівень							
Написання «Opinion Essay» та «Resume»	29	39	+10	33	43	+10	4,32
3. Творчий рівень							
Дослідження особистісної креативності (методика діагностики О. Туник (в середніх балах по групі) min=0, max=100)	65,8	64,5	-1,3	65,6	66,4	+0,8	
Академічна успішність							
Навчання на відмінно	10	10	0	13,8	18,5	+4,7	6,03

У студентів експериментальних груп, з якими проводилась відповідна робота, пізнавальний мотив у перший рік навчання займає 6 місце і демонструє тенденцію до зростання, досягаючи свого піку на 3 курсі, коли пізнавальний мотив стає одним із провідних у їхній діяльності. Провідних позицій пізнавальний мотив досягає у структурі мотивації 62,3 % студентів, що на 42,3 % більше, ніж на початку експерименту.

У 57 % студентів експериментальних груп спостерігається мотиваційна орієнтація успіху, в той час як у контрольних групах мотивацію на успіх демонструють 21,6 % студентів.

Результати дослідження вольової саморегуляції демонструють зростання показника загальної вольової саморегуляції і у контрольних, і у експериментальних групах. Зростання спостерігається на 23,3 % у контрольних групах та 32,4 % у експериментальних групах в порівнянні із початком експерименту. Студенти із високим рівнем саморегуляції впевнені у собі, демонструють реалістичність поглядів та здатні контролювати свої вчинки.

Результати дослідження продемонстрували тенденцію до збільшення рівня рефлексії. У студентів контрольних та експериментальних груп рівень рефлексії на початку експерименту був 105 та 108 балів, що відповідає 2 та 3 стеном відповідно, тобто низькому рівню рефлексії. У студентів експериментальної групи рівень розвитку рефлексії покращується з кожним роком, проте високий рівень розвитку рефлексії демонструють 38,5 % студентів, що на 20 % більше, ніж на початку експерименту. У контрольних групах зміна становить лише 3,4 %. 16,7 % студентів контрольних груп досягли високого рівня рефлексії.

Діагностика навчальних можливостей студентів у експериментальних групах дала змогу констатувати, що високого рівня навчальних можливостей досягло 43 % студентів, що на 15,3 % більше за початок експерименту. У контрольних групах цей показник склав тільки 25 %, що вказує на зміну у 5 %.

Показники *результативного компонента* у студентів експериментальних груп на репродуктивному рівні також дають змогу говорити про переваги даної моделі, тому що мають тенденцію до збільшення на протязі усіх трьох років та значно переважають показники студентів контрольних груп, що можна пов'язати із модернізацією та вдосконаленням структури та змісту робочого підручника викладачами, застосуванням комп'ютера, модернізацією заняття та впровадженням методів проблемного навчання.

Дослідження на продуктивному рівні продемонструвало, що 29 % студентів контрольних груп та 33 % студентів експериментальних груп впорались із поставленим завданням на початку експерименту. По завершенню експерименту ці показники змінились на 39 % в контрольних групах та 43 % в експериментальних.

Дослідження особистісної креативності продемонструвало зниження показників у контрольних групах, в той час як у експериментальних групах середній показник по групам зріс на +0,8 бали.

Статистична перевірка отриманих результатів усіх показників, у відповідності до правила прийняття рішення, дає достатні підстави для прийняття альтернативної гіпотези про те, що студенти експериментальних груп мають вищий рівень розвитку компонентів пізнавальної діяльності, ніж студенти контрольних груп.

З огляду на результати досліджень та їх статистичну перевірку можна дійти висновку, що включені у модель суб'єкти розвитку: викладачі, викладач-куратор, психолог, студент та сама група безперечно позитивно впливають на розвиток кожного компоненту пізнавальної діяльності: мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного.

3.2 Методичні рекомендації суб'єктам розвитку пізнавальної діяльності студентів

Проблема виховання особистості – одна з найголовніших проблем сучасності. Новому суспільству потрібна нова людина – високоосвічена, інтелігентна, національно свідома.

Пріоритетним напрямком у вихованні студентства є всебічний та гармонійний розвиток особистості, здатної до саморозвитку, самовиховання і самореалізації у суспільстві, яка керується загальнолюдськими цінностями, глибоко розуміє традиції свого народу та примножує їх.

Провідну роль у процесі виховання та розвитку пізнавальної діяльності студентів виконують *викладачі* та *куратори* груп. Професійна діяльність педагога вищої школи має свої специфічні особливості, які обумовлені метою професійної освіти, специфікою навчального процесу у ВНЗ, віковими особливостями аудиторії та тим, що педагог вищої школи одночасно виступає у декількох ролях: як педагог-викладач певної навчальної дисципліни, як науковець-дослідник, як керівник навчально-пізнавальної діяльності студентів, як куратор-організатор студентської групи.

Як уже зазначалось, на початковому етапі навчання у ВНЗ для студентів найважливішим є психологічний процес адаптації до життя у новому колективі. Саме тому провідна роль у вихованні, в процесі соціалізації студентів належить куратору академічної групи. Куратор для студента є чи не найголовнішим агентом соціалізації. Він виконує декілька функцій: дидактичну, організаторську, управлінську, виховну, громадсько-педагогічну, комунікативну. Крім того він розробляє заходи з самовдосконалення кожного студента.

Куратор, який застосовує у своїй роботі гуманістичні технології виховання, може значно вплинути на розвиток пізнавальної діяльності студентів, а також забезпечити психологічні та організаційно-педагогічні умови

для створення в університеті комфортного середовища, як ключового компонента соціальної ситуації розвитку особистості.

Куратор – не лише наставник та організатор, але також вихователь та консультант. Він повинен спрямовувати виховну роботу групи, розвивати у студентів пізнавальну активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в навчанні.

Варто зазначити, що розвиток пізнавальної активності пов'язаний з посиленням зростанням самосвідомості студента, і, зокрема, з формуванням особистісної рефлексії, що сприяє розширенню сфери усвідомлення й поглибленню знань про себе, інших людей, навколишній світ тощо. «Пізнавальна активність та самостійність студента в навчанні залежать від того, якою мірою він володіє механізмами самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю, самооцінки тощо» [5].

Радчук Г.К. наголошує у своїх роботах на тому, що навчання у вищих навчальних закладах недостатньо сприяє усвідомленню студентами сенсу свого життя, що в свою чергу гальмує їхню практичну самореалізацію. Особистісний досвід, що набувається в учіннево-професійній діяльності мало пов'язаний із ціннісно-смісловим становленням студентів [115; 116].

Головна мета діяльності куратора полягає у створенні колективу у групі. А результатом його діяльності є набуття студентом соціального досвіду поведінки, формування національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості.

Як зазначають провідні психологи та педагоги [58; 131; 159 та ін.], основними функціями куратора є:

- *«діагностична*, що передбачає контроль над динамікою самовдосконалення, самонавчання та професійного росту студентів;
- *прогностична* передбачає визначення рівня знань та вмінь на основі вивчення інтересів і потреб студентів, що дає змогу передбачити проблеми, які можуть виникнути перед кураторами в процесі їхньої діяльності;

- *посередницька*, що має на меті встановлення взаємозв'язку та спільної діяльності громадських, соціальних та державних організацій для вирішення проблем та питань студентів;

- *охоронно-захисна* функція має на меті організацію роботи з профілактики захворювань, оволодіння культурою харчування, санітарно-гігієнічними нормами, сприяння формуванню здорового способу життя;

- *превентивна*, яка дозволяє передбачити психологічні, педагогічні негативні явища та організувати відповідну допомогу усім, хто її потребує;

- *евристична*, що передбачає вивчення та використання передового наукового досвіду для покращання виховної роботи);

- *організаторська*, що означає надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам та радам;

- *мобілізуєча*, що передбачає переведення об'єкта виховання у суб'єкт самовиховання, саморуку, самоутвердження;

- *аналітична*, що передбачає планування та організацію виховної роботи студентською групою на підставі врахування міжособистісних стосунків у колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання тощо;

- *комунікативна*, що полягає у забезпеченні взаємодії зі студентами, поясненні та аргументації своїх точок зору, умінні та здібності повести за собою, захопити ідеєю».

Головним у роботі куратора є «забезпечення систематичності навчально-виховної роботи в академічній групі, чіткої організації високого рівня всього навчального процесу, планомірного і продуманого спілкування зі студентами» [58].

Найскладнішою та найвідповідальнішою є робота куратора на *першому курсі*. Школяр у минулому, входить до нової, незвичної атмосфери, з іншими проблемами та іншою орієнтацією навчального процесу. Процес адаптації його

до нових умов – складний процес, і завдання куратора полягає в тому, щоб допомогти першокурснику пройти період адаптації без невиправданих затрат.

Основна увага на першому курсі повинна спрямовуватися на вивчення особистості студента, виявлення активу та вдосконалення його роботи, формування згуртованого колективу групи, засвоєння студентами особливостей навчальної діяльності та правил гуртожитку, прищеплення навичок самостійної роботи, роз'яснення важливої ролі вивчення суспільних дисциплін, педагогіки та психології, а також спеціальних предметів у підготовці майбутнього спеціаліста.

Куратору потрібно звернути увагу на формування зацікавленості студентів до суспільно-політичної діяльності, заохочувати їх до виконання окремих громадських доручень.

На *другому курсі* важливе місце займає виховання любові до обраної професії, вдосконалення навичок та вмінь із самостійного оволодіння знаннями, активна участь у громадській роботі, теоретичних конференціях, роботі у науковому студентському товаристві, різноманітні форми корисної праці, поширення естетичного кругозору, розвиток у студентів почуття гуманності та колективізму, мобілізація резервів із метою вдосконалення роботи в усіх напрямках навчально-виховних завдань.

На *третьому курсі* необхідно розвивати навички дій, практикувати індивідуалізацію навчання та розвиток самостійних знань студента; проводити роз'яснення щодо сучасної методики наукового пізнання, ведення наукової роботи, надавати можливість для активної участі в науковій роботі кафедри, розвивати професійні інтереси та здібності студента; організовувати шефську допомогу першокурсникам; продовжувати виховання в кожного студента свідомого ставлення до питань навчальної, трудової, суспільно-корисної та інших видів діяльності.

На *четвертому курсі* студенти повинні оволодівати науковою методологією, закріплювати знання, які отримали з практики навчання й

виховання виробляти, стійкий інтерес до суспільно-політичної та спеціальної інформації, брати активну участь у науково-дослідницькій роботі.

На *останньому курсі* необхідно також знайомити студентів із сучасними досягненнями в галузі науки.

Безперечно, пізнавальна діяльність формується під час навчально-виховного процесу у різноманітних навчальних закладах. Тому ще одним важливим суб'єктом активізації пізнавальної діяльності студента є **викладач**.

Повноцінна і різноманітна пізнавальна діяльність студентів, яка є результатом і умовою успішного навчання, формується лише тоді, коли студенти розуміють цілі навчання, усвідомлюють значення того, що вивчається, виявляють інтерес до процесу і результату учіння. Психологічні дослідження свідчать, що усвідомлена мета досягається людиною активніше, швидше, а результат при цьому стає вищим і якіснішим. Тому викладач повинен знати такі способи керівництва навчальним процесом, «які б постійно стимулювали активність, пробуджували і розвивали пізнавальний інтерес, прищеплювали творчий підхід до того, що вивчається, таким чином сприяли розвитку пізнавальних сил студентів, готували їх до самоосвіти» [94].

Робота викладача з активізації пізнавальної діяльності студентів починається із діагностики та цілепокладання педагогічної діяльності. Це *перший етап* роботи. При цьому викладач намагається створити позитивно-емоційне відношення студента до предмету, до себе та своєї діяльності.

На *другому етапі*, викладач створює умови для систематичної, пошукової, навчально-пізнавальної діяльності студентів, забезпечуючи умови для адекватної самооцінки студентів в ході процесу навчання на основі самоконтролю та самокорекції.

На *третьому етапі* викладач намагається створити умови для самостійної пізнавальної роботи студентів та для індивідуальної творчої діяльності, враховуючи сформовані інтереси.

Діяльність, націлена на засвоєння вже існуючих наукових знань, і є навчальним пізнанням. Проте суб'єкт пізнання має особисто для себе

відкривати усі ці знання, оскільки навчальний процес у ВНЗ повинен будуватися таким чином, щоб студент мав змогу не просто аналізувати та узагальнювати дійсність, прогнозувати подальший розвиток свого життя, а й конструювати перспективу цього розвитку, тобто виявляти певну активність.

Активність – «важливіша умова досягнення цілі в освіті і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики», – підкреслює видатний науковець І. Зязюн [57].

Пізнавальна активність, яка зумовлює ефективність пізнавальної діяльності, виявляється у спрямованості та стійкості пізнавальних інтересів.

Сучасний вітчизняний психолог Н. Давидюк вважає, що «ядром пізнавальної ініціативності є пізнавальний інтерес» [42].

Інтерес виявляється в активній самостійній діяльності й тим самим набуває значення стимулу цієї діяльності. Саме тому «з пізнавальним інтересом пов'язані радість пізнання, його творча активність, взаємодія інтелекту й емоційно-вольової сфери особистості учня» [5].

На думку К. Ангеліс пізнавальна активність детермінує розвиток особистісної рефлексії людини. Відповідними засобами та механізмами стимулювання пізнавальної активності студентів, які найбільшою мірою детермінують розвиток їх особистісної рефлексії, на думку К. Ангеліс є «створення ситуацій, коли студент повинен обґрунтовувати свою думку, задавати запитання іншим суб'єктам по взаємодії, здійснення рецензування текстів, творів, творчих робіт, надання допомоги одногрупникам, якщо вони її потребують, виконання так званих «завдань +», розрахованих на використання додаткової літератури, наукових джерел та здійснення інших видів пошукової діяльності, прийняття участі у навчальних бесідах, диспутах, дискусіях, рольових іграх, моделювання ситуацій самоперевірки, аналізу власних знань і практичних умінь, самокорекції тощо» [6].

За словами К. Ангеліс: «для активізації пізнавальної діяльності студентів необхідне впровадження в навчально-виховний процес інноваційних активних

методів та засобів навчання, таких як розв'язання творчих завдань та ситуацій, бесід, дискусій, активізуючих ігор, рольових ігор, психогімнастики, тренінгових вправ, письмових творчих робіт, які стимулюють розвиток пізнавальної активності підлітків та сприяють формуванню їх особистісної рефлексії» [6].

Н. Давидюк зазначає умови, які необхідні для активізації пізнавальної діяльності студентів як суб'єктів учіння, а саме: «формування змістовних мотивів навчально-пізнавальної діяльності та професійного самовизначення; використання сучасних концепцій навчання; надання навчальному матеріалу особистісного смислу; структурування навчального матеріалу; використання таких способів та прийомів викладання, які активізують навчальну і пошукову діяльність студентів (застосування блочної системи організації навчальної діяльності); використання спеціальних психологічних прийомів стимулювання викладачем активної пізнавальної діяльності студентів тощо» [41].

Як зазначає О. Олексюк: «найбільш повно процес активізації відбувається тоді, коли педагог:

1) робить акцент на вироблення у студента бажання пізнати нове, що дасть поштовх його подальшій пізнавальній діяльності і врешті решт виведе студента до стабільності у пізнавальній діяльності;

2) озброює студентів новими знаннями, пов'язаними з професійною діяльністю, уміннями і навичками їх творчого застосування (в свою чергу це приведе студентів до оволодіння майстерністю у майбутній педагогічній діяльності);

3) забезпечує надбання нових знань, оволодіння новими уміннями та навичками, що сприяє виникненню новоутворень у особистій сфері розвитку студента, виводить його на творчий рівень мислення, вирішення практичних завдань (студент виходить у професійній діяльності на педагогічну творчість)» [99].

О. Олексюк дає узагальнююче визначення активізації пізнавальної діяльності студентів як «якісний рівень діяльності студента, якому притаманна

певна система ознак (самодетермінованих проявів активності); з іншого боку – це цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних психолого-педагогічних умов, підпорядковане меті професійної підготовки, яке направлене на формування внутрішніх мотивів та цілей пізнавальної діяльності; ефективне засвоєння нових знань і здобуття навичок їх практичного застосування. Між цими проекціями є прямий зв'язок: результатом зовнішньодетермінованої активізації є перехід активності студента у рису особистості» [97].

Ще одним шляхом активізації пізнавальної діяльності студентів є експериментальний метод, тому «система навчання повинна забезпечуватись відповідним навчальним експериментом та методикою його застосування» [53].

Як зазначає М. Бакланова: «під активізацією навчально-пізнавальної діяльності студентів будемо розуміти процес спільної діяльності викладача (діяльності навчання і діяльності з організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів) і навчально-пізнавальної діяльності студентів, побудований на основі спеціально дібраних методів, прийомів, засобів і організаційних форм з урахуванням психофізіологічних особливостей студентів та спрямований на підвищення їх активності, інтересу, творчості, самостійності щодо здобування ними знань з основ наук, оволодіння уміннями і навичками їх практичного застосування, а також результати цього процесу» [10].

Велика кількість іноземних психологів погоджуються із думкою про те, що «викладачі, з метою активізації студентської пізнавальної діяльності, мусять не залишаючи конкретні навчальні засоби, такі як графіки, ілюстрації, таблиці та діаграми, підштовхувати студентів в напрямку міркувань вищого порядку, коли можливо, надихаючи їх пояснювати як вони вирішують ту чи іншу проблему» [162]. Крім того, важливо «створювати проекти, що дають можливість студентам відчувати на своєму досвіді ті завдання та професійні дилеми, що постають перед спеціалістами відповідної сфери наук» [162].

Проаналізувавши наукові джерела [57; 155; 165] можна зазначити, що активізація пізнавальної діяльності пов'язана також із змістом навчального матеріалу. Структура такої активізації пізнавальної діяльності складається із посилення новизни у викладанні матеріалу, надання історичних фактів, розкриття практичного значення навчального матеріалу, залучення сучасних досягнень науки, як представлено на рисунку 3.6.



Рис. 3.6 Структура активізації пізнавальної діяльності студентів

1. Посилення новизни у викладанні матеріалу – це новітні факти і відомості, відкриття і досягнення сучасної науки, а також порівняння, інформація, що здивує студентів і студенток університету, збудить їхню уяву, виявлення невідомих закономірностей, відкриття нових областей знань, вихід за межі навчальних програм. Оновлення вже засвоєних знань – повідомлення нової точки зору, нового повороту, іншого боку явищ, що висвітлює по-іншому звичне, буденне, знання, яке втратило гостроту новизни; виявлення у звичних повсякденних знаннях нових сторін, нових зв'язків, нових граней, коли заняття набирають іншої цінності та суті. Тут особливо важливо звернути увагу на використання знань з предмету в житті, актуалізувати життєвий досвід студентів. Оновлення вже засвоєних знань може відбуватися і в результаті встановлення міжпредметних зв'язків.

2. Надання історичних фактів (історичний аспект науки) – надання відомостей з історії науки, про наукові відкриття. Історизм допомагає студентам оцінити значення навчання, наближає процес вчення до наукового пізнання.

Студенти дізнаються про витоки науки, її розвиток, починають розуміти сутність наукового пошуку, його труднощі й радощі. Історичні відомості з предмету, як правило, мало відомі тим, хто навчається, і сприймаються ними як несподіване та нове, що дає змогу наближати їх до сучасної науки, підіймати її престиж.

3. Сучасні досягнення науки привертають увагу кожного, особливо молоді. Знайомлячись із новими науковими відкриттями, студенти бачать, що зрозуміти їх суть можливо тільки маючи певні знання, що підвищує зацікавлення не лише до тієї чи іншої науки, а й до навчання.

4. Практичне значення знань – один з основних стимулів зацікавлення. Використання результатів науки в цілях практики, застосування знань у практичній діяльності, розуміння місця науки у житті людей підвищує престиж науково-теоретичних знань. Т. Шамова у роботі відзначає, що «посилення практичної направленості навчання значно підвищує зацікавлення до предмету і процесу пізнання» [150].

Пізнавальну цікавість стимулює певним чином організована навчальна діяльність, до якої входять різноманітні форми самостійної роботи, оволодіння новими засобами навчання, проблемне навчання, елементи дослідження, творчі й практичні роботи:

1. Різноманіття форм *самостійних робіт* не тільки розвиває у студентів такі цінні якості, як кмітливість і точність у роботі, вміння виділяти основне в темі та підібрати додатковий матеріал, уміння аналізувати, синтезувати й узагальнювати, пов'язувати нове зі вже відомим, а й стимулює до пізнавальної діяльності, оскільки дає змогу студентам усвідомлювати власне інтелектуальне зростання.

Для успішної самостійної роботи студентів необхідні, як свідчить практика, такі умови:

- а) чітке і зрозуміле уявлення про цей вид роботи;
- б) бажання і вміння самостійно працювати;
- в) здійснення контролю.

2. *Проблемне навчання* сприяє появі у студентів пізнавальної зацікавленості: подив, інтелектуальна активність, емоційний підйом, прагнення до глибшого ознайомлення з предметом.

Проблемне завдання повинне мати такі специфічні особливості: пізнавальна цінність; рівень складності завдання (ступінь новизни способу рішення і послідовність етапів розв'язання; об'єкт пізнання, який фігурує в умові завдання повинен зацікавити студентів; обґрунтованість постановки завдання (актуальність, зв'язок із навчальним матеріалом, майбутньою професійною діяльністю тощо).

3. *Дослідницький підхід* залучає студентів до методів наукового аналізу, де перед ними розкриваються джерела, якими послуговується наука.

4. *Творчі роботи* активують як вольові, так й інтелектуальні психічні процеси, сприяють формуванню творчих здібностей студентів. Відмінність стимуляції творчих робіт від дослідження в тому, що творчі роботи включають у себе не тільки пошук вирішення пізнавального завдання, а й бувають реально виражені у конкретних результатах, у яких відображено задум, знання і практичні дії. Творча робота потребує максимальної концентрації уваги.

5. *Практичні роботи* сприяють не тільки пізнавальній зацікавленості, а й діям, що збуджують зацікавленість у тієї частини студентів і студенток, які мають практичний склад розуму, схильність до виконання певних трудових операцій.

6. *Оволодіння новими засобами діяльності* є особливим стимулом зацікавленості для покращення якості виконання самостійних, практичних і творчих робіт. До засобів діяльності насамперед відносять уміння і навички, які закріплюються і переносяться на практичне застосування.

Важливо зазначити, що особливе місце у активізації пізнавальної діяльності студентів є їх взаємодія з викладачем. Навчальний процес супроводжується певними відносинами, які виникають між його учасниками. Взаємини між викладачем і студентом завжди виявляються на занятті в емоційному тонусі діяльності суб'єктів навчання. Розвитку пізнавальної діяльності сприяють інтелектуальний настрій студентів на оволодіння знаннями, ділова напруга, бесіди, дискусії, безперервна активна діяльність студентів, рівний позитивний тон у спілкуванні.

За словами радянського психолога В. Ляудіса, пізнавальну діяльність «не можна відокремлювати від загальної навчальної ситуації, ядром якої виступає соціальна взаємодія з викладачем та між собою» [83]. Центральне місце В. Ляудіс відводить спільній продуктивній діяльності, яка «забезпечує суттєву активізацію процесів пізнання і розуміння, які є головною умовою успішної пізнавальної діяльності й одночасного особистісного росту учасників процесу навчання – як студентів, так і викладачів» [83].

Однією з форм проведення у вищому навчальному закладі практичного заняття, яке б відповідало поставленим вимогам активізації пізнавальної діяльності, може бути гра. Без сумнівно, гра не є універсальним засобом активізації пізнавальної діяльності, але як і будь-який інший метод, вона має свої переваги. Розглянемо деякі аспекти гри в умовах навчання у ВНЗ.

По-перше, на ігровому занятті відбувається закріплення та поглиблення знань, як здобутих на лекціях, так і самостійно надбаних, вміле їх застосування, створюються умови для активного обміну думками та досвідом.

По-друге, є можливість здійснити особистісний підхід до кожного учасника завдяки розподілу ролей. Кожен учасник «примірює на себе» запропоновану роль, будує діяльність згідно своєї ролі, приймає рішення, намагаючись при цьому уникнути можливих конфліктних ситуацій.

По-третє, на відміну від традиційних методів, форм, прийомів, які, в основному, орієнтовані на індивідуальне навчання, ігрові ж передбачають колективність роботи учасників. Знання, вміння показує не окремий індивід,

а уся група або мікрогрупа, бо рішення виробляється колективно. Таким чином, формується культура спілкування в колективі, розвивається вміння поважати думку інших.

По-четверте, викладач у ході проведення гри створює емоційний настрій учасників, який А. Макаренко відзначав як «мажорний» [145], а ми маємо всі підстави вважати його таким, що активізує.

Результативність гри залежить від рівня обґрунтування технологічної розробки викладачем, науково-методичної організації та кваліфікованого її проведення.

Вимоги до гри у загальнопедагогічній підготовці такі: вона повинна не лише активізувати ситуативну активність, а залучити до роботи професійні завдання, відпрацьовувати цінності, інтегрувати накопичений досвід, «запускати» інтегративні процеси (рефлексування, потребу у самовдосконаленні, саморозвитку).

Методологічна основа рольової гри передбачає «логічність і влучність (контекстуальну відповідність) висловлювань протагоніста. Переосмислення та програвання ситуацій, які є важливими й емоційно неординарними, потребують логічного та поетапного переосмислення ситуації» [152].

Застосування ігрового методу активізує пізнавальну діяльність студентів, підвищує рівень їх творчості та професійної підготовки майбутніх спеціалістів в цілому. Як вказує Т. Хлебнікова, «ігровий метод можна вважати методом інтерактивного навчання, який залучає майбутніх фахівців до активного процесу отримання і переробки знань» [146].

Слід відзначити, що впливає на пізнавальну діяльність і педагогічний оптимізм – довіра до пізнавальних можливостей студентів. Він особливо яскраво виявляється в організації групової роботи, змагань, рольових і ділових ігор, рецензуванні і взаємних оцінках відповідей студентів університету, заохоченнях викладача, коли він наголошує на успіхах студента. При цьому позитивний ефект дає не тільки і не стільки висока оцінка, скільки судження викладача, аргументація оцінювання.

Варто зазначити, що важливу роль в активізації пізнавальної діяльності студентів має полімотивація.

Психологи поділяють розгортання полімотивації на такі сфери:

- *«пізнавальна мотивація*: активізація безпосередньої навчальної активності суб'єктів у відповідному емоційно-творчому ритмі;
- *практична мотивація*: формування стійкого освітнього досвіду, спільних паритетних взаємин між учителями і учнями, у тому числі активізація механізмів взаємоорганізації, взаємоконтролю;
- *ментальна мотивація*: формування стійких сутнісних смислів у свідомості учасників освітнього дійства, а також активізація механізмів самоорганізації, самоконтролю, процесу ціле покладання;
- *мотивація самовдосконалення*: формування сенсу у житті, активізація механізмів самовизначення, самоствердження» [37].

З огляду на те, що емоційна напруга, притаманна негативному емоційно-психологічному фону, заважає пізнавальній діяльності людини, і навпаки, у відносно безконфліктному середовищі студенти легше та краще засвоюють знання, вище піднімають свою «інтелектуальну сходинку», що підтверджує необхідність створення емоційно-позитивної атмосфери у навчально-виховному середовищі, сприятливої для розвитку особистості.

Загальновідомо, що на будь-якого індивіда певною мірою впливає середовище, «те оточення, яке він сприймає, на яке реагує, з яким вступає в контакт, взаємодіє» [96], тобто та реальна дійсність, в умовах якої відбувається розвиток особистості.

Надзвичайно важливим є рівень розвиненості взаємовідносин в академічній групі. Адже саме в період навчання основні суспільні зв'язки студентів зосереджені саме в академічній групі, порушення яких призводить до стресових ситуацій, і, як наслідок, може викликати психосоматичні захворювання.

Студентська група, в якій перебуває студент, є мікросоціумом. Позитивний психологічний клімат в академічній групі сприяє підвищенню

у студентів позитивної мотивації до навчання, формуванню і розвитку індивідуально-стійких рис особистості, зокрема товариськості, усуває психологічну напругу, що викликає стан самотності та роз'єднаності.

Частіше за все поняття академічна група визначається як «нечисленна по складу група людей, члени якої об'єднані загальною навчальною діяльністю і знаходяться в безпосередньому особистому спілкуванні, яке є основою для виникнення емоційних відносин, групових норм і групових процесів» [22].

Наведемо ще одне визначення студентської групи – «відносно постійна в межах навчального року сукупність студентів, що об'єднані завданням гуртової навчально-професійної діяльності та перебувають у безпосередньому контакті один із одним. Вона становить собою один із основних елементів навчально-виховної системи вищої школи» [108]. Це визначення, що носить скоріше описовий характер, доповнюється іншим, що є більш лаконічним та охоплює власне соціальний аспект функціонування академічної групи. Згідно цьому визначенню академічною групою називають таку, в якій «суспільні відносини набувають форми безпосередніх особистих контактів» [108].

Потік інформації, яку потрібно переробити студентові, постійно зростає. Проте, тільки та інформація, яка перероблена та засвоєна стає знаннями. Тому широта інформації часто вступає у протиріччя з глибиною її осмислення.

Складні і нові завдання, що виникають перед студентом вже на першому курсі, вимагають чіткої організації навчального процесу, виховання в студентів навичок самостійної роботи з навчальною та науковою літературою, умінь самостійного розподілу свого часу між навчанням, побутом і відпочинком, а в багатьох випадках ще й намаганням працювати.

Студентська група є різновидом соціальної організації, тому вона також може розвиватись від своїх найпростіших форм (дифузійна або номінальна) до найвищих (колектив). Такий розвиток у кожній групі студентів є неповторним. Проте, не кожна група в процесі розвитку досягає рівня згуртованого колективу.

Кожна студентська група перебуває на певному рівні свого розвитку. Психологи виділяють наступні критерії, за якими визначається рівень розвитку студентської групи:

- організаційна єдність – здатність до ділового об'єднання для розв'язання загальногрупових практичних завдань. Ознаками організаційної єдності є узгоджена взаємодія і взаємодопомога членів групи, їх прагнення до співробітництва;

- психологічна єдність – це загальний настрій групи, який створює ефект захищеності для кожного її члена. Така психологічна єдність поділяється на інтелектуальну, емоційну та вольову. Інтелектуальна сторона виявляється у здатності знаходити спільну мову, приходити до однакових суджень і висновків з найважливіших питань групової та позагрупової діяльності, розуміти спільну відповідальність за неї. Емоційна сторона характеризує загальну атмосферу взаємовідносин, рівень дружелюбності, взаємної толерантності до недоліків інших. Вольова сторона психологічної єдності групи віддзеркалює здатність її членів долати перешкоди, наполегливо просуватися до мети, мобілізувати сили у важкі моменти, стримувати в інтересах групи свої почуття;

- моральна спрямованість – полягає у взаємній спрямованості студентської групи з моральними нормами вищого навчального закладу, суспільства загалом. Важливим при цьому є провідні мотиви діяльності та моральні цінності кожного студента та групи загалом;

- підготовленість групи – досвід спільної діяльності, який група отримала за певний час роботи, це вміння працювати разом. Зрозуміло, що підготовленість групи складається із готовності кожного студента, його особистого досвіду, знань та умінь. Проте готовність кожного окремого члена групи не слід ототожнювати із загальною готовністю групи. Так одночасне перебування на занятті студентів створює умови для спільної діяльності, але не є показником підготовленості групи.

На першому етапі свого розвитку, коли група незнайомих між собою абітурієнтів утворюють студентську групу, вона є *дифузною*. В процесі навчально-пізнавальної діяльності студентська група розвивається і в залежності від того, якою мірою в ній представлені описані вище показники, вона досягає певного рівня у своєму розвитку.

Студентська група може бути *номінальною*, тобто вона має певну назву, але її існування є лише формальним, тому що студенти ще не займаються спільною діяльністю, яка б опосередковувала відносини в середині групи; *групою-асоціацією*, коли група має офіційну структуру, спільну мету діяльності, проте діяльність студентів все ще є окремою, індивідуальною; *групою-корпорацією*, коли група має не лише спільну мету, але і спільно здійснює свою діяльність, проте в такій групі ще немає психологічної єдності.

Вищим рівнем розвитку студентської групи є *колектив*. Студентська група стає колективом, якщо взаємодія та взаємовідносини студентів всередині групи підкоряються єдиним цілям, завданням спільної діяльності, особистісно-значущим змістом цієї діяльності. Студентська група, яка досягла рівня колективу в своєму розвитку, стає референтною для її студентів, тобто такою, на думку якої студенти зважають перш за все.

У студентській групі виникають протиріччя, які також впливають на успішність здійснення студентом пізнавальної діяльності. Серед таких протиріч, психологи виділяють наступні: «неадекватна оцінка партнера, завищена самооцінка окремих студентів, порушення почуття справедливості, перекручення окремих студентом інформації про іншого, авторитаризм лідера групи загалом або окремої малої групи, некоректне ставлення один до одного, просто непорозуміння один із одним» [108].

Протиріччя, які вирішуються психологічно виправдано, не переростають у конфлікти і можуть навіть мати конструктивний характер, тобто в результаті вони мають згуртованість групи.

Колектив здатний розв'язувати й виховні завдання через психологічний вплив на кожного студента.

Механізмами групового впливу можуть бути як позитивні так і негативні. Психологи вирізняють наступні групові впливи: групова ідентифікація, соціальна презентація, соціальна фасилітація, соціальна інгібіція, соціальна лінь, децентрація, навіювання, переконування, соціальні очікування, соціальне порівняння, наслідування, взаємний потяг один до одного.

Крім того студентський вік – пора активної самооцінки. Вона може бути об'єктивною, завищеною і заниженою. Характерними для людини із заниженою самооцінкою є занижена самоповага, нестійка власна думка про себе, намагання приховати від оточення своє справжнє «Я», виконати роль, яка, на її думку, буде більш прийнятною й ефектною у конкретному середовищі.

Важливо зазначити, що оцінка і самооцінка можуть сприяти розвитку мотивів, які тісно пов'язані з інтересом до учіння, почуттям задоволення від успіхів, радістю від подолання труднощів і досягнення мети; таких якостей особистості, як відповідальність, працелюбність, акуратність тощо.

Самоконтроль полягає в усвідомленому регулюванні студентом своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, які б відповідали поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Метою самоконтролю є запобігання помилкам та їх виправлення. Показником сформованості самоконтролю є усвідомлення студентами правильності плану діяльності та її операційного складу, тобто способу реалізації цього плану.

Розрізняють дві форми самоконтролю: індивідуальна і групова. У разі індивідуальної форми самоконтролю студент самостійно визначає ступінь опанування професійними знаннями, навичками та вміннями. Груповий самоконтроль передбачає оцінку власної навчальної діяльності та досягнутих успіхів, а також визначення недоліків, обґрунтування шляхів їх подолання.

Ефективним засобом формування в студентів навичок самоконтролю є використання колективних (фронтальних) перевірок у поєднанні з контролем з боку вчителя. У процесі навчання слід знайомити студентів з метою виконуваної роботи, вимогами до неї, способами виконання, прийомами самоконтролю і шляхами їх удосконалення.

При цьому важливу роль у самоконтролі відіграють не лише самооцінка студента, але і педагогічна оцінка. Самооцінка студента в навчальному процесі розвиває критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей, об'єктивне оцінювання результатів навчання. Від ефективності самооцінки залежить здатність студента знаходити помилкові дії, запобігати їм і завдяки цьому підвищувати результати самоконтролю. За результатами самооцінки студентів поділяють на таких, що переоцінюють, недооцінюють та оцінюють себе адекватно.

Для формування навичок самоконтролю й адекватної самооцінки студентів потрібно мотивувати виставлену йому оцінку, пропонувати йому оцінити свою відповідь, організувати у групі взаємоконтроль, рецензування відповідей інших студентів тощо. Важливо при цьому ознайомити їх з нормами і критеріями оцінювання знань.

Самоконтроль та самооцінка виконують важливу розвивальну функцію в навчальному процесі, так як сприяють розвитку в студентів логічного і критичного мислення, пам'яті, мовлення, уміння аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо.

Важливою умовою для активізації пізнавальної діяльності є самостійна робота студентів та її самоконтроль. Самостійна робота передбачає активні розумові дії студентів, пов'язані з пошуками найраціональніших способів виконання запропонованих учителем завдань, з аналізом результатів роботи (тобто самоконтролем).

Проте, щоб самостійна робота студентів була в результаті ефективно та відповідала поставленій меті, слід щоб вона була системною. Під системністю самостійної роботи слід розуміти сукупність взаємозв'язаних, взаємообумовлених, логічно побудованих і підлеглих загальним задачам видів робіт.

Виділяють наступні вимоги до «побудови самостійних робіт, під час виконання яких здійснюється самоконтроль:

1. Система самостійних робіт повинна сприяти розв'язанню основних дидактичних задач: набуттю студентами глибоких і міцних знань, розвитку в них пізнавальних здібностей, зокрема умінь і навичок самоконтролю, формуванню вміння самостійно осягати, розширювати і поглиблювати знання, застосовувати їх на практиці.

2. Система повинна враховувати принципи доступності й систематичності, зв'язок теорії з практикою, свідомої і творчої активності, принципи навчання на високому науковому рівні.

3. Види робіт повинні бути різноманітні за навчальною-пізнавальною метою і змістом, щоб забезпечити формування комплексу умінь і навичок у студентів.

4. Послідовність виконання самостійних робіт на занятті та вдома повинна логічно виходити з попередніх і забезпечувати передумови для виконання подальших. Успіх розв'язання цієї задачі залежить не тільки від педагогічної майстерності вчителя, але й від того, як він розуміє значення і місце кожної окремої роботи в системі робіт, у розвитку пізнавальних здібностей учнів, їх мислення» [82].

Самостійна робота в поєднанні з самоконтролем робить значний вплив на глибину і міцність знань студентів з предмета, на розвиток їх пізнавальних здібностей і умінь здійснювати самоконтроль, на темп засвоєння нового матеріалу.

Більш досконалим видом саморегуляції навчальної діяльності є урахування результатів ще нездійсненої діяльності й коригування її не тільки під час виконання, але за кілька операцій вперед. Такий вид контролю називається плануючим, перспективним і полягає у зіставленні всіх компонентів майбутньої діяльності – навчальної задачі, способу дії з передбачуваним результатом, а також у зіставленні об'єктивної структури передбачуваної діяльності зі своїми суб'єктивними можливостями відпрацювання тієї чи іншої дії.

У будь-якій навчальній роботі явно чи неявно представлені взаємооцінки, різні форми взаємоконтролю. Однак взаємоконтроль як вид спільної діяльності без особливого формування не стає нормою навчальної роботи. Інакше кажучи, завдання взаємоконтролю має бути особливим предметом засвоєння.

Взаємоконтроль – це ще один ефективний спосіб розвивати пізнавальну діяльність у студентському колективі. Завданням у навчальній роботі є спільно засвоїти щось. Способи взаємоконтролю полягають тут у тому, щоб зіставити свій спосіб роботи зі способом іншого студента, а потім кожен з них – із зразком результату і виявити на цій основі оптимальний шлях роботи.

Отже, якщо самоконтроль є засвоєнням засобів і способів оволодіння своєю поведінкою, то взаємоконтроль є засвоєнням засобів і способів побудови спільної діяльності. Важлива умова формування їх полягає у тому, що студент повинен спочатку сприйняти завдання контролю. Це означає, що особливим предметом засвоєння студента стає структура своєї чи спільної з іншими діяльності. Від засвоєння завдання контролю студент легше переходить до оволодіння його способами.

Взаємооцінка студентами своїх знань в свою чергу розвиває комунікативність, вміння вести дискусію, лаконічно і дохідливо пояснити матеріал іншому студенту. Взаємооцінка студентів є ефективним методом активізації пізнавальної діяльності студента.

Важливим суб'єктом розвитку пізнавальної діяльності є *психолог*. Мета роботи психолога у вищому навчальному закладі полягає у створенні сприятливого психологічного клімату, формуванні умов, які б стимулювали особистісний та професійний ріст, забезпеченні психологічної захищеності студентів, підтримці та зміцненні їхнього психічного здоров'я. Одним із важливих напрямків у роботі психолога у ВНЗ є стимулювання розвитку пізнавальної діяльності студента.

Дослідження психолого-педагогічної літератури [63; 73; 93; 109] дозволяє сформулювати основні завдання, що постають перед психологом під час роботи у вищому навчальному закладі:

1. Підвищення психологічної культури всіх учасників освітнього процесу у ВНЗ.

2. Сприяння особистісному і професійному становленню студентів у процесі навчання.

3. Забезпечення психологічної допомоги в екстремальних і критичних ситуаціях, що потребує активізації індивідуальної роботи зі студентами з метою вирішення проблем їх життєдіяльності в сім'ї, під час навчання у вищому навчальному закладі та за місцем проживання;

4. Створення умов для забезпечення творчого розвитку особистості студентів, що є основою формування здатності до саморозвитку та самореалізації, їх власної професійної кар'єри.

5. Виявлення основних проблем учасників освітнього процесу, причин їх виникнення, шляхів і засобів їх вирішення; сприяння в соціалізації, подоланні кризових періодів на всіх етапах навчання;

6. Сприяння педагогічному колективу у створенні сприятливого психологічного клімату у ВНЗ; вивчення особистості студента і студентських колективів з метою організації індивідуального, диференційованого підходу в процесі навчання і виховання.

У ході своєї професійної діяльності психолог, який працює у вищому навчальному закладі, повинен реалізовувати її у відповідності з наступними напрямками:

а) Психологічна діагностика В результаті психологічної діагностики відбувається задоволення потреб студентів у самопізнанні, стимулювання розвитку особистості студентів, визначення необхідності корекції процесу формування та розвитку особистості студентів. Психологічна діагностика може здійснюватись як індивідуально, так і в групі, і включати виконання різноманітних методик, тестів, опитувальників, що направлені на виявлення індивідуальних особливостей, міжособистісних відносин, інтелектуальних здібностей, системи ієрархії мотивів, рівня розвитку рефлексії, тощо.

Основними функціями психодіагностики в системі сучасної вищої освіти є «здійснення контролю за формуванням необхідних знань і професійно важливих якостей, оцінка особливостей розумового й особистісного розвитку студентів у ході навчання, оцінка якості самої освіти» [123].

Для діагностики інтелектуального розвитку, спеціальних здібностей і професійно важливих психологічних якостей студентів, розвитку їхньої пізнавальної діяльності, їхніх особистісних якостей і мотиваційної сфери психологу потрібно використовувати широкий арсенал психодіагностичних методик.

Серед психодіагностичних методик вирізняють стандартизовані та клінічні експертні методики.

Стандартизовані методи ефективніші, коли потрібно одержати хоча б наближені дані про цілу групу людей у короткий термін і при цьому прийняти суворо альтернативне рішення, що вимагає кількісного обґрунтування своєї надійності. Вони краще захищені від можливих помилок, що виникають внаслідок низької психодіагностичної кваліфікації виконавця, що проводить тест.

Із всіх існуючих методик на сьогоднішній день найбільш розповсюдженими є тести – досить короткі стандартизовані проби, іспити, що дозволяють в обмежений період часу одержати характеристики індивідуально-психологічних особливостей людини за визначеними параметрами. Тести класифікуються за декількома принципами, серед яких найбільш значимими є форма, зміст і мета психологічного тестування.

Для діагностики пізнавальної сфери психологу потрібно використовувати індивідуальні тести для тестування з одним респондентом, а для роботи з декількома – групові. Перевагою групових тестів є можливість охоплення великих груп респондентів одночасно (до декількох сотень людей), спрощення функцій експериментатора (читання інструкції, точне дотримання часу), більш однакові умови проведення, можливість обробки даних на ЕОМ тощо.

Основним недоліком групових тестів є зниження можливостей в експериментатора домогтися взаємопорозуміння з респондентами, зацікавити їх. Крім того, при груповому тестуванні утруднений контроль за функціональним станом респондентів, таким як тривожність, стомлення й ін.

Варто зазначити, що іноді потрібно провести додаткове індивідуальне тестування, що дозволяє психологу-викладачеві визначити в результаті не тільки бали, але і цілісне уявлення про особистісні особливості того, кого тестують (мотивації, відношення до інтелектуальної діяльності й ін.).

б) Психологічні консультації Цей вид роботи полягає в наданні конкретної допомоги студентам, в усвідомленні ними природи труднощів, в аналізі та вирішенні психологічних проблем, пов'язаних з власними психологічними особливостями, з певними життєвими обставинами, взаєминами в родині, у колі друзів, у ВНЗ. Важливою є також допомога у формуванні нових установок та прийнятті власних рішень. Така робота здійснюється у формі групових та індивідуальних консультацій.

в) Психологічна профілактика У цьому напрямку діяльності психолог здійснює профілактику у формі тренінгів, бесід, індивідуальних консультацій, круглих столів. Одним із найважливіших напрямів є навчання прийомам саморегуляції.

Скеред основних методів, які варто застосовувати психологу у своїй профілактичній діяльності можна виділити наступні: бесіда, анкетування, інтерв'ю, анкетування, тестування, метод експертної оцінки, та ін.

г) Психокорекційна робота проводиться психологом з метою подолання негативних явищ в навчальному закладі, в сім'ї, в соціальному оточенні і розвитку здібностей студента.

Корекційна та профілактична робота проводиться, зокрема, у формі психологічних тренінгів. «Психологічні тренінги надають учасникам можливість оволодіти психологічними знаннями, а також професійними вміннями та навичками, які дозволяють вирішувати не тільки свої внутрішньо-особистісні проблеми, проблеми взаємодії з оточуючими та зробити своє життя

більш ефективним в цілому, але й використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності» [109].

Розвивальна та корекційна робота психолога у ВНЗ передбачає «активну взаємодію психолога на процес формування особистості студента, на процес навчання та розвиток пізнавальної діяльності студента» [109]. Психологу потрібно володіти програмами, що направлені на формування пізнавальної мотивації, розвиток рефлексії, програмами, що направлені на усунення відхилень та надання психологічної допомоги студентам у критичних життєвих та навчальних ситуаціях.

Отже, говорячи про розвиток пізнавальної діяльності, потрібно звернути увагу на той факт, що кожен суб'єкт моделі розвитку пізнавальної діяльності є активним учасником процесу.

Участь психолога у подоланні труднощів адаптації на початковому етапі навчання студентів у ВНЗ, формування пізнавальної мотивації, розвитку рефлексії не можна недооцінювати, проте головне для практичного психолога уникати помилок та долати труднощі, що виникають під час проведення ним власної діагностичної, профілактичної, консультативної, корекційної роботи.

Значний вплив на розвиток пізнавальної діяльності студента має академічна група, так як особистість студента проходить своє становлення в академічній групі, яка перебуває на певному етапі свого розвитку. Розвиток кожного окремого студента значною мірою пов'язаний із рівнем розвитку всієї академічної групи, до якої він належить і в яку він інтегрований. Сприятливі умови для розвитку студента загалом та його пізнавальної діяльності зокрема існують у групах, що досягли у своєму розвитку рівня колективу.

Активізація пізнавальної діяльності повинна привести до підвищення ефективності професійної підготовки. Вона є важливою складовою загального процесу професіоналізації, але не самоціллю. Наше дослідження показало, що активізацію пізнавальної діяльності не можна розглядати окремо від змісту навчального матеріалу. Методами активізації пізнавальної діяльності студентів є посилення новизни у викладанні матеріалу, надання історичних фактів,

залучення сучасних досягнень науки та розкриття практичного значення навчального матеріалу. Пізнавальну активність стимулює певним чином організована навчальна діяльність, до якої входять різноманітні форми самостійної роботи, оволодіння новими засобами навчання, проблемне навчання, елементи дослідження, творчі й практичні роботи. Важливу роль відіграють практичні заняття із застосуванням елементів гри.

Висновки до розділу

На основі результатів теоретичного аналізу та відповідно до створеної моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого начального закладу було розроблено авторську програму розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Програма базувалася на принципах єдності свідомості та діяльності, на поєднанні зовнішніх (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) та внутрішніх (розвиток відповідних особистісних якостей та пізнавальної активності студентів) чинників.

Теоретичні дослідження дали змогу визначити психологічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів. Ними є:

- формування суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчально-виховному процесі ВНЗ шляхом організації та постійного підтримання суб'єктної міжособистісної навчальної взаємодії між викладачем і студентом, між студентом і студентом;
- вдосконалення змістовного (гуманітаризація) і методичного (гуманізація та демократизація) компонентів навчального процесу;
- формування змістовної мотивації пізнавальної діяльності студентів;

– формування пізнавального інтересу до вивчення дисциплін (позитивне ставлення до навчального предмету, його значення для особистості студента, використання особистісних підходів до навчання);

– професійна орієнтація в організації навчальної діяльності (адаптований теоретичний зміст навчальної дисципліни до певної спеціальності, самостійна робота, проблемне та ситуаційне навчання, дослідницька діяльність, творчі й практичні роботи, оволодіння новими засобами діяльності, професійно-практична спрямованість знань).

Програма методичного семінару для викладачів поєднувала елементи основ психології та методики навчання. Реалізація другого етапу програми здійснювалася у формі психологічного тренінгу для студентів, який був спрямований на розвиток мотиваційного, регуляційно-вольового, процесуально-операційного та результативного компонентів пізнавальної діяльності.

Дослідження динаміки показників компонентів пізнавальної діяльності студентів експериментальних груп проводилось порівняно з відповідними показниками студентів контрольних груп.

Після проведення експерименту пізнавальний мотив займає провідні місця в ієрархії мотивів 62,3 % студентів експериментальних груп і тільки у 16,7 % студентів контрольних груп. Значно зросла частка студентів із мотивацією на успіх.

Дослідження вольової саморегуляції після завершення експерименту виявило, що 43,3 % студентів контрольних груп та 57 % студентів експериментальних груп продемонстрували високі бали за загальною шкалою. Показник загальної вольової саморегуляції у студентів експериментальних груп досягає свого піку на третьому році навчання, коли студенти стають більш впевнені у собі, демонструють реалістичність поглядів та здатні контролювати свої вчинки.

По завершенню експерименту рівень розвитку рефлексії зріс у контрольних групах на 3,4 %, а в експериментальних групах на 20 %. Студенти із високим рівнем рефлексії характеризуються сформованістю рефлексивної

готовності до самодослідження, самооцінювання, самоконтролю, самовиховання, самонавчання, самовдосконалення у процесі навчально-професійної та пізнавальної діяльності; осмисленістю й усвідомленням наявного рівня розвитку рефлексивних якостей і здібностей.

Діагностика результативного компоненту пізнавальної діяльності виявила позитивну динаміку: 32,3 % студентів експериментальних груп зуміли справитись із завданням репродуктивного рівня та 43 % – із завданнями продуктивного рівня.

Дослідження особистісної креативності виявило, що показник особистісної креативності в контрольних групах зменшується протягом трьох років (середнє значення в перший рік – 65,8, а в останній 64,5). В експериментальних групах цей показник збільшився із 65,6 на початку експерименту до 66,4 на третьому курсі.

Дослідження академічної успішності показало, що кількість студентів, які навчались на «відмінно» на початку експерименту в контрольних групах не змінилась, в той час як в експериментальних групах спостерігається збільшення таких студентів з 13,8 % до 18,5 %.

На основі теоретичного дослідження та отриманих даних експериментальної перевірки програми розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу було розроблено методичні рекомендації викладачам, кураторам та психологам вищих навчальних закладів. Зокрема ведеться мова про посилення новизни у викладанні матеріалу, надання історичних фактів, розкриття практичного значення навчального матеріалу, залучення сучасних досягнень науки. Наголошується на особливій вазі взаємооцінки та взаємоконтролю, як ефективному методі активізації пізнавальної діяльності. Вказується, що пізнавальну активність стимулює певним чином організована навчальна діяльність, до якої входять різноманітні форми самостійної роботи, оволодіння новими засобами навчання, проблемне навчання, елементи дослідження, творчі й практичні роботи. Важливу роль відіграють практичні заняття із застосуванням елементів гри.

Основні положення розділу опубліковані в працях:

1. **Венгер О. П.** Методи активізації пізнавальної діяльності студентів / О. П. Венгер // Збірник наукових праць № 43. / гол. ред. Балашов В. О. – Хмельницький: Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, 2008. – Частина II. – С. 180–182.
2. **Венгер О. П.** Експериментальна перевірка ефективності моделі розвитку пізнавальної діяльності студента [Електронний ресурс] / О. П. Венгер // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електронне наукове фахове видання / гол. ред. Грязнов І. О. – 2011. – Вип. 2. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_2/11voppps.pdf – Заголовок з екрана.
3. **Венгер О. П.** Методичні рекомендації суб'єктам активізації пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу/ О. П. Венгер // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип. 2(39). – С. 25–30

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення проблеми розвитку пізнавальної діяльності та запропоновано нове її вирішення у процесі навчальної діяльності студентів. Отримані в ході дослідження результати дають змогу сформулювати такі висновки:

1. За результатами аналізу наукової психолого-педагогічної літератури встановлено, що *пізнавальна діяльність* – це свідоме виявлення активності індивіда, спрямоване на пізнання навколишньої дійсності, що здійснюється упродовж усього життя, у всіх видах діяльності і соціальних взаємостосунків, містить у своїй структурі мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний і результативний компоненти та здійснюється за допомогою пізнавальних актів розуміння та рефлексії.

Пізнавальна діяльність студентів є своєрідним акмеперіодом, що базується на всіх попередніх процесах біологічного, психологічного і соціального розвитку. У студентському віці удосконалюється володіння складними інтелектуальними операціями аналізу та синтезу, теоретичного узагальнення та абстрагування, аргументування. Когнітивні структури набувають складної будови та індивідуальної своєрідності.

На основі теоретичного аналізу проблеми розвитку пізнавальної діяльності було визначено психологічну структуру пізнавальної діяльності студентів, яка включає мотиваційно-вольовий, процесуально-операційний та результативний компоненти.

2. Проведений теоретичний аналіз дозволив сконструювати концептуальну модель розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, яка передбачає, в умовах спеціально організованого комплексного впливу, розвиток її структурних компонентів – мотиваційно-вольового, процесуально-операційного та результативного.

В результаті емпіричного дослідження встановлено, що пізнавальний мотив займає провідні позиції у структурі діяльності лише у 15 % студентів;

серед мотиваційних орієнтацій переважає орієнтація на результат; мотиваційний полюс більшості студентів чітко не виражений; більшість студентів мають невисоку здатність до самоконтролю, низький рівень розвитку рефлексії та навчальних можливостей.

Діагностика результативного компоненту (репродуктивного та продуктивного рівня) продемонструвала труднощі на рівні представлення, більшість студентів не впорались із поставленим перед ними творчим завданням, їх академічна успішність знаходиться на низькому рівні, аналіз особистісної креативності продемонстрував середні показники у контрольних та експериментальних групах.

3. Відповідно до створеної моделі розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого начального закладу було розроблено авторську програму розвитку їх пізнавальної діяльності, що реалізовувалась у два етапи: методичного семінару з елементами тренінгу для викладачів та кураторів, з метою розширення їх теоретичних знань із проблеми пізнавальної самостійності студентів та шляхів її активізації, та психологічного тренінгу для студентів, з метою розвитку мотиваційно-вольового та операційно-процесуального компонентів.

Розроблена програма розвитку пізнавальної діяльності студентів довела свою ефективність, про що свідчать результати порівняльного аналізу показників, отримані до та після завершення експерименту. По завершенню експерименту у 62,3 % студентів експериментальних груп пізнавальний мотив піднявся на провідні місця в ієрархії мотивів; студенти демонструють мотивацію успіху, високий рівень вольової саморегуляції, високий та середній рівень розвитку рефлексії. Діагностика репродуктивного та продуктивного рівня результативного компоненту показала, що по завершенню експерименту третина студентів експериментальних груп справилися із поставленими завданнями на високому рівні; їх академічна успішність зростає протягом усіх років навчання; зріс показник креативності.

Статистична перевірка отриманих результатів за допомогою критерію χ^2 дає достатні підстави для підтвердження гіпотези про те, що розвиток пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу можливий за умови поєднання зовнішніх (створення оптимального навчально-виховного середовища з конструктивними стратегіями педагогічного впливу) та внутрішніх (розвиток відповідних особистісних якостей та пізнавальної активності студентів) чинників.

4. На основі проведеного теоретичного та експериментального дослідження розроблено методичні рекомендації суб'єктам розвитку пізнавальної діяльності студентів ВНЗ. Зазначається, що розвитку пізнавальної діяльності сприяє спільна скоординована діяльність викладача, психолога та куратора. Важливими є взаємооцінка та взаємоконтроль, як ефективні методи активізації пізнавальної діяльності.

Серед перспективних напрямів подальших розвідок цієї проблеми є вивчення детермінант розвитку пізнавальної діяльності студентів та створення нових оптимальних методів розвитку пізнавальної діяльності студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. **Айсмонтас Б. Б.** Общая психология / Айсмонтас Б. Б. – М. : Изд-во Владос Пресс, 2003. – 191 с.
2. **Ананьев Б. Г.** К психофизиологии студенческого возраста Ананьев Б. Г. // Современные психологические проблемы высшей школы / под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Л., 1974. – Вып. 2. – С. 82–89.
3. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
4. **Ангеліс К. О.** Соціально-психологічний тренінг як активна форма навчання в освітньому середовищі навчальних закладів / К. О. Ангеліс // Педагогічні технології : матеріали регіон. наук.-практ. конф., (Донецьк, 15 бер. 2008 р.) / за ред. В. І. Сторожева. – Донецьк, 2008. – С. 224–227.
5. **Ангеліс К. О.** Новітні практичні методи діагностики пізнання себе особистістю / К. О. Ангеліс // Молодежь и государство : матер. V Междунар. науч.-практ. конф., (пос. Юрьевка, Першотравневый р-н, Донецкая обл., 21–23 сент. 2007 г.) / науч. ред. И. Ю. Древницкая; отв. за вып. В. В. Лыков. – Донецк, 2007. – С. 38–39.
6. **Ангеліс К. О.** Формування критичного мислення особистості в аспекті розробки концептуальної моделі розвитку особистісної рефлексії / К. О. Ангеліс // Психологічна безпека та адаптація особистості : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., (Дніпропетровськ, 7–8 лист. 2007 р.) / за ред. О. В. Шевякова. – Дніпропетровськ, 2007. – С. 69–76.
7. **Аршава І. Ф.** Гуманізуючий потенціал новітніх інформаційних технологій в освіті : монографія / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко, М. А. Салюк. – Д. : Акцент ПП, 2013. – 172 с.
8. **Атанов Г. О.** Деятельностный подход в обучении / Атанов Г. О. – Донецк : ЕАИ–ПРЕСС, 2001. – 160 с.
9. **Бабанський Ю. К.** Оптимізація пізнавального процесу / Ю. К. Бабанський. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

10. **Бакланова М. Л.** Використання сучасних педагогічних концепцій для активізації НПД студентів при навчанні математичних дисциплін / Эвристическое обучение математике // Межд. науч.-метод. конф. (15–17 нояб. 2005 г.) : тезисы / Донецк. нац. ун-т. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2005. – С. 154–155.

11. **Бакшаева Н. А.** Психология мотивации студентов / Н. А. Бакшаева. – М., 2006. – 203 с.

12. **Белич В. В.** Соотношение эмпирического и теоретического в познавательной деятельности учащихся : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Белич В. В. – Челябинск, 1993. – 50 с.

13. **Блейхер В. М.** Толковый словарь психиатрических терминов / В. М. Блейхер, И. В. Крук. – М., 1997. – 345 с.

14. **Богоявленский Д. Н.** Психология усвоения знаний в школе : научное издание / Богоявленская Д. Б. ; АПН РСФСР ; Ин-т психологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.

15. **Бодалев О. А.** Психология о личности : научное издание / О. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 187 с.

16. **Божович Л. И.** Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Божович Л. И. ; Ин-т практ. психологии ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МОДЭК, 1995. – 349 с.

17. **Божович Л. И.** Вибрані психологічні праці / Л. И. Божович. – М., 1995. – 167 с.

18. **Большой психологический словарь** / сост. Мещеряков Б., Зинченко В. – СПб. : Олма-пресс, 2004. – 245 с.

19. **Брунер Дж.** Исследование развития познавательной деятельности / Дж. Брунер. – М., 1971. – 200 с.

20. **Брушлинский А. В.** Мышление: процесс, деятельность, общение / А. В. Брушлинский. – М., 1982. – 178 с.

21. **Брушлинский А. В.** Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психолог. труды / А. В. Брушлинский ; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-соц. ин-т. – М. : МОДЭК, 1996. – 390 с.

22. **Булах І. С.** Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. / Булах І. С., Л. В. Долинська. – К., 2002. – 114 с.

23. **Буренко В. М.** Як навчити дорослих? Удосконалення професійної підготовки вчителів на курсах підвищення кваліфікації на андрагогічних засадах / В. М. Буренко // Гуманітарні науки : наук.-практ. журнал / голов. ред. Алексєєв С. В. – 2009. – № 2. – С. 67–79.

24. **Веккер Л. М.** Психика и реальность. Единая теория психических процессов / Веккер Л. М. – М. : Изд.-во Смысл, 1998. – 344 с.

25. **Вергасов В. М.** Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / Вергасов В. М. – К. : Вища шк., 1985. – 174 с.

26. **Вілюнас В. К.** Психологічні механізми мотивації людини / Вілюнас В. К. – М. : МДУ, 1990. – 288 с.

27. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 387 с.

28. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : в 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Выготский Л. С. ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

29. **Гальперин П. Я.** Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М., 1976. – 345 с.

30. **Гальперин П. Я.** Управление познавательной деятельностью в плане восприятия / П. Я. Гальперин // Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека : доклады Всесоюзной конф. (Москва, 11–13 июня 1975 г.) / Моск. ун-т. – М. : Педагогика, 1975. – С. 25–35.

31. **Гамезо М. В.** Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособ. для студентов всех специальностей пед. вузов / Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.

32. **Генкал С. Е.** Взаємозв'язок складових самостійної пізнавальної діяльності як умова ефективності навчання / Генкал С. Е. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редколегія : І. А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця : Вінниця, 2006. – Вип. 9. – С. 123–126.

33. **Генкал С. Е.** Особливості і структура самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів / Генкал С. Е. // Педагогічні науки : всеукр. зб. наук. пр. / голов. ред. Коваль С. М. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – С. 167–173.

34. **Генкал С. Е.** Педагогічне керування самостійною пізнавальною діяльністю учнів / Генкал С. Е. // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / наук. ред. Руснак І. С. – Чернівці : Рута, 2006. – Вип. 285. – С. 33–38.

35. **Глоссарий** психологических терминов / под. ред. Н. Губина. – М. : Наука, 1999. – 350 с.

36. **Гмурман В. Е.** Теория вероятностей и математическая статистика / Гмурман В. Е. – М. : Высшая школа, 1972. – 368 с.

37. **Гуменюк О. Є.** Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / Гуменюк О. Є. – Тернопіль : Екон. думка, 2007. – 387 с.

38. **Гурова Л. Л.** Психология мышления / Л. Л. Гурова. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 135 с.

39. **Давидюк Н. М.** Активізація пізнавальної діяльності студентів / Н. М. Давидюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Андрущенко В. П. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 346–354.

40. **Давидюк Н. М.** Стимулювання пізнавальної діяльності студентів / Н. М. Давидюк // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: педагогіка і психологія : зб. наук. пр. / голов. ред. Руденко В. П. – Чернівці, 1999. – Вип. 47. – С. 117–120.

41. **Давидюк Н. М.** Формування навчально-пізнавальної активності студентів при вивченні психолого-психологічних дисциплін / Н. М. Давидюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Андрущенко В. П. – К., 2001. – Вип. 13. – С. 385–391.

42. **Давидюк Н. М.** Проблеми активізації творчого потенціалу особистості / Давидюк Н. М. // Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Серія: педагогіка і психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Руденко В. П. – Чернівці, 1999. – Вип. 43. – С 127–130.

43. **Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения : научное издание / Давыдов В. В. ; Психологический ин-т., Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». – М. : ИНТОР, 1996. – 542 с.

44. **Данилов М. А.** Дидактика / Данилов М. А. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. – 294 с.

45. **Данилов М. А.** Теоретические основы обучения и проблема воспитания познавательной активности и самостоятельности учащихся / Данилов М. А. // Вопросы воспитания познавательной активности и самостоятельности школьников / Данилов М. А. – Казань, 1972. – С. 14–34.

46. **Детская психология** : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.

47. **Дзюбко Л. В.** Особливості діагностики мотиваційної сфери (дошкільнята і молодші школярі) / Л. В. Дзюбко, Л. І. Гриценюк // Практична психологія та соціальна робота [Практическая психология и социальная работа. Applied psychology and social work] : наук.-практ. та освітньо-метод. журн. / голов. ред. Лариса Засєкіна. – 2014. – № 2. – С. 38–48.

48. **Додонов Б. И.** Проблема соотношения деятельности и эмоциональных характеристик личности / Додонов Б. И. // Проблемы психологии личности / колл. авт. – М., 1982. – С. 115–121.

49. **Занюк С. С.** Мотивація діяльності: спонукання, активність, успіх / Занюк С. С. ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 1998. – 123 с.

50. **Запорожец А. В.** Избранные психологические труды / Запорожец А. В. – М., 1986. – Т. 1. – 250 с.

51. **Засядько І. І.** Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами комп'ютерної техніки / І. І. Засядько // Наукові записки. Серія: педагогічні науки / РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2003. – Вип. 51. – С. 152–156.

52. **Засядько І. І.** Принципи проектування активної навчально-пізнавальної діяльності учнів / І. І. Засядько // Наукові записки. Серія: педагогічні науки / РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – Вип. 39. – С. 32–37.

53. **Засядько І. І.** Деякі психологічні аспекти у формуванні активної навчально-пізнавальної діяльності студентів / І. І. Засядько // Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти : матер. міжнар. конф. / Херсонський ДПУ – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – 273 с.

54. **Зейгарник Б. В.** Психология личности: норма и патология / Зейгарник Б. В. ; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-социальн. ин-т, Ин-т практ. психологии. – М. : МОДЭК, 2000. – 347 с.

55. **Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

56. **Зинченко В. П.** Образ и деятельность: научное издание / Зинченко В. П. ; Акад. пед. и соц. наук. Моск. психолого-социальн. ин-т. – Воронеж : МОДЭК, 1997. – 608 с.

57. **Зязюн І. А.** Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / Зязюн І. А. // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВІПОЛ, 2000. – С. 11–57.

58. **Ильина А. В.** Формирование познавательной самостоятельности студентов на основе интегративного подхода / Ильина А. В. // Теория и практика педагогики и психологии профессионального и общего образования : вестник научн. стат. / ЧГАКИ. – Челябинск, 2006. – Вып. 23 (№ 4). – С. 156–160.

59. **История психологии. XX век** / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М : Академический Проект, 2002. – 323 с.

60. **Ительсон Л. Б.** Лекции по общей психологии : учеб. пособ. / Ительсон Л. Б. – Минск : Харвест, 2000. – 895 с.

61. **Ільїн Є. П.** Мотивація та мотиви / Ільїн Є. П. – 1-е вид. – М., 2007. – 512 с.

62. **Караванова О. А.** Игра в коррекции психологического развития / О. А. Караванова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 192 с.

63. **Карамушка Л. М.** Варіативність моделей психологічної служби при наданні психологічної допомоги в різних соціальних сферах / Л. М. Карамушка // Психологічній службі системи освіти України 10 років : здобутки, проблеми і перспективи : матер. конф. / АПНУ. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 56–57.

64. **Карелин А.** Большая энциклопедия психологических тестов / Карелин А. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

65. **Карпов А. В.** Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Карпов А. В. // Психологический журнал / гл. ред. А. В. Брушлинский. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.

66. **Кепканова О.** Типові помилки і труднощі в діяльності практичного психолога / Олена Кепканова // Практичний психолог. Школа : журнал / голов. ред. Тетяна Гурковська. – 2013. – № 1. – С. 4–10.

67. **Кларин М. В.** Инновация в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / Михаил Владимирович Кларин. – М. : Наука, 1997. – 222 с.

68. **Коджаспирова Г. М.** Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, Коджаспиров А. Ю. – М. : ИКЦ МарТ ; Ростов н/Д : Издательский центр МарТ, 2005. – 448 с.

69. **Козляковський П. А.** Загальна психологія : навч. посібник : в 2 т. / П. А. Козляковський. – 2-ге вид., доп. і переробл. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – Т. II. – 240 с.

70. **Компетентностный подход** как способ достижения нового качества образования : материалы для опытноэкспериментальной работы в рамках Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года / Национальный фонд подготовки кадров, Институт новых технологий образования. – М., 2002. – [16 с.].

71. **Кондаков И. М.** Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локуса контроля / Кондаков И. М. // Психологический журнал / гл. ред. А. Л. Журавлев. – 2004. – № 3. – С. 152–162.

72. **Костюк Г. С.** Избранные психологические труды : научн. изд. / Костюк, Г. С. ; под ред. Л. Н. Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.

73. **Кочюнас Р.** Основы психологического консультирования / Римас Кочюнас. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

74. **Кузьменко Г.** Розвиток пізнавальної мотивації на лекціях з фізики / Г. Кузьменко // Педагогічні науки : всеукр. зб. наук. пр. / голов. ред. Коваль С. М. – 2013. – Вип. 1 (57). – С. 66–71.

75. **Кустовський С. М.** Кейс-методика вивчення іноземної мови як засіб формування самостійності у навчанні майбутніх економістів // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: педагогіка, соціальна робота / голов. ред. Козубовська І. В. – Ужгород, 2004. – № 7. – С. 95–99.

76. **Кустовський С. М.** Технологія навчання в малих групах як засіб активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів / Кустовський С. М. // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. праць / голов. ред. Богуш А. М. – Одеса, 2004. – № 10–11. – С. 68–72.

77. **Лемак М. В.** Методичне видання / М. В. Лемак. – Ужгород : Вид-во А. Гаркуші, 2012. – 616 с.

78. **Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : избр. психол. произведения : в 2-х т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 345с.

79. **Лисовский В. Т.** Личность студента / Лисовский, В. Т., Дмитриев А. В. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 305 с.

80. **Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии : научное издание / Ломов Б. Ф. ; РАН, Ин-т психологии. – М. : Наука, 1999. – 350 с.

81. **Лурия А. Р.** Об историческом развитии познавательных процессов / А. Р. Лурия. – М., 1974. – 156 с.

82. **Лында А. С.** Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / Лында А. С. – М. : Высшая школа, 1979. – 159 с.

83. **Ляудис В. Я.** Методика преподавания психологии / Ляудис В. Я. – М. : УРАО, 2000. – 128 с.
84. **Максименко С. Д.** Загальна психологія : навч. посіб. / Максименко С. Д., Соловієнко В. О. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
85. **Маслоу А.** Психология бытия : [перевод с англ.] / А. Маслоу. – К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
86. **Матюхина М. В.** Возрастная и педагогическая психология / М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик [и др.] // Педагогика и методика нач. обучения : учеб. пособ. для студентов пед. институтов / под ред. М. В. Гамезо [и др]. – М. : Просвещение, 1984. – С. 3–66.
87. **Матюшин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшин А. М. – М. : Педагогика, 1972. – 188 с.
88. **Матюшкин А. М.** Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии : журнал / А. М. Матюшкин. – 1984. – № 4. – С. 5–18.
89. **Менчинская Н. А.** Проблемы учения и умственного развития школьников : избр. психол. тр. / Менчинская Н. А. ; ред.-сост., авт. вступ. ст. И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1989. – 218 с.
90. **Милерян Е. А.** Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. – М., 1973. – 182 с.
91. **Назаренко Н. В.** Мотивація навчання студентів як показник ефективності сучасних педагогічних технологій / Назаренко Н. В. // Проблеми освіти : наук. метод. зб. / гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : НМЦ ВО МОН України, 2005. – Вип. 45. – Ч.1. – С. 164–167.
92. **Назаров А. И.** Обобщенная модель познавательной деятельности индивида / А. И. Назаров // Психологическая наука и образование : журнал / гл. ред. Рубцов В. В. – 2000. – № 3. – С. 40–60.
93. **Ніколаєва С. Ю.** Методика викладання іноземної мови / Ніколаєва С. Ю. – К. : Освіта, 1992. – 301 с.

94. **Новакова В. С.** До питання про сутність індивідуальних навчально-дослідницьких завдань та етапи організації їх виконання / Новакова В. С. // Навчально-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу в галузевих університетах : матер. VII Всеукр. конф. / НУВГП. – Рівне, 2005. – С. 316–324.

95. **Новикова Л. И.** Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Изд. Знание, 1985. – 80 с.

96. **Оксфордский толковый словарь по психологии** : в 2-х т. / под ред. А. Ребера ; пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. – М. : Вече АСТ, 2003. – Т. 1. – 592 с.

97. **Олексюк О. Є.** Моделювання в процесі активізації пізнавальної діяльності студентів / Олексюк О. Є. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Андрущенко В. П. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – Ч. 4. – С. 89–98.

98. **Олексюк О. Є.** Пізнавальна активність студентів як вид активності особистості в діяльності / Олексюк О. Є. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: педагогічні науки : зб. наук. праць / голов. ред. Будак В. Д. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2005. – Том 1. Вип. 10. – С. 89–93.

99. **Олексюк О. Є.** Проблема активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя / Олексюк О. Є. // Збірник науково-методичних праць / колектив кафедри педагогіки. – Миколаїв, 1993 р. – С. 55–59.

100. **Олова И. В.** Тренинг самопознания: теория, диагностика, практика педагогической рефлексии / И. В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.

101. **Павелків Р. В.** Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р. В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.

102. **Память и мышление** : науч. изд. / П. П. Блонский. – СПб. [и др.] : Питер, 2001. – 287 с.

103. **Панок В.** Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 536 с.

104. **Панок В. Г.** Психоконсультативні стратегії діяльності практичного психолога системи освіти : навч.-метод. посіб. / В. Г. Панок, Я. В. Чаплак,

Д. Д. Романовська; за наук. ред. В. Г. Панка. – Видання 2-е, репринтне. – Чернівці, 2011. – 232 с.

105. **Панок В. Г.** Психологічне консультування: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / В. Г. Панок, І. М. Зварич, Я. В. Чапак, О.М.Чернописький. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272.

106. **Пиаже Ж.** Теория. Эксперименты. Дискуссии / Ж. Пиаже. – М., 2001. – 123 с.

107. **Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.

108. **Практическая психология образования** / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб. : Питер, 2004. – 592 с.

109. **Про затвердження** Положення про психологічну службу системи освіти України [Електронний ресурс] : Наказ Міністерства науки і освіти України № 127 від 03.05.1999 р. – Режим доступу : <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base58/ukr58398.htm>.

110. **Психология.** Общие основы психологии : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. Немов. – 3-е изд. – М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Кн. 1. – 355 с.

111. **Психология.** Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

112. **Психологічні особливості** студентського віку [На допомогу кураторам] / [укладачі : Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова [та ін.]. – Випуск 3. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 88 с.

113. **Психологія** : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов [та ін.] ; за наук. ред. О. В. Винославської. – Київ : ІНК ОС, 2005. – 352 с.

114. **Психологія** : підручник для студ. вузів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук ; ред. Ю. Л. Трофімов. – 2-ге вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2000. – 558 с.

115. **Радчук Г. К.** Аксіопсихологія вищої школи : монографія / Радчук Г. К. – Видання друге, розширене і доповнене. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380 с.

116. **Радчук Г. К.** Мотивація учбово-професійної діяльності студентів як чинник становлення майбутнього фахівця / Радчук Г. К. // Проблеми гуманітарних наук : зб. наук. праць ДДПУ / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2014. – С. 11–121.

117. **Рубинштейн С. Л.** О мышлении и путях его исследования : научное издание / Рубинштейн, С. Л. ; АПН СССР, Ин-т философии. – М. : Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

118. **Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.

119. **Рубинштейн С. Л.** Принцип детерминизма и психологическая теория мышления : в 2-х т. Т. 1. Психологическая наука в СССР / Рубинштейн С. Л. – М., 1959. – 319 с.

120. **Руденко В. М.** Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.

121. **Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. для студентів ВНЗ / Савчин М. В., Василенко Л. П. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

122. **Савчук Л. О.** Сутність та основні складові самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів-економістів / Л. О. Савчук // Социальные технологии. Актуальные проблемы теории и практики : материалы Междунар. межву. сб. науч. работ / кол. авт. – Запорожье, 2007. – Вып. 35. – С. 127–131.

123. **Семаго М. М.** Диагностико-консультативная деятельность психолога образования : метод. пособ. / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 288 с.

124. **Семенов И. Н.** Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / Семенов И. Н., Степанов С. Ю. // Вопросы психологии : журнал / гл. ред. А. М. Матюшкин. – 1982. – № 1. – С. 99–104.

125. **Семенов И. Н.** Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / Семенов И. Н., Степанов С. Ю. // Вопросы психологии : журнал / гл. ред. А. М. Матюшкин. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

126. **Сидоренко Е.** Мотивационный тренинг / Е. Сидоренко. – СПб. : «Речь», 2007. – 171 с.

127. **Ситуационный анализ**, или Анатомия Кейс-метода итуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода итуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода итуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода итуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Сурмина Ю. П. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

128. **Сіняговська І. Ю.** Особливості пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення іноземної мови / І. Ю. Сіняговська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць] / за заг. ред. Євтуха М. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006 – Вип. 31. – С. 172–175.

129. **Сіняговська І. Ю.** Пізнавальна діяльність як основа формування пізнавальної самостійності майбутнього вчителя / І. Ю. Сіняговська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : [зб. наук. праць] / за заг. ред. Євтуха М. Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2007 – Вип. 33. – С. 115–118.

130. **Сіняговська І. Ю.** Формування пізнавальної самостійності як провідний аксіологічний мотив навчання студентів / І. Ю. Сіняговська // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка : [зб. наук. праць] / за заг. ред. Філіппова В. Л. – Харків-Луганськ : Стилздат, 2008. – Вип. 11. – С. 255–264.

131. **Сластьонін В. О.** Педагогіка : навч. посіб. / Сластьонін В. О. – М. : Академія, 2002. – 576 с.

132. **Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пос. для слушат. факульт. ин-тов повыш. квалифик. препод. вузов и аспирантур / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 512 с.

133. **Сорокун П. А.** Основы психологии / П. А. Сорокун. – Псков : ПГПУ, 2005. – 312 с.
134. **Спиваковская А. С.** Профилактика детских неврозов (комплексная психологическая коррекция) / А. С. Спиваковская. – М. : Сфера, 1988. – 368 с.
135. **Тализіна Н. Ф.** Педагогічна психологія : навч. посіб. / Н. Ф. Тализіна. – М. : Видавничий центр «Академія», 1998. – 288 с.
136. **Теплов Б. М.** Избранные труды : в 2-х т. / Теплов Б. М. – М., 1985. – Т. 1. – 226 с.
137. **Тернавська Т. А.** Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Т. Тернавська // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань : Софія, 2008. – С. 96–102.
138. **Тернавська Т. А.** Проблеми активізації пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ / Т. А. Тернавська // Наукові записки НаУКМА. Серія: педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / голова редкол. Гірник А. М. – Київ : Академія, 2006. – № 3. – С. 24–29. – (Національний університет «Києво-Могилянська академія»).
139. **Тернавська Т. А.** Формування пізнавальної діяльності студентів ВНЗ у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / Т. А. Тернавська // Наукові праці академії. – Кіровоград : ДЛАУ, 2007. – Вип. XII. – С. 28–37. – (Державна льотна академія України).
140. **Толстых А. В.** Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра психол. наук : 09.00.11 / Толстых Александр Валентинович. – М., 1994. – 24 с.
141. **Третьяков П. И.** Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / Третьяков П. И. // Завуч : научно-практ. журнал / гл. ред. Лизинский В. М. – 2002. – № 7. – С. 67–72.

142. **Трофімов Ю. Л.** Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка [та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
143. **Туник Е. Е.** Психодіагностика творческого мышления. Креативные тесты / Туник Е. Е. – СПб. : СПбГУМП, 1997. – 135 с.
144. **Узнадзе Д. Н.** Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М., 1966. – 158 с.
145. **Хекхаузен Х.** Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 235 с.
146. **Хлебнікова Т. М.** Ділова гра як метод активного навчання педагога : навч.-метод. посіб. для викладачів, слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО / Хлебнікова Т. М. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – 80 с.
147. **Хрестоматія** по истории психологии / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 364 с.
148. **Чаплак Я. В.** Основи психологічного консультування : навч.-метод. посіб. / Я. В. Чаплак, О. М. Чернописький. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 248 с.
149. **Шамова Т. И.** Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.
150. **Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособ. для студентов вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Владос, 2001. – 319 с.
151. **Шаповаленко И. В.** Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / Шаповаленко И. В. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
152. **Ширяева Т. М.** Особливості впровадження експериментальної психолінгвістичної програми розвитку пізнавальної сфери студентів у процес навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / Т. М. Ширяева // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електр.ю наук. фах. вид. / гол. ред. Грязнов І. О. – 2011. – № 3 – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_3/11stmnim.pdf.

153. **Ширяєва Т.М.** Комплексний психолінгвістичний тренінг як засіб розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою [Електронний ресурс] / Т. М. Ширяєва // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» / голов. ред. Чайковський М. Є. – 2010. – № 2. – С. 45–48. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2010_2_14.pdf.

154. **Штофф В. А.** Роль модели в познании / Штофф В. А. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 128 с.

155. **Щукина Г. И.** Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Щукина Г. И. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

156. **Эльконин Д. Б.** Детская психология : пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

157. **Ягупов В. В.** Педагогіка : навч. посіб. / Ягупов В. В. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

158. **Яковлева В. А.** Пізнавальна самостійність учнів як науково теоретична проблема / В. А. Яковлева // Вісник Національної академії оборони України : зб. наук. праць / редактор Стасюк В. В. – К., 2009. – № 4 (12). – С. 81–86.

159. **Ярослав Н. С.** Пізнавальні психічні процеси та пізнавальна діяльність особистості : навч.-метод. посіб. / Н. С. Ярослав, В. С. Король ; Ніжинський держ. пед. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : НДПУ, 2004. – 110 с.

160. **Ames C. A.** Motivation: What teachers need to know / C. A. Ames // Teachers College Record / University of Illinois at Urbana-Champaign. – Stanford, 1990. – P. 409–421.

161. **Baeten M.** Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness / M. Baeten, E. Kyndt, K. Struyven, F. Dochy // Educational Research Review : journal / Editor-in-Chief: D. Gijbels. – 2010. – № 5(3). – P. 243–260.

162. **Bandura A.** Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation / Bandura A. & Cervone D. / *Organizational Behavior and Human Decision Processes* : journal / Editor Xiao-Ping Chen. – 1986. – № 38. – P. 92–113.

163. **Donald R. Cruickshank** *The Act of Teaching* / Donald R. Cruickshank, Deborah Bainer, Jenkins Kim, K. Metcalf. – New York : McGraw Hill, 2006. – 98 p.

164. **Graham S.** Motivational influences on cognition: Task involvement, ego involvement, and depth of information processing / Graham S., & Golan S. // *Journal of Educational Psychology* / editor: Arthur C. Graesser. – 1991. – P. 187–194.

165. **Maslow A. H.** *Motivation and Personality* / A. H. Maslow. – 2nd ed. – N.Y. : Harper & Row, 1970. – 567 p.

166. **Motivation**, emotion, and cognition : integrative perspectives on intellectual development and functioning / edited by David Yun Dai and Robert J. Sternberg. – L. : Taylor & Francis e-Library, 2008. – 455 p.

167. **Robert J. Sternberg** *Cognitive Psychology* / Robert J. Sternberg. – 4 th. ed. – N.Y. : Wadsworth Publishing Company, 2005. – 688 p.

168. **Sadler T. D.** The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: applying genetic knowledge to genetic engineering issues / Sadler T. D. & Zeidler D. L. / *Science & Education* : journal / editor Erik L. Peterson. – 2004. – P. 683–706.

169. **Shavelson R. J.** Methods for examining representations of a subject-matter structure in a student's memory / R. J. Shavelson / *Journal of Research in Science Teaching* / Edited By: Angela Calabrese Barton and Joseph Krajcik. – 1974. – P. 231–249.

170. **Simon H. A.** Motivational and emotional controls of cognition / H. A. Simon // *Psychological Review* : journal / editor: John R. Anderson. – 1967). – P. 29–39.

171. **Winne P. H.** A cognitive-processing analysis of motivation within class-room tasks / Winne P. H., & Marx R. W. // *Research on motivation in education* / L. Huetinck. – New York : Academic Press, 1989). – Vol. 3: Goals and cognitions. – P. 223–257.

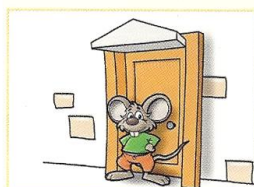
ДОДАТКИ

Додаток А

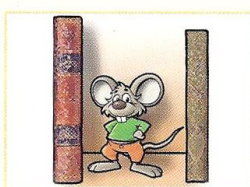
Вплив образного матеріалу на запам'ятовування
та засвоєння матеріалу студентами на тему
«English Prepositions»

Prepositions of Place

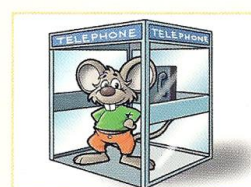
At



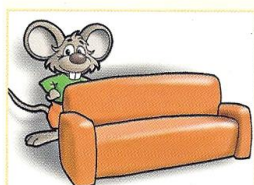
Between



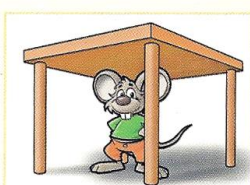
In



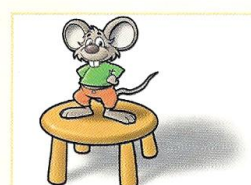
Behind



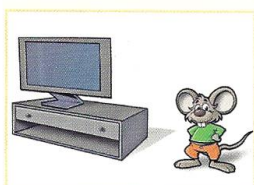
Under



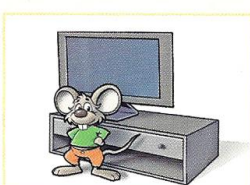
On



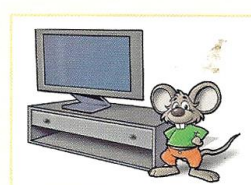
Near



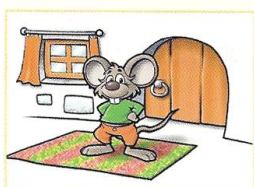
In front of



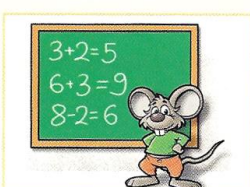
Next to



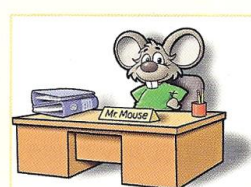
At home



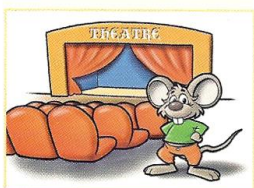
At school



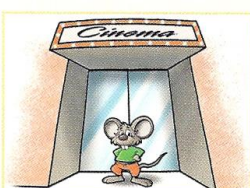
At work



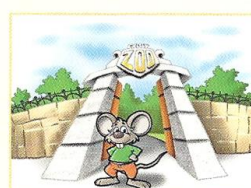
At the theatre



At the cinema

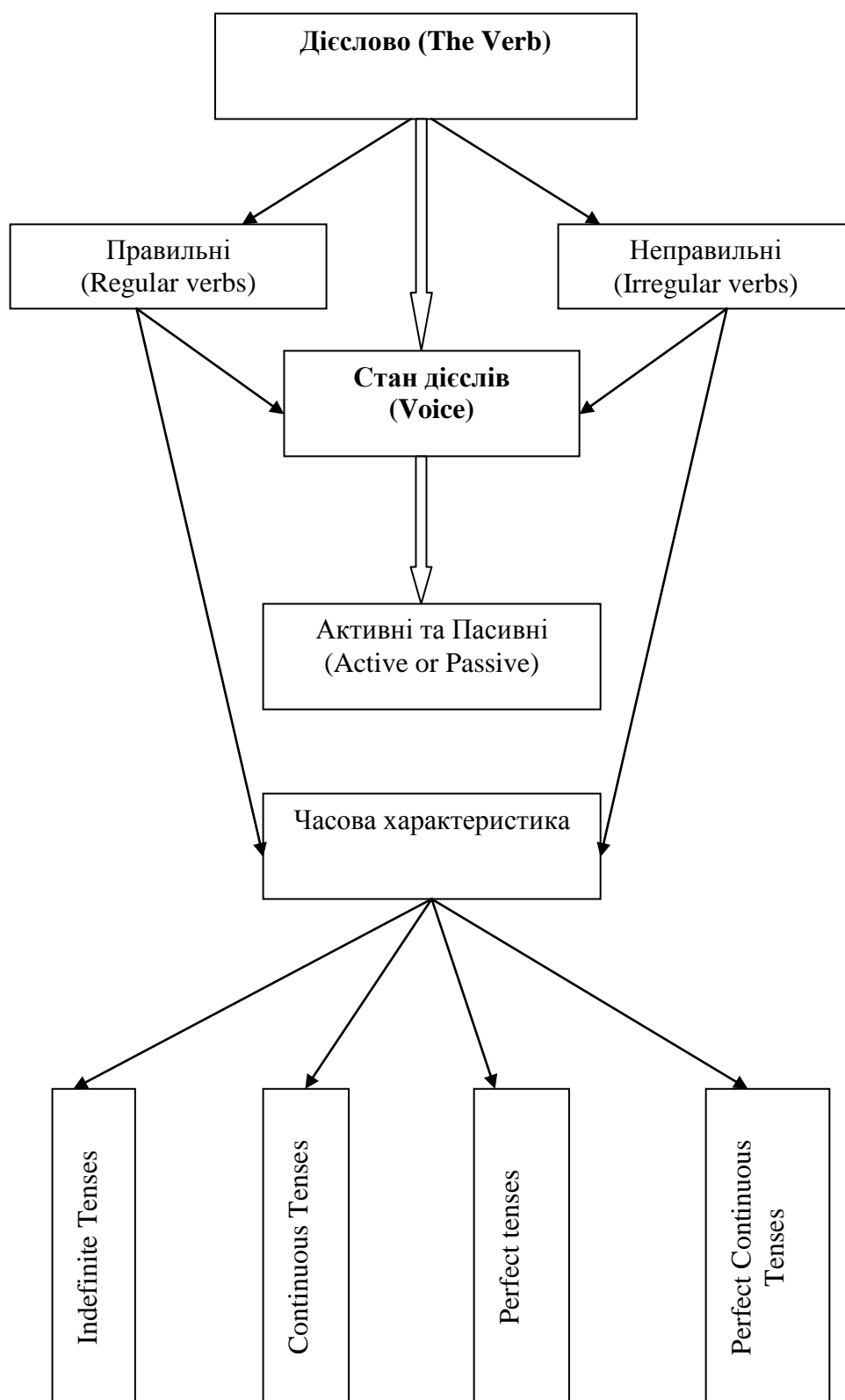


At the zoo



Додаток Б

Структурно-логічна схема: «Дієслово в англійській мові»



Додаток В

Приклад завдання на порівняння на тему:

«Порівняння часових форм дієслова на основі прикладів у формі таблиці»

	Часова форма	Present perfect	Present perfect continuous
	Приклад	She has painted the ceiling	She has been painting the ceiling
Схожість	Структура	1. Використання допоміжного дієслова has 2. Використання Past Participle дієслова	1. Використання допоміжного дієслова has 2. Використання Past Participle дієслова
	Значення	Дія пов'язана із теперішнім часом	Дія пов'язана із теперішнім часом
Відмінність	Структура	1. Використання Past Participle основного дієслова	1. Використання Past Participle допоміжного дієслова to be (been) 2. Додавання закінчення – ing до основи основного дієслова
	Значення	1. Наголос на завершеності дії, виконанні певної діяльності, її результаті.	1. Наголос на самій діяльності, а не на її результаті.

Додаток Г

Опитувальник для визначення місця пізнавального мотиву у структурі мотивації студентів (опитувальник В. К. Гербачевського «Оцінка рівня домагань»)

Коли ви завершите фіксований етап запропонованого вам завдання, візьміть бланк з текстом опитувальника, уважно прочитайте інструкцію і приступайте до відповідей. Пам'ятайте, що питання відносяться до того моменту, коли частина завдання вже виконана, але є ще робота над залишеною частиною. В процесі роботи з опитувальником ви читаєте по черзі кожне із наведених у бланку висловлювань і вирішуєте, в якій мірі ви згодні з ним чи не згодні. В залежності від цього ви обводите колом на правій стороні бланка одну із наступних цифр: якщо повністю згодні – +3; якщо згодні – +2; якщо скоріше згодні, ніж не згодні, – +1; якщо ви зовсім не згодні – -3; якщо не згодні – -2; якщо скоріше не згодні, ніж згодні, – -1; врешті, якщо ви не можете не погодитися з висловлюванням, не відкинути його – 0.

Всі висловлювання відносяться до того, що ви думаєте, що відчуваєте чи хочете в момент, коли робота над завданням переривається.

№ з/п	Висловлювання	Шкала для відповідей
1.	Дослідження мені вже набридло	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
2.	Я працюю на межі своїх можливостей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
3.	Я можу показати все, на що здатен	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
4.	Я почуваю, що мене змушують прагнути до високих результатів	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
5.	Мені цікаво, що буде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
6.	Завдання доволі складне	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
7.	Те, що я роблю, нікому не потрібно	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
8.	Мене цікавить, кращі чи гірші мої результати, ніж у інших	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
9.	Мені хотілося скоріше зайнятися своїми справами	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
10.	Гадаю, що мої результати будуть високими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
11.	Ця ситуація може спричинити мені неприємності	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
12.	Чим кращий покажеш результат, тим більше хочеться його перевершити	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
13.	Я проявляю достатньо старанності	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
14.	Я вважаю, що мій найкращий результат не випадковий	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
15.	Завдання більшої цікавості не викликає	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
16.	Я сам ставлю перед собою задачі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
17.	Я непокоюся щодо своїх результатів	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

№ з/п	Висловлювання	Шкала для відповідей
18.	Я відчуваю прилив сил	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
19.	Кращих результатів мені не досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
20.	Ця ситуація має для мене значення	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
21.	Я хочу ставити все більш важкі цілі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
22.	До своїх результатів я відношусь байдуже	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
23.	Чим довше працюєш, тим цікавіше	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
24.	Я не збираюся «викладатися» в цій роботі	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
25.	Скоріш за все мої результати будуть низькими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
26.	Як не старайся, результат від цього не зміниться	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
27.	Я б зайнявся зараз будь-чим, але тільки не цим дослідженням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
28.	Завдання достатньо легке	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
29.	Я здатен на кращий результат	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
30.	Чим складніша мета, тим більше прагнення її досягти	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
31.	Я відчуваю, що можу здолати всі труднощі на шляху до мети	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
32.	Мені байдуже, якими будуть мої результати у порівнянні з іншими	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
33.	Я захопився роботою над завданням	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
34.	Я хочу уникнути низького результату	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
35.	Я відчуваю себе незалежним	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
36.	Мені здається, що я марно витрачаю час та сили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
37.	Я працюю напівсили	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
38.	Мене цікавлять межі моїх можливостей	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
39.	Я хочу, щоб мій результат став одним із найкращих	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
40.	Я зроблю все, що в моїх силах, для досягнення мети	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
41.	Я відчуваю, що у мене нічого не вийде	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3
42.	Випробування – це лотерея	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Додаток Д
Опитувальник для вивчення структури мотивації студентів
та її змін в процесі навчання

Із запропонованих тверджень виберіть одне, яке в процесі навчання має для Вас більшу значущість:

- 1. Отримання вищої освіти.**
- 2. Отримання задоволення від самого процесу навчання.**
- 3. Оцінка навчальної діяльності викладачем.**
- 4. Бажання уникнути негативних наслідків поганого навчання.**

Додаток Е

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та боязні невдач»

Прочитайте наведені нижче думки і визначте, які з них стосуються Вас і, якщо Ви з ними згодні, – поряд напишіть «так». Якщо думка Вас не стосується, то напишіть поряд «ні». Будьте відверті.

1. Включаючись у роботу, я, як правило, оптимістично сподіваюся на успіх.
2. В діяльності я звичайно активний.
3. Я схильний до вияву ініціативності.
4. При виконанні відповідальних завдань я прагну по можливості знайти причини, щоб відмовитися від них.
5. Я часто вибираю крайнощі: або надто легкі завдання, або нереалістично високі за складністю.
6. При зустрічі з перешкодами я, як правило, не відступаю, а шукаю способи їх подолання.
7. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх успіхів.
8. Продуктивність діяльності в основному залежить від моєї власної цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю.
9. При виконанні достатньо важких завдань, в умовах обмеження часу, моя результативність діяльності погіршується.
10. Я схильний виявляти наполегливість у досягненні мети.
11. Я схильний планувати своє майбутнє на досить віддалену перспективу.
12. Якщо я ризикую, то швидше з розумом, а не відчайдушно.
13. Я не дуже настирний у досягненні мети, особливо якщо відсутній зовнішній контроль.
14. Я вважаю за краще ставити перед собою середні за складністю або трохи завищені, але досяжні цілі, ніж нереалістично високі.
15. Уразі невдачі при виконанні якого-небудь завдання його привабливість для мене, як правило, знижується.
16. При чергуванні успіхів і невдач я схильний до переоцінки своїх невдач.
17. Я вважаю за краще планувати своє майбутнє лише на найближчий час.
18. При роботі в умовах обмеження часу результативність моєї діяльності поліпшується, навіть якщо завдання досить важке.
19. У разі невдачі при виконанні якогось завдання я, як правило, від поставленої цілі не відмовляюся.
20. Якщо я вибрав завдання собі сам, то у разі невдачі його привабливість для мене ще більше зростає.

Додаток Ж

Тестовий матеріал для визначення рівня розвитку мотиваційно-вольового компоненту пізнавальної діяльності

(Методика дослідження вольової саморегуляції

А. Зверькова та Є. Ейдмана)

Вам пропонується тест, який включає 30 тверджень. Уважно прочитайте кожне з них та вирішіть, наскільки воно характеризує вас. Якщо правильно характеризує, то на аркуші для відповідей навпроти номера даного твердження поставте знак «+» якщо вважаєте, що неправильно, знак «-»

1. Якщо в мене щось не виходить, то нерідко виникає бажання покинути цю справу.
2. Я не відмовляюся від своїх задумів і справ, навіть якщо доводиться вибирати між ними та приємною компанією.
3. За необхідності мені неважко стримати спалах гніву.
4. Звичайно я зберігаю спокій, чекаючи товариша, який спізнюється на призначений час.
5. Мене важко відірвати від розпочатої роботи.
6. Мене дуже вибиває з колії фізичний біль.
7. Я завжди намагаюся вислухати співрозмовника, не перебиваю, навіть якщо не терпиться йому заперечити.
8. Я завжди відстоюю свою позицію у розмові.
9. Якщо треба, я можу не спати кілька ночей (наприклад, робота, чергування) і весь наступний день бути «в гарній формі».
10. Мої плани занадто часто перекреслюються зовнішніми обставинами.
11. Я не вважаю себе терплячою людиною.
12. Не так просто мені примусити себе байдуже спостерігати хвилююче видовище.
13. Мені рідко вдається примусити себе продовжувати роботу після серії прикрих невдач.
14. Якщо я ставлюся до когось погано, мені важко приховати зневагу до нього.

15. За потреби я можу займатися своєю справою в незручних та в не пристосованих до цього умовах.

16. Мені дуже ускладнює роботу усвідомлення того, що її необхідно виконати в точно визначений термін.

17. Я вважаю себе рішучою людиною.

18. З фізичною втомою я справляюся значно краще, ніж інші.

19. Краще зачекати ліфт, ніж підійматися сходами.

20. Зіпсувати мені настрої не так просто.

21. Інколи якась дрібниця заповнює мої думки, не дає спокою, і я не можу її позбутися.

22. Мені важче, ніж іншим зосередитися на завданні чи на роботі.

23. Сперечатися зі мною важко.

24. Я завжди прагну довести розпочату справу до кінця.

25. Мене легко відвернути від справ.

26. Я іноді помічаю, що намагаюся домогтися свого всупереч об'єктивним обставинам.

27. Люди іноді заздрять моєму терпінню та допитливості.

28. Мені важко зберегти спокій у стресовій ситуації.

29. Я помічаю, що під час одноманітної роботи мимоволі починаю змінювати спосіб дії, навіть якщо це інколи призводить до погіршення результатів.

30. Мене, як правило, дратує, коли «перед носом» зачиняються двері транспорту або ліфта, що від'їжджають.

Додаток 3

Модифікований варіант опитувальника американського психолога

Дж. Роттера

Прочитавши кожне твердження, вирішіть для себе згодні ви з ним чи ні. У разі згоди поставте поруч із порядковим номером речення знак «+» (можна це зробити на окремому аркуші паперу). Якщо ви не згодні з цим твердженням, то поряд з порядковим номером поставте знак «-». Будьте уважні при виконанні цієї роботи і в той же час намагайтеся довго не затримуватися і не роздумувати з приводу окремого затвердження.

1. Просування по службі більше залежить від вдалого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень відбувається від того, що люди не захотіли пристосуватися одне до одного.
3. Хвороба – справа випадку: якщо вже судилося захворіти, то нічого не поробиш.
4. Люди опиняються самотніми через те, що самі не виявляють інтересу і дружелюбності до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежить від везіння.
6. Марно докладати зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших людей.
7. Зовнішні обставини – батьки і добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.
9. Як правило, керівництво виявляється більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не покладається на їх самостійність.
10. Мої оцінки в школі залежали від випадкових обставин (наприклад, настрою вчителя) більше, ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли я будую плани, то я, загалом, вірю, що зможу їх здійснити.
12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі і ліки.
14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися налагодити сімейне життя, вони все одно не зможуть це зробити.

15. Те добре, що я роблю, переважно гідно оцінюється іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не грають важливої ролі в моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати своє життя далеко вперед, тому що багато залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки в школі більше залежали від моїх зусиль і ступеня підготовленості.
20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Я надаю перевагу такому керівництву, при котрому можна самостійно визначати, що і як робити.
23. Думаю, що мій спосіб життя жодною мірою не є причиною моїх хвороб.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добитися успіху у своїй справі.
25. В кінці кінців, за погане управління організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.
26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити в сформованих відносинах в сім'ї.
27. Якщо я дуже захочу, то зможу привернути до себе майже кожного.
28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків щодо їх виховання часто виявляються марними.
29. Те, що зі мною трапляється, це справа моїх власних рук.
30. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй роботі, швидше за все не проявила достатніх зусиль.
31. Важко буває зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не інакше.
32. Частіше за все я можу добитися від членів моєї сім'ї того, чого хочу.
33. В неприємностях і невдачах, що були в моєму житті, найчастіше винні інші люди, а не я сам.
34. Дитину завжди можна вберегти від простуди, якщо за нею стежити і правильно її одягати.

35. В складних обставинах я вважаю за краще почекати, поки проблеми не вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від вдачі чи везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого б то не було, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39. Я завжди вважаю за краще прийняти рішення і діяти самостійно, а не сподіватися на допомогу інших людей чи на долю.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі його старання.

41. У сімейному житті бувають такі випадки, коли неможливо вирішити проблеми навіть при дуже сильному бажанні.

42. Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, мають звинувачувати в цьому лише себе.

43. Багато моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.

44. Багато невдач в моєму житті сталися від невміння, незнання чи ліні і мало що залежало від везіння чи невезіння.

Додаток К

Опитувальник діагностики рефлексії (методика А. В. Карпова)

Вам необхідно дати відповідь на декілька тверджень опитувальника. В бланку відповідей напроти номера питання поставте, будь-ласка, цифру, яка відповідає варіанту вашої відповіді:

1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – переважно невірно; 4 – не знаю; 5 – переважно вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Не потрібно довго думати над відповідями. Вірних або невірних відповідей бути не може.

Текст опитувальника

1. Якщо я прочитав цікаву книжку, я завжди довго думаю про неї, хочеться поділитися враженнями.

2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу дати відповідь, яка першою прийшла в голову.

3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб зателефонувати у справі, я зазвичай планую майбутню розмову.

4. Якщо я зроблю помилку, то потім довгий час не можу ні про що інше думати.

5. Коли я розмірковую над чимось чи розмовляю з іншою людиною, мені раптом буває цікаво пригадати, що саме передувало початку послідовності думок.

6. Коли я починаю складну справу, то намагаюся не думати про труднощі, які можуть бути.

7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі – це другорядне.

8. Буває, що я не може зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.

9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.

10. Для мене важливо в деталях уявити послідовність виконання майбутньої роботи.

11. Мені було би важко написати серйозного листа, якби я напередодні не склав план.

12. Я надаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.

13. Я досить легко приймаю рішення стосовно дорогих покупок.
14. Як правило, якщо я щось задумав, то прокручую в пам'яті свої задумки, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюсь про своє майбутнє.
16. Думаю, що в багатьох випадках необхідно діяти швидше, керуючись першою думкою, яка прийшла в голову.
17. Деколи я приймаю необдумані рішення.
18. завершивши розмову, я, буває, продовжую її в думках, навожу все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувся конфлікт, то розмірковуючи над Тим, хто винен, я починаю перш за все з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюсь все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікує від мене оточення.
22. Буває, що, розмірковуючи над розмовою з іншою людиною, я немов би веду з нею діалог.
23. Я прагну не задумуватися над Тим, які думки і почуття викликають в інших мої слова і вчинки.
24. Перш, ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Розв'язуючи складне завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюсь іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Додаток Л

Методика діагностики особистісної креативності О. Тунік

Робіть позначки до кожного речення і не замислюйтесь довго. Тут нема вірних або невірних відповідей. Відмічайте перше, що приходить вам у голову, коли читаєте речення. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше. Пам'ятайте, що коли даєте відповіді до кожного речення, ви повинні відмічати те, що дійсно відчуваєте. Ставте позначку "X" в ту колонку, яка більше всього підходить Вам. На кожне питання вибирайте тільки одну відповідь.

1. Якщо я не знаю вірної відповіді, то намагаюся здогадатись про неї.
2. Мені подобається розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких я не бачив раніше.
3. Як правило, я запитую, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим, як грати у нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде взяти або зробити.
7. Якщо щось не вдається з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
9. Краще я буду робити все звичайно, ніж шукати нові способи.
10. Мені подобається в'ясняти, чи так все насправді.
11. Мені подобається займатись чим-небудь новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не відбувалосьь.
14. Як правило, я не витрачаю часу на мрії про те, що колись стану відомим актором, музикантом, поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше подобалося б працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервуюсь, якщо не знаю, що відбудеться далі.
18. Мені подобається те, що незвичайне.
19. Я часто намагаюсь уявити собі те, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються розповіді або телевізійні передачі про події, які відбулися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
22. Як правило, я зберігаю спокій, коли щось роблю не так або помиляюсь.
23. Коли я виросту, мені б хотілося зробити або звершити щось таке, що ніколи не вдавалося до мене.

24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичайним способом.
25. Багато існуючих правил, мене, як правило, не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має вірної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені б хотілося проекспериментувати.
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду притримуватись неї, а не шукати інші відповіді.
29. Мені не подобається виступати перед групою.
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе кимсь із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Мені подобається досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені б хотілося, щоб мої батьки і керівники робили все, як звичайно, і не змінювались.
35. Я довіряю своїм почуттям і передчуттям.
36. Цікаво припустити щось і перевірити, чи правий я.
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші кроки.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитись, що в них всередині і як вони працюють.
39. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Мені подобається вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
43. Мені подобається братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікаво грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається розмірковувати про щось цікаве, про те, що ніколи не приходило в голову.
46. Коли я бачу картину, на якій намальований хтось незнайомий, мені цікаво знати, хто це.
47. Я люблю перегортати книги і журнали для того, щоб просто подивитись, що в них.
48. Я думаю, що на більшість питань існує одна вірна відповідь.
49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
50. У мене є багато цікавих справ як у навчальному закладі, так і вдома.

Додаток М
Акти впровадження

Відкритий
міжнародний УНІВЕРСИТЕТ
розвитку людини
“УКРАЇНА”



Open
International UNIVERSITY
of Human Development
“UKRAINE”

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

29009, Україна, м. Хмельницький, вул. Толбухіна, 2 А., т./ф. (0382) 70-45-56, e-mail: xike@mail.ru, www.hist.km.ua

р/р 26005055113001 в Укрінбанку, МФО 315397, код ЗКПО 22779254

№ 164 від “27” вересня 2010р.
На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Венгера Олександра Павловича

«Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів
вищого навчального закладу»

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
за спеціальністю 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Результати дисертаційного дослідження Венгера Олександра Павловича дійсно використовуються у навчальному процесі Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. В практику роботи навчального закладу впроваджено розроблену дисертантом модель розвитку пізнавальної діяльності студентів, а також враховані методичні рекомендації щодо активізації пізнавальної діяльності студентів Вищих навчальних закладів.

Використання основних теоретичних положень і практичних рекомендацій дисертаційної роботи Венгера Олександра Павловича сприяє підвищенню рівня професійної підготовки студентів до майбутньої практичної діяльності.

Проректор з навчально-виховної роботи



Березинець В. В.

УКРАЇНА
Хмельницький економічний
університет

29008, Україна, м. Хмельницький,
 вул. Кам'янецька, 159/2
 тел. (0382) 72-89-25, 67-00-73, 67-01-33
 факс (0382) 67-01-43
 E-mail: kheu@hm.ukrtel.net



UKRAINE
Khmelnytsky Economic
University

159/2 Kamyanetska str.,
 Khmelnytsky, 29008
 tel. (0382) 72-89-25, 67-00-73, 67-01-33
 fax (0382) 67-01-43
 E-mail: kheu@hm.ukrtel.net

№ 295

"18" серпня 2000

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Венгера Олександра Павловича

«Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів
 вищого навчального закладу»

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія»

Результати дисертаційного дослідження Венгера Олександра Павловича знайшли своє впровадження в роботі Хмельницького економічного університету, а саме: враховуються виділені автором методи активізації пізнавальної діяльності студентів, застосовується розроблена ним модель розвитку пізнавальної діяльності студентів в роботі кураторів академічних груп. Видано методично-рекомендаційні матеріали "Методичні рекомендації активізації пізнавальної діяльності студентів".

Використання матеріалів дисертаційного дослідження дозволяє покращити пізнавальну діяльність студентів як загалом, так і в мотиваційно-вольовому, когнітивному, процесуально-операційному, контрольному-оцінному та результативному компонентах.

Виділені автором суб'єкти розвитку пізнавальної діяльності, а також форми, прийоми, засоби їх діяльності та основні заходи сприяють кращому розвитку пізнавальної діяльності студентів та підвищенню їхньої підготовки до майбутньої практичної діяльності.

Проректор з науково-методичної роботи,
 кандидат економічних наук, доцент



Смоленюк Р.П.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnpu.edu.ua

26.12.2013 № 292 На № _____ від _____

ДОВІДКА
 про впровадження результатів дисертації
 «Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності
 студентів вищого навчального закладу»
 на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
 за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія
 ВЕНГЕРА ОЛЕКСАНДРА ПАВЛОВИЧА

Результати дисертаційної роботи Венгера Олександра Павловича впроваджувалися у навчальний процес кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка упродовж 2012-2013 рр., зокрема розроблена дисертантом модель розвитку пізнавальної діяльності студентів, а також методичні рекомендації з активізації пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів на час їх навчальної та організаційної роботи.

Теоретичні положення та практичні рекомендації дисертанта Венгера Олександра Павловича сприяють підвищенню рівня професійної підготовки студентів.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри загальної та практичної психології (протокол № 6 від 26 грудня 2013 року).



Проректор з наукової роботи
 доктор фізико-математичних наук
 професор

I.M. KONET