

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему **«ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У  
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0112-з  
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»  
освітньо-професійної програми  
«Педагогіка вищої школи» І. М. Олійник

Керівник: доцент кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, доцент,  
к.пед.н. \_\_\_\_\_ Т. П. Голованова

Рецензент: професор кафедри педагогіки та  
психології освітньої діяльності, професор,  
д.пед.н. \_\_\_\_\_ Г. В. Локарева

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет соціальної педагогіки та психології**  
**Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності**  
**Рівень вищої освіти магістерський**  
**Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»**  
**Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»**

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ**  
**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

Олійник Ірині Миколаївні

**1. Тема роботи:** «Формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти»

керівник роботи Голованова Т. П., к. пед. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1504-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_

**3. Вихідні дані до роботи:** аналіз психолого-педагогічної літератури

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити)** проаналізувати стан проблеми формування пізнавальної активності в сучасній педагогічній науці; визначити структуру пізнавальної активності студентів; розглянути особливості розвитку пізнавальної активності у студентському віці; експериментально дослідити сучасні методи формування пізнавальної активності студентів.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 6 таблиць, 2 рисунка з результатами дослідження.

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т. П.	24.10.22 р.	24.10.22 р.
Розділ 1	Голованова Т. П.	18.12.22 р.	18.12.22 р.
Розділ 2	Голованова Т. П.	27.04.23 р.	27.04.23 р.
Висновки	Голованова Т. П.	17.10.23 р.	17.10.23 р.

7. Дата видачі завдання: \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	виконано
2	Робота над вступом	грудень	виконано
3	Написання розділу 1	лютий-березень	виконано
4	Написання розділу 2	травень-вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи	жовтень	виконано
7	Рецензування	листопад	виконано
8	Захист	грудень	

Студент \_\_\_\_\_ Олійник І. М.

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Голованова Т. П.

## Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ Козич І. В.

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 60 с., 6 таблиць, 2 рисунка, 41 джерело.

Мета дослідження: визначити основні сучасні методи формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Об'єкт дослідження: пізнавальна активність студентів як складова їх професійної підготовки.

Предмет дослідження: процес формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні методи дослідження: теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури; емпіричні: метод рішення експериментальних завдань, методи дослідження пам'яті, метод деконцентрації уваги; метод концентрації уваги; методи статистичної обробки даних.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що виділено, диференційовано й обґрунтовано на основі психолого-педагогічного аналізу види формування пізнавальних процесів особистості, розроблено методичні процедури емпіричного вивчення методів формування пізнавальної активності особистості в навчально-виховному процесі вищої школи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що пропоновані матеріали дослідження можуть бути використані в процесі професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти та в процесі професійної підготовки студентів.

АКТИВНІСТЬ, ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ, НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС, ТОЛЕРАНТНІСТЬ, ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ, КРЕАТИВНІСТЬ, УЯВА, УВАГА, ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ.

## SUMMARY

### **Oliinyk I. M. Formation of Students' Cognitive Activity during Studying at a Higher Education Institution.**

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (41 items).

The study of the problem of the formation of students' cognitive activity is conditioned by modern social and economic realities. To date, any trend in the development of mass higher education, which causes both quantitative and qualitative changes in this field. The number of students increased significantly and, as a result, the social composition of the student body changed, which to some extent undermined the social and intellectual homogeneity of students studying in the higher education system. In addition, at the current stage of the development of the economy of our country, there is a need for a socially and professionally active individual with high competence, professional mobility, the ability to independently make appropriate decisions in the context of choice, the ability to constantly improve one's professional knowledge and skills, professionally realize and support further creative growth.

The purpose of the study: to determine the main modern methods of forming the cognitive activity of students in the process of learning in a higher education institution.

The research tasks:

- 1) to analyse the state of the problem of formation of cognitive activity in modern pedagogical science;
- 2) determine the structure of students' cognitive activity;
- 3) consider the peculiarities of the development of cognitive activity in student age;
- 4) experimentally investigate modern methods of forming students' cognitive activity.

The object of the study: cognitive activity of students as a component of their professional training.

The subject of the study: the process of forming the cognitive activity of students in the process of studying at a higher education institution.

Part 1 “Formation of students' cognitive activity as a pedagogical problem” the state of the investigated problem in modern pedagogical science is disclosed; the structure of students' cognitive activity is considered; the peculiarities of the development of cognitive activity at the student age are determined; the methods of formation of students' cognitive activity in the learning process are analysed.

Part 2 “Research of modern methods of formation of students' cognitive activity” the method of experimental research is determined; the results of the study of the effectiveness of methods of forming students' cognitive activity were analysed.

Research materials can be used in the process of professional activity of teachers of higher education institutions and in the process of professional training of students.

**Keywords:** activity, cognitive activity, educational process, tolerance, creative thinking, creativity, imagination, attention, pedagogical technologies.

## ЗМІСТ

Вступ.....	8
Розділ 1. Формування пізнавальної активності студентів як педагогічна проблема.....	12
1.1. Стан досліджуваної проблеми в сучасній педагогічній науці.....	12
1.2. Структура пізнавальної активності студентів.....	20
1.3. Особливості розвитку пізнавальної активності у студентському віці.....	30
1.4. Методи формування пізнавальної активності студентів в процесі навчання.....	40
Розділ 2. Дослідження сучасних методів формування пізнавальної активності студентів.....	53
2.1. Методика проведення експериментального дослідження.....	53
2.2. Аналіз результатів дослідження ефективності методів формування пізнавальної активності студентів.....	58
Висновки.....	66
Список використаних джерел.....	68

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Дослідження проблеми формування пізнавальної активності студентів обумовлене сучасними соціальними і економічними реаліями. На сьогоднішній день спостерігається тенденція розвитку масової вищої освіти, що обумовлює як кількісні, так і якісні зміни в даній сфері. Значно збільшилася чисельність студентів і, як наслідок, змінився соціальний склад студентства, що в деякій мірі підірвало соціальну і інтелектуальну однорідність студентів, що навчаються в системі вищої освіти. Це породило необхідність змін в організації академічної діяльності закладів вищої освіти. Крім того, на сучасному етапі розвитку економіки нашої країни виникла необхідність в соціально і професійно активній особистості, що володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, здатністю самостійно ухвалювати відповідальні рішення в ситуації вибору, умінням постійно удосконалювати свої професійні знання і навички, професійно реалізовуватися і підтримувати подальше творче зростання. Все це ставить завдання виховання студента, здатного узяти на себе відповідальність за свою освіту, стати суб'єктом власного професійного розвитку. Сформована пізнавальна активність дозволяє особистості актуалізувати свій потенціал, моделювати професійну майстерність і творчий саморозвиток, будувати перспективи подальшої професійної діяльності і здійснювати самоосвіту впродовж всього життя.

У зв'язку з цим на перший план виступає проблема забезпечення якості освіти за рахунок розвитку пізнавальної активності кожної людини, яка в процесі освіти не тільки оволодіває певним стандартом сучасних знань, але і вчиться їх застосовувати в реальному житті. Вона постійно знаходиться в режимі інноваційного пізнавального пошуку необхідної інформації з метою застосування її в існуючих соціально-економічних, інтелектуально-культурних умовах життя, що оточує її.



Формування сучасного фахівця невід'ємно пов'язане із становленням його як цілісної, гуманної, всесторонньо розвиненої особистості, а також його професійною підготовкою, здійснюваною в системі вищої освіти.

Саме тому питання формування пізнавальної активності, професійного саморозвитку фахівців і визначення організаційно-педагогічних умов, в рамках яких ці процеси виявляються найбільш ефективними, набувають своєї особливої актуальності.

Проблеми розвитку та формування творчої особистості, активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання знайшли відображення ще у працях філософів Аристотеля, Сократа, Платона, педагогів-класиків І. Гербарта, А. Дістервега, Я. Коменського, І. Пестелоці, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Проблема технологічного підходу у навчанні, удосконалення навчального процесу в сучасній вищій школі присвячені праці А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Вергасова, А. Глузмана, В. Козакова, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, М. Ярмаченка. Питання структурування змісту навчального матеріалу і діяльності в процесі навчання висвітлено в дослідженнях В. Беспалько, В. Галузинського, Л. Дольнікової, Б. Коротяєва, В. Карпова, М. Катханова, М. Коломойця, С. Кушнірука, І. Підласого, В. Пішака, О. Савченко, І. Сидорчука.

За останні роки різні підходи до розв'язання проблеми формування пізнавальної самостійності та активності в дисертаційних дослідженнях розглядали Т. Алексеєнко, А. Аврамчук, С. Головань, Н. Дидусь, С. Кашин, С. Кушнірук, Т. Лазарева, Н. Литвиненко, С. Марченко, Р. Олійник, Г. Остапенко, Л. Райко, В. Тюріна.

На сьогоднішній день від випускника ЗВО, майбутнього фахівця, потрібне вміння нестандартно підходити до рішення відомих проблем, намічати шляхи рішення тих, що знову з'являються. Однак навчання у вищій школі недостатньо сприяє розвитку базових якостей, необхідних для того, щоб відповідати вимогам сучасного суспільства, недостатньо сприяє розвитку когнітивної сфери. Відповідно, доцільна розробка, систематизація й апробація

методів оптимізації навчального процесу студентів. Педагогічна наука на цей час накопичила досить емпіричного й, заснованого на ньому теоретичного матеріалу, щодо формування пізнавальної сфери особистості, структуру якої становлять процеси відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви й мови.

На сьогоднішній день, недостатньо досліджена ефективність використання методів поліпшення якостей уваги, як неспецифічного процесу, для рішення когнітивних завдань. Розкриття даного аспекту забезпечить краще розуміння значення уваги для реалізації інших аспектів когнітивної сфери, дозволить більш точно обмежити коло ефективних методів формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у вищій школі.

Актуальність проблеми, її недостатня наукова розробка визначили тему роботи «Формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти».

**Об'єкт дослідження:** пізнавальна активність студентів як складова їх професійної підготовки.

**Предмет дослідження:** процес формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

**Мета дослідження:** визначити основні сучасні методи формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан проблеми формування пізнавальної активності в сучасній педагогічній науці.
2. Визначити структуру пізнавальної активності студентів.
3. Розглянути особливості розвитку пізнавальної активності у студентському віці.
4. Експериментально дослідити сучасні методи формування пізнавальної активності студентів.

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні **методи дослідження:** теоретичні: аналіз психолого-педагогічної літератури; емпіричні:

метод рішення експериментальних завдань, методи дослідження пам'яті, метод деконцентрації уваги; метод концентрації уваги; методи статистичної обробки даних.

**Теоретико-методологічною основою дослідження є:** діяльнісний підхід до аналізу активності людини (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Суходольський); принципи творчої сутності та самоактивності особистості (О. Асмолов, Г. Костюк, В. Татенко); положення про індивідуальний розвиток людини (Б. Ананьєв); теоретичні засади особистісно-орієнтованої освіти (Г. Балл, І. Бех, І. Булах, І. Якиманська).

**Теоретичне значення дослідження** полягає у тому, що виділено, диференційовано й обґрунтовано на основі психолого-педагогічного аналізу види формування пізнавальних процесів особистості, розроблено методичні процедури емпіричного вивчення методів формування пізнавальної активності особистості в навчально-виховному процесі вищої школи.

**Практичне значення дослідження** полягає в тому, що пропонувані матеріали дослідження можуть бути використані в процесі професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти та в процесі професійної підготовки студентів.

# РОЗДІЛ 1

## ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### 1.1. Стан досліджуваної проблеми в сучасній педагогічній науці

На сьогоднішній день будь-яке явище або процес рідко є предметом дослідження який-небудь однієї науки. Часто цілий ряд наук займається дослідженням того або іншого об'єкту. Це положення цілком відноситься і до такого складного явища, як активність в цілому і пізнавальна активність, зокрема. Існує комплекс наук – філософських, психологічних, педагогічних, природних і тому подібне, предметом дослідження яких є активність як особлива категорія. В рамках кожної з цих наук дослідники, визначаючи закономірності і особливості генезису, динаміки, прояви активності, підходять до розгляду даних категорій із специфічних позицій. Відповідно, існують різні по сенсу визначення активності.

З позицій філософії поняття активності розглядається як процес, в якому відбуваються ті або інші зміни і дії предмету. Виділяється фізична, хімічна, біологічна, соціальна активність.

З погляду біології активність – це загальна властивість живого організму реагувати на зовнішні подразники. Активність виступає неодмінною умовою існування всіх живих організмів [1].

У педагогіці активність особистості визначається як особливий, діяльний стан людини по відношенню до світу і здатність особистості здійснювати суспільно значущі перетворення навколишнього середовища, ґрунтуючись на освоєнні суспільного досвіду. Активність виявляється в діяльності, творчості, спілкуванні. У активності особистості виражаються властиві людині етичні цінності, що визначають характер його діяльності [6].

У психологічному словнику активність визначається як загальна

характеристика живих істот, їхня власна динаміка як джерело перетворення або підтримання ними життєво значущих зв'язків з навколишнім світом; активність притаманна живій істоті, це її здатність до самостійного реагування [31].

В українському педагогічному словнику активність визначається як здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури [9].

Необхідно відзначити, що в психологічних і педагогічних науках поняття «активність» застосовується для позначення декількох явищ: або певної діяльності, або стану, протилежного пасивності, або для позначення ініціативності. Крім цього, поняття активності часто розглядається як особлива властивість індивідуума, яка виявляється у взаємодії з навколишніми реаліями, а також як здібність особистості до даної взаємодії. Активність особистості виявляється в різних видах діяльності через властиві їй (активності) властивості. Серед основних властивостей активності виділяють наступні: ефективність, як мінімізацію витрат енергії або інформації; спрямованість; оптимальність.

Активність особистості досягає своєї найвищої ефективності в тому випадку, якщо вона оптимально організована і цілеспрямована. Це забезпечується принципом домінанти, ієрархією мотивів активності. Під домінантою розуміється тимчасово пануюча рефлекторна система, яка обумовлює роботу нервових центрів і додає поведінці певну спрямованість. Взаємозв'язок активності з домінантою є важливою умовою для такої властивості активності, як спрямованість. На фізіологічному рівні домінанта – тимчасово пануючий рефлекс; на поведінковому – вектор поведінки; на психологічному – увага.

Вищевикладене дає підставу припускати, що формування активності вчачихся в процесі навчання найефективніше здійснюється за допомогою практичної діяльності, в якій взаємопоєднуються дві підсистеми загальної

активності – зовнішня і внутрішня, взаємозв'язок яких є рушійною силою саморозвитку студента. Аналіз дозволяє також виділити домінуючі сфери діяльності тих, що вчаться, де вони формуються як особистості – практична (пізнавальна) діяльність, спілкування, гра.

Слід завжди враховувати, що активність є складне психолого-педагогічне утворення. Особа, реалізуючи певну групу потреб, мотивів, інтересів до конкретного виду діяльності, розвиває в собі ті або інші якості, у тому числі і пізнавальну активність. Розвиваючись, ці якості формують цілісну структуру людини, що дозволяє визначити активність як основоположну властивість розвитку особистості вчачихся, яке виявляється в готовності, прагненні до самостійної діяльності.

Активність пов'язують з пізнавальною діяльністю, вважаючи, що у структурі останньої вона посідає місце, близьке до рівня потреби, «це стан готовності до пізнавальної діяльності, той стан, який передує діяльності і породжує її» [15].

У літературі виділяється декілька видів активності, зокрема – психічна активність, розумова, інтелектуальна, пізнавальна, навчальна. У різних дослідженнях поняття активності зв'язується з поняттям пізнавальної активності через застосування терміну «активізація» навчально-пізнавальної діяльності, причому часто активізація трактується як посилення діяльності (М. Махмутов, Ю. Кулюткін і ін.).

Вважаємо за можливе визначити активізацію як організований викладачем за допомогою комплексу дидактичних засобів і методів цілеспрямований процес дії на компоненти особистості тих, що вчиться, які зараз найефективніше підсилюють їх емоційну, вольову, інтелектуальну і інші сфери діяльності для вирішення завдань розвитку, навчання, виховання.

Як одну з форм активності К. Платонов розглядає пізнавальну активність – вид психічної активності, що з'являється у тварин у формі орієнтувального рефлексу, а в людини, крім того, у формах мимовільної уваги, цікавості, творчості [15].

Принцип пізнавальної активності тих, що вчаться відбитий вже в педагогічних ученнях старовини, розвивається такими видатними зарубіжними і вітчизняними педагогами, як Я. Коменський, І. Песталоцци, А. Дістервег, К. Ушинський, Л. Толстой. Значний внесок в розробку проблеми активізації пізнавальної діяльності тих, що вчаться внесли радянські педагоги і учені, такі, як Н. Крупська, С. Шацкий, М. Данілов, Б. Есипов, Л. Занков.

Великий внесок до розробки методів активізації навчання внесла Н. Крупська. Ідею активізації навчання вона розкриває в сформульованих психолого-педагогічних вимогах до вчителя. Формування пізнавальної активності, вважала Н. Крупська, розвиває інтерес, самостійність мислення, що забезпечує міцне оволодіння знаннями і знаходить свій вираз в їх практичному застосуванні. Крім того, вона виділила стимули, сприяючі формуванню пізнавальної активності, такі як застосування дослідницького методу в роботі, наявність ігрових елементів в діяльності, емоційність взаємин педагога і вчащегося, змаганність і так далі [28].

В даний час при розгляді змісту поняття «пізнавальна активність» можна виділити декілька основних напрямів досліджень:

1. Пізнавальна активність розглядається як природне прагнення учня до пізнання.

Багато з видатних педагогів минулого, такі, як Я. Коменський, Ж. Руссо, А. Дістервег, Н. Вессель, К. Ушинський та інші висловлюють ідею про те, що людині властиве прагнення до пізнання. Це прагнення виявляється в дитині з перших днів його життя. У навчальному процесі учні розрізняються по своєму прагненню до пізнання. Добре успішні проявляють завзятість в пізнанні, слабоуспішні – байдужість і млявість.

Проводячи ідею єдності фізичного і духовного розвитку, багато авторів виділяють важливі педагогічні засоби, сприяючі формуванню пізнавальної активності. Для підтримки інтересу до навчання слід припиняти заняття до моменту повного стомлення тих, що вчиться, коли у них зберігається очікування задоволення від перерваного заняття. Тим самим визначається

педагогічний засіб-регулювання навчального навантаження і його дозування залежно від стомлюваності учнів. Значущим педагогічним засобом формування пізнавальної активності багато педагогів називають заохочення природного прагнення тих, що вчаться до пізнання, задоволення їх пізнавальних запитів. Таким чином, природне прагнення до пізнання розвивається в навчальному процесі при заохоченні педагогом пізнавальних запитів тих, що вчаться, а також при регулюванні навчального навантаження, що попереджає стомлення учнів.

2. Пізнавальна активність розуміється як характеристика діяльності: її інтенсивність і напруженість. Велике число робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників присвячене проблемі активізації навчального процесу в різних аспектах. П. Груздев і Ш. Ганелін, Б. Єсипов вивчають проблему активізації мислення тих, що вчаться в процесі навчання. М. Данілов розглядає питання активного сприйняття і усвідомлення такими, що вчаться навчального матеріалу. Висловлюючи свою думку про проблему самостійної діяльності тих, що вчаться, дослідники Л. Лемберг, Л. Піменова роблять висновок, що самостійність є вищий рівень прояву активності [8]. Серед основних педагогічних засобів, які повинні забезпечити інтенсивність процесу пізнання, дидакти виділяють методи активного розвиваючого навчання, методи самостійної роботи, методи проблемного навчання.

3. Пізнавальна активність трактується як якість особистості.

Багато дослідників, визначають пізнавальну активність як якість особистості, що включає, в себе прагнення до пізнання. Причому якістю особистості пізнавальна активність стає при прояві стійкого прагнення до пізнання. Визначається структура даної особистісної якості, де інтереси і потреби виражають змістовну характеристику, а воля представляє форму.

В основному, проблема формування пізнавальної активності на особистісному рівні зводиться до формування мотивації пізнавальної діяльності, а також до формування пізнавального інтересу. У літературі достатньо чітко визначені засоби формування мотивації пізнання і інтересу:



диференціація і індивідуалізація навчання, групова організація навчально-пізнавальної діяльності, стимулювання пізнавальної діяльності.

Провівши аналіз більшості визначень пізнавальної активності, що містяться в літературі, ми прийшли до висновків, що більшість авторів схиляються до наступних позицій:

а) пізнавальна активність розглядається з декількох точок зору. По-перше, вона трактується як ефективність пізнавальної діяльності вчащегося або групи вчачихся, що має певну стабільність, залежну від рівня сформованості пізнавальних здібностей. По-друге, пізнавальна активність розглядається в плані розумової пізнавальної діяльності в конкретний момент часу навчального заняття. По-третє, пізнавальна активність розглядається як якість особистості.

б) пізнавальна активність має свої зовнішні прояви, аналізуючи які можна з достатньою мірою достовірності судити про її зміст і характеристику.

Таким чином, можна говорити про те, що в даний час в різних областях пізнання (філософії, психології, педагогіці і так далі) існують різні визначення поняття «пізнавальна активність», які часто розходяться і за змістом, і за об'ємом. Нам імпонують, точки зору дослідників, які вважають, що поняття «пізнавальна активність» не повинне зводитися тільки до пізнавальної діяльності. Дане поняття необхідно розглядати з одного боку як складний психічний стан суб'єкта в процесі пізнання, а з іншого боку – як особистісна освіта, що виражає відношення до процесу пізнання. Пізнавальна активність як якість особистості формується і виявляється в діяльності, проте це не повинно приводити до ототожнення понять діяльності і активності.

Таким чином, під пізнавальною активністю розуміємо інтеграційну якість особистості, що прижиттєво розвивається, джерелом якої є потреби. Чинниками формування даного явища виступають певні зовнішні і внутрішні сили, умови, що впливають на психіку особистості. Пізнавальна активність включає інтелектуальну напруженість, потребу в знаннях, задоволеність процесом і результатами пізнавальної діяльності.

До чинників формування пізнавальної активності особистості відносять:

соціально-біологічний чинник; психологічний чинник; соціально-педагогічний чинник.

Безперечно, що дитина, що народилася, є природна істота, яка спочатку здібна до саморозвитку і володіє внутрішніми силами і стимулами їх розвитку. Проте, проблема співвідношення фізіологічного і психологічного залишається однією з актуальних проблем психології особистості. Безперечно, що в цій взаємодії біологічна природа людини входить як необхідна умова протікання внутрішніх психічних процесів. Враховуючи дані положення вважаємо за можливе виділяти в якості самостійного соціально-біологічний чинник формування пізнавальної активності.

2. Традиційно під психічними властивостями особистості маються на увазі здібності, темперамент, характер і спрямованість особи. Кажучи про здібності, ми розділяємо точку зору Б. Теплова, який визначає дане поняття як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють людину від іншої, які мають відношення до успішності виконання якої-небудь діяльності [38].

Під темпераментом розуміємо сукупність властивостей, які характеризують динамічні особливості протікання психічних процесів і поведінки людини, їх силу, швидкість, виникнення, припинення, зміну. Дана сукупність властивостей робить вплив на формування характеру людини, часто визначає його індивідуальність. Найчастіше, згадуючи про темперамент і виділяючи його компоненти, говорять про активність темпераменту, яка характеризує швидкість і інтенсивність поведінки, і про емоційність, яка визначає особливості протікання емоцій, а також їх якісні характеристики.

Характер-підструктура особистості, яку утворює комплекс стійких особистісних особливостей, що визначають властиві особі типові форми і способи досягнення мети. Характер виявляється в різній діяльності і спілкуванні, включаючи те, що властиво поведінці людини індивідуальність, специфічні відтінки і визначає відношення людини до тих, що оточують і до виконуваної діяльності.

Під спрямованістю особистості мається на увазі сукупність стійких

мотивів, які орієнтують діяльність особистості і знаходяться у відносній незалежності від наявних ситуацій. Характеризується спрямованість інтересами особистості, її переконаннями, в яких виражений світогляд людини.

3. Становлення особистості проходить в певній соціальній спільності: сім'я, колектив. Соціальне середовище не є до кінця стабільним. У кожній групі існує система цінностей, яку індивід сприймає у міру свого розвитку, і, вступаючи в ту або іншу дію, індивід переносить систему цінностей мікросередовища на цю дію. Тому активне включення в діяльність опосередкує цінностями, прийнятими в мікросередовищі, а оцінка результату діяльності найближчим оточенням закріплює характер включення і форму самоорганізації конкретної діяльності. Отже, соціальне середовище виступає самостійним чинником формування загальної активності особистості, і, відповідно, пізнавальної активності, як підсистеми активності загальної. Спільність, в яку входить студент, утворює ряд середовищ, в яких відбувається соціалізація особистості. Під середовищем мається на увазі соціальний простір (загалом – як макросередовище, в приватному – як мікросередовище), що оточує людину, як зону безпосередньої активності особистості.

Початок процесу пізнання людиною предметів і явищ дійсності, що її оточує, починається в сім'ї, проте основний етап пізнання відбувається в рамках певним чином організованого педагогічного процесу. Чинник педагогічного процесу є самостійним для формування пізнавальної активності суб'єкта. Під педагогічним процесом ми розуміємо цілеспрямовану, впорядковану, змістовно насичену взаємодію педагогічної діяльності дорослого і само зміни тих, що вчиться в результаті активної життєдіяльності при направляючій і коректуючій ролі викладача.

До найважливіших аспектів педагогічної складової соціально-педагогічного чинника формування пізнавальної активності студентів відносяться:

- а) методи і форми організації педагогічного процесу;
- б) технологія організації пізнавальної діяльності студентів;

в) особистісно-професійні якості викладача, що є системо-створюючою ланкою педагогічного процесу.

Формування внутрішньої пізнавальної активності особистості повинне здійснюватися за допомогою цілісної мотиваційної сфери, складовими якої є потреби, інтерес, мотиви і цілі. Для залучення інтересу до предмету, і до навчання в цілому, для студентів велику роль грає значущість матеріалу, що вивчається [22].

Виняткову роль у формуванні пізнавальної активності особистості шляхом дії на мотиваційну сферу, яка є цілісною динамічною системою, що сприяє становленню особистості грають стимули. Стимул – це системо-створюючий елемент мотиваційної сфери, що наповнює її змістом. Грамотне визначення системи стимуляції дозволить керувати процесом формування пізнавальної активності, звичайно, з урахуванням внутрішнього розвитку часу тих, що вчиться на даний момент.

Формування пізнавальної активності як якості особистості студента є одним з найважливіших завдань теорії і практики педагогіки. Тому необхідне повніше визначення структури такого складного утворення, як пізнавальна активність, а для оптимізації дії на даний процес необхідні певні компоненти, на базі яких можливе визначення рівнів і ознак сформованості пізнавальної активності.

## **1.2. Структура пізнавальної активності студентів**

Кажучи про поняття структури, необхідно відзначити, що в загальнонауковому сенсі структура будь-якого явища або процесу є певним поєднанням елементів і частин. Елементи знаходяться в певному взаємовідношенні: як у зв'язку один з одним, так і в зв'язку між собою в ціле, причому кожен елемент в структурі займає певну позицію і володіє певними властивостями. Під структурою розуміємо будову і внутрішню форму

організації системи, виступаючи як єдність стійких взаємозв'язків між елементами. Структура – невід'ємний атрибут всіх реально існуючих об'єктів і систем. Під елементом мається на увазі об'єкт, що володіє властивостями цілого, здатний до відносно самостійного існування і той, що входить до складу системи.

Розглянемо кожен елемент структури пізнавальної активності і почнемо з внутрішнього аспекту пізнавальної активності.

Потреба – це стан потреби людини в чомусь, залежне від конкретних умов існування. Потребу не можна спостерігати у відкритому вигляді: вона недоступна оку. Те, що ми бачимо, вимірюємо в експерименті, суть дії. Ми можемо робити висновки про властивості потреби, про її кількісні і якісні параметри. У цьому русі ззовні усередину ми і проходимо проміжну стадію, іменовану терміном «активність»: діяльність – активність – потреба. Активність – це потреба, вже обтяжена матерією руху і слів, передчуттів і спогадів (досвіду). Кажучи, що суб'єкт випробовує потребу, ми зазвичай доводимо це посиленнями на подальшу діяльність, яку він потім розвиває. Кажучи, що суб'єкт пізнавально активний, перераховуємо стани, що ще не є діяльністю, але що вже свідчать про готовність до неї (ознаки інтересу, увага, сигнали про настроювання на початок роботи) [25].

Дуже близько до поняття «пізнавальна активність» поняття допитливості, або цікавості, особливо поширене в англійській психологічній літературі. У ньому також підкреслюється потреба в новій інформації, готовність до її переробки, її ініціативний і цілеспрямований пошук.

Мотив – це опредмечена потреба. Він може бути як матеріальним, так і ідеальним, даним в сприйнятті, або тільки в уяві, думці. За мотивом стоїть завжди та або інша потреба. Більшість спонук до діяльності можна звести до чотирьох мотиваційних чинників: кінцевий результат діяльності; мотивація заохочення стимулу; уникнення неприємностей: уникнути репресій шляхом підпорядкування силі; привабливість самого процесу діяльності [24].

Інтерес – це мотив, який діє через свою усвідомлену значущість і

емоційну привабливість. Інтерес і пізнання тісно взаємозв'язані.

Переконавання – це усвідомлена потреба особистості, спонукаюча її діяти відповідно до своїх ціннісних орієнтацій (або світоглядом) [37].

Розглянемо зовнішній аспект структури пізнавальної діяльності.

Під метою педагогічного процесу можна розуміти ідеально передбачуваний кінцевий результат, очікуваний від взаємодії викладача і студента. Чітка постановка перед студентами цілей навчання пов'язана з широким залученням студентів до самостійного придбання знань, оволодіння навиками і уміннями, творчому їх застосуванню на практиці.

Під об'єктом розглядається філософська категорія, яка виражає те, що, протистоїть суб'єктові в його наочній і пізнавальній діяльності, то, на що направлена діяльність суб'єкта. Об'єктивна реальність, що існує незалежно від людини і його свідомості, виступає як об'єкт для його пізнання в різноманітних формах діяльності, мови і знань, вироблених в ході історичного розвитку суспільства [33].

Дія – це такий процес, мотив якого (тобто те, ради чого вона здійснюється), не співпадає з його предметом (об'єктом), тобто з тим, на що вона направлена. Мотив належить тій діяльності, в яку дана дія включена. Надалі сама мета може стати мотивом, і тоді, дія розгортається в діяльність.

Важливим елементом пізнавальної активності студентів є характеристика рівнів її розвитку.

1. Відтворююча активність – характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, оволодіти способом їх застосування (робота з друкарським матеріалом, з комп'ютером, вирішення завдань і так далі).

2. Інтерпретуюча активність – характеризується прагненням студента до виявлення сенсу змісту, що вивчається; проникненню в суть явища, прагнення виявити зв'язок, між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань в змінених умовах. Характерним показником пізнавальної активності є стійкість вольових зусиль, яка виявляється в тому, що студент прагне довести

почату справу до кінця, при утрудненні не відмовляється від виконання завдання, а шукає шляхи рішення.

3. Творчий рівень активності характеризується прагненням студента глибоко проникнути в суть явища і для реалізації цієї мети шукати і знаходити нові способи. Студент відрізняється високими вольовими якостями, завзятістю і наполегливістю в досягненні мети, його відрізняють широкі і стійкі пізнавальні інтереси. Для цього рівня характерне використання дослідницької діяльності студента [30].

Відповідно до даної структури визначені компоненти пізнавальної активності студентів:

- змістовно-операційний компонент, що складається з системи провідних (опорних) знань, способів учення, сформованих інтелектуальних умінь і навиків, що виявляються в прагненні до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності;

- емоційно-вольовий компонент, пов'язаний з оволодінням досвідом емоційно-чуттєвого відношення до знань і що включає такі якості, як рішучість, наполегливість, витримку, постійність інтересу тих, що навчаються до навчально-пізнавальної діяльності;

- рефлексивно-оцінний компонент, що включає рефлексію, самоконтроль і самооцінку тих, що навчаються; уміння адекватно контролювати, аналізувати і оцінювати способи і результати своєї діяльності, що є необхідною умовою саморегуляції процесу засвоєння знань [21].

Наступні компоненти структури пізнавальної активності виділяє В. Дашошенков:

1. Емоційний стан особистості, що виражає взаємодію потреб і мотивів, які сприяють орієнтації активності на подолання виникаючих утруднень в процесі пізнавальної діяльності. Зовнішніми проявами ознак певного емоційного стану особистості є прояви азарту, рішучості, захоплення і тому подібне.

2. Вольові зусилля, які дозволяють просуватися до наміченої мети

пізнання, долаючи утруднення, що виникають. Зовнішніми проявами будуть наполегливість, прагнення до мобілізації сил для подолання труднощів.

3. Саморегуляція, як усвідомлене прагнення діяти з метою реалізації тих потреб, які виникають і здійснюються в процесі пізнавальної діяльності.

4. Рівень оволодіння способами діяльності, від якого залежить швидкість пізнання. Зовнішні прояви: час і якість вирішення пізнавальних завдань, що стоять перед учнем, прагнення до оптимізації процесу пізнання, нестандартний, креативний підхід до виконання завдань.

5. Відношення до діяльності, яке визначає спрямованість і ефективність пізнавальної діяльності. Зовнішні прояви: активність, зацікавленість [5].

Можна зробити висновок про наявність великого числа різнопланових показників, які визначають види, рівні активності. Одні дослідники головними ставлять внутрішній стан тих, що вчиться, інші – діяльнісні прояви. Тим часом більшість, що виділяються різними авторами компонентів структури пізнавальної активності має схожий зміст, а ознаки – загальне по сенсу значення, що дозволяє об'єднати деякі з пропонованих систем в єдине ціле.

Багатьма авторами не вичленяються в розумовій діяльності особливості, властиві активності і активність розглядається злито з діяльністю. Наприклад, залежно від характеру пізнавальної діяльності визначають наступні рівні інтелектуальної активності:

- репродуктивний (ті, що навчаються залишаються, в основному, в рамках первинного знайденого способу діяльності);
- евристичний, який характеризується прагненням удосконалити дану діяльність, шукати нові способи рішення;
- креативний – вищий рівень інтелектуальної активності, що характеризується ініціативою в постановці і вирішенні завдань.

Аналогічний підхід спостерігається в дослідженнях І. Редковец, яка розглядає чотири рівні пізнавальної активності (на основі стану готовності):

- репродуктивна активність, що характеризується готовністю оволодіти готовими знаннями, енергійною відтворюючою діяльністю;



- аплікативна активність, для якої характерна готовність до енергійної вибірково-відтворюючої діяльності;
- інтерпретуюча активність, яку відрізняє готовність до енергійного тлумачення, пояснення, розкриття сенсу того або іншого процесу або явища;
- продуктивна активність, яку характеризує готовність до творчого створення нового [34, с. 302].

Т. Шамова називає наступні рівні пізнавальної активності:

- відтворююча активність, характеризується прагненням студента зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, оволодіти способом їх застосування за зразком;
- інтерпретуюча активність, характеризується прагненням студента до виявлення сенсу змісту, що вивчається, проникнення в суть явища;
- творчий рівень активності, характеризується інтересом і прагненням не тільки проникнути глибоко в суть явищ і їх взаємозв'язків, але і знайти для цієї мети новий спосіб [26].

Підводячи підсумок вищесказаному, ми дійшли висновку, що найбільш прийнятні наступні рівні (види) пізнавальної активності тих, що навчаються:

1) По відношенню до діяльності.

Потенційна активність, яка характеризує особистість, що вчиться з боку готовності, прагнення до діяльності. У пізнавальній діяльності готовність, прагнення до оволодіння об'єктом пізнання виявляється в усвідомленні мети, поставленої викладачем або самостійно. Реалізована активність характеризує особистість через якість діяльності, яка виконується суб'єктом в даному конкретному випадку. Основними показниками активності на цьому рівні є: енергійність, інтенсивність (швидкість, темп) діяльності; результативність, яка виступає зовнішнім показником активності і виявляється в досягненні поставленої мети; самостійність, творчість; сила волі. Енергійна, посилена діяльність, що приводить до досягнення поставленої мети, припускає наполегливість, рішучість (вольові якості особистості), а також бажання діяльності (те, що характерне для потенційної активності).

## 2) По тривалості і стійкості.

Ситуативна активність, яка носить ситуативний, епізодичний характер.

Інтегральна активність, яка піднімається до рівня якості особистості і визначає спрямованість особистості, тобто визначає загальне домінуюче відношення до діяльності, а не приватні спонуки, є, по суті, певною системою переконань, інтересів, ідеалів.

## 3) За якістю діяльності.

Репродуктивно-наслідувальна – характеризується прагненням того, що навчається зрозуміти, запам'ятати і відтворити готові знання, оволодіти способом їх застосування за зразком.

Пошуково-виконавська, яка характеризується прагненням того, що вчиться до виявлення сенсу змісту, проникненню в суть явища, прагненням пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань в змінених умовах. Тобто, на цьому рівні не тільки приймається поставлене завдання, але і самостійно відшукуються засоби для його виконання.

Творча, особливістю діяльності, якій, на даному рівні є здійснення діяльності шляхом пошуку, розробки самостійної програми дій. Це найвищий прояв пізнавальної активності.

Враховуючи все вищевикладене, можна виділити в структурі пізнавальної активності п'ять основних структурних компонентів: емоційний, вольовий, мотиваційний, змістовно-операціональний, соціально-операціональний.

### 1. Емоційний компонент.

Цей компонент включає особливості емоційного змісту індивідуального пізнавального досвіду. Зовнішній прояв виражається в емоційному настрої тих, що вчиться до виконання тієї або іншої роботи. Тривалість прояву задається емоційно-вольовим настроєм, який виконує стартову функцію активності особистості, що зародилася, через процес адаптації в площину дії.

### 2. Вольовий компонент.

Прагнення особистості до усвідомленої діяльності залежить не тільки від

її емоційного стану, але і від вольових зусиль. Під волею розуміється здатність людини діяти у напрямі свідомої поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні і внутрішні перешкоди.

Оволодіваючи новими знаннями, уміннями, навиками, способами дій, студент неминуче стикається з труднощами, обумовленими зовнішніми і внутрішніми чинниками, подолання яких пов'язане з витратою вольових зусиль, навіть за умов наявності у нього позитивного пізнавального мотиву. Воля забезпечує додаткову мотивацію по усвідомленню мети, ухвалення і реалізації рішення і, як наслідок, загальну активізацію внутрішньої і зовнішньої діяльності, яка направлена на досягнення результату.

### 3. Мотиваційний компонент.

Цей компонент пізнавальної активності характеризує відношення того, що вчиться до навчальної діяльності. Зміст мотиваційного компоненту розкривається через поняття «потреба» і «мотив». Під потребою розуміється спрямованість активності особистості, психічний стан, що створює передумову діяльності. Конкретним проявом потреби є мотиви. У нашому розумінні мотив – це внутрішній психічний стан людини, безпосередньо пов'язаний з селективними характеристиками предмету, на який направлена активність. Мотивам належить центральне місце в характеристиці мотиваційного компоненту. Щодо пізнавальної активності ведучим є навчально-пізнавальний мотив, направлений на оволодіння новими знаннями і способами дії, на спонуку до самоосвіти.

Потреби, інтереси і мотиви сприяють формуванню установки на необхідність придбання тими, що вчаться знань.

### 4. Змістовно-операціональний компонент.

Даний компонент включає практичну підготовленість учнів і виражається в певному об'ємі знань, умінь і навиків, що складають основу їх пізнавального досвіду і готовність до їх реалізації за допомогою системи способів дій, якими повинні оволодіти ти, що вчаться. Що стосується останніх, то для пізнавальної активності найбільш важливим є оволодіння такими способами дій, які

пов'язані з умінням здійснювати перетворюючу, пошукову діяльність, як під керівництвом викладача, так і самостійно.

#### 5. Соціально-операціональний компонент.

Активність особистості включає специфічно людську діяльність: соціокультурну. Пізнавальну активність можна інтерпретувати як вид загальної активності, соціальний сенс, що має для особистості, і в якому соціокультурна спрямованість діяльності індивідуума виявляється найяскравіше. Не можна не погодитися з авторами (Т. Шамова, Т. Ільїна, Е. Терехова і ін.), які убачають у феномені пізнавальної активності наявність соціально-культурної складової, орієнтуючої особу на освоєння накопиченого людством соціально-культурного і наукового досвіду з метою подальшого суспільно-цінного застосування отриманих знань і, кінцево кінцем, успішної соціалізації. Під соціалізацією розуміємо процес входження індивідуума в соціум, що включає, з одного боку, засвоєння певної системи цінностей, що дозволяють індивідові функціонувати як членові суспільства, а з іншого, процеси отримання власного соціального досвіду і активної самопобудови особистості.

Як ознака сформованості даного компоненту пізнавальної активності розглянемо спрямованість особистості, яка може існувати в трьох видах:

- спрямованість на себе – орієнтація на пряму винагороду. Характерна агресивність в досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність;

- спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто збиток виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям. Характеризується орієнтацією на соціальне схвалення, залежністю від групи, потребою в прихильності і емоційних відносинах з людьми;

- спрямованість на справу – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність обстоювати на користь справи власну думку, яка корисна для досягнення загальної мети [38].

Безумовно, що всі виділені компоненти пізнавальної активності знаходяться у взаємодії і взаємозалежності. Так, емоційно-вольовий стан надає домінуючий вплив на формування змісту операціонального компоненту, а зміст, об'єм знань, умінь, навиків визначає емоційний стан того, що вчиться в процесі навчання; ступінь сформованості мотиваційного компоненту багато в чому визначає стан соціально-орієнтаційного компоненту, що дозволяє обґрунтовано позиціонувати останній як один із зовнішніх проявів мотиваційної сфери.

Таким чином, дослідження проблеми активності і пізнавальної активності має в педагогічній науці глибоке коріння. Принцип пізнавальної активності відбитий в педагогічних ученнях старовини, розвинений видатними вітчизняними і зарубіжними педагогами минулого і сучасності (Я. Коменський, І. Песталоці, К. Ушинський, Л. Занков і ін.). Проте серед дослідників до цих пір немає єдиної точки зору на суть пізнавальної активності, яка трактується по різному: як природне прагнення того, що вчиться до пізнання; як характеристика діяльності; як якість особистості. Крім того, в даний час в науковій літературі фактично відсутня єдина система виділення критеріїв пізнавальної активності.

Нами було визначено пізнавальну активність як якість особистості, що прижиттєво розвивається, джерелом якої є потреби. Чинниками формування даної якості особистості виступають певні зовнішні і внутрішні сили, умови, що впливають на психіку особистості. До них відносяться біосоціальний, психологічний і соціально-педагогічний чинники. Пізнавальна активність, як якість особистості, має складну структуру, яка складається з п'яти компонентів: емоційного, вольового і мотиваційного, що відносяться до внутрішньої сфери, а також змістовно-операціонального і соціально-орієнтаційного компонентів, що відносяться до зовнішньої сфери пізнавальної активності. Система критеріїв і рівнів прояву зовнішніх ознак дозволяють фіксувати якісний і кількісний стан компонентів пізнавальної активності.

### **1.3. Особливості розвитку пізнавальної активності у студентському віці**

Когнітивна (пізнавальна) сфера особистості виконує роль внутрішнього організатора досвіду. Роль знань в поведінці людини викликає декілька питань. Це, насамперед, питання організації знань в пам'яті, співставлення образних і вербальних компонентів процесу розумової діяльності. В когнітивній сфері особистості відбувається диференціація інформації, її класифікація, аналіз і синтез [14].

Пізнавальні аспекти свідомості особистості: тривала пам'ять, мислення. Центральним актом когнітивного процесу (переробки інформації та психічної регуляції) є прийняття рішення, розв'язання оригінальних завдань. Індивідуальна особливість пізнавальних процесів суб'єкту виявляється в його когнітивному стилі – стратегії сприйняття, запам'ятовування, перетворення інформації (класифікація, аналіз і синтез даних мисленевих об'єктів, узагальнення, абстрагування тощо). Рівень розвитку пізнавальних можливостей людини пов'язаний з інтелектом. Показники когнітивного критерію: комунікативні знання, вміння, навички.

Розглядаючи студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти» можна виділити основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості [16].

У плані загально-психічного розвитку студентство є періодом інтенсивної соціалізації людини, розвитку вищих психічних функцій, становлення всієї інтелектуальної системи й особистості в цілому. Якщо розглядати студентство, з огляду на лише біологічний вік, то його варто віднести до періоду юності як перехідного етапу розвитку людини між дитинством і дорослістю. Тому в закордонній психології цей період зв'язують із процесом дорослішання.

Психологічний зміст юності пов'язане з розвитком самосвідомості, рішення завдань професійного самовизначення й вступу в доросле життя. У ранній юності формуються пізнавальні й професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, суспільна активність, затверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина затверджує себе в обраній справі, знаходить професійну майстерність і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора.

Студент як людина певного віку і як особистість може характеризуватися із трьох боків:

1) із психологічного, який являє собою єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне з психологічного боку – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здатності), від яких залежить протікання психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;

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

3) з біологічного, котрий включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру й т.д. Цей бік в основному визначений спадкоємністю й природними здібностями, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя [32].

Хоч і не можливо розглядати які-небудь якості особистості у рафінованому вигляді, відокремлено від її єдності, насамперед, нас цікавить перша – психологічна, сторона, а саме – когнітивна сфера, яка входить до її складу.

Взагалі, розвиток пізнавальних функцій і інтелекту має дві сторони – кількісну і якісну. Кількісні зміни суть зміни в ступені, у рівні розвитку: суб'єкт студентського віку вирішує інтелектуальні завдання легше, швидше й ефективніше, ніж підліток і дитина молодшого шкільного віку. Якісні зміни характеризують зрушення в структурі розумових процесів: важливо не те, які

завдання вирішує людина, а яким чином він це робить.

Оволодіння певними розумовими операціями, по-перше, неможливо відокремити від процесу навчання. По-друге, існує широкий діапазон індивідуальних розходжень. По-третє, ми не згодні з думкою Ж. Піаже про те, що якісний розвиток інтелекту завершується вже до початку юності [19]. Вважаємо, що за стадією рішення проблем, який завершується модель Ж. Піаже, існує ще одна стадія, що характеризується здатністю знаходити й ставити проблеми. Перелічимо властивості цієї останньої фази розвитку інтелекту, на наш погляд властивій більшості осіб студентського віку: нестандартний підхід до вже відомих проблем, уміння включати приватні проблеми в більш загальна, родові, постановка плідних загальних питань навіть на основі погано сформульованих завдань. Варто враховувати також, що якщо навіть усі юнаки із середніми розумовими здатностями мають гіпотетико-дедуктивне мислення, вони неоднаково застосовують цю здатність до різних аспектів дійсності.

За своєю теорією, Ж. Піаже вказує на сильну схильність юнацького стилю мислення до відверненого теоретизування, створенню абстрактних теорій, на захоплення філософськими побудовами. Про наявність такої тенденції свідчать і вітчизняні дослідження.

Із цим пов'язана й зазначена вище зміна співвідношення категорій можливості й дійсності на користь сфери можливого, що неминуче народжує інтелектуальне експериментування, гру в поняття й формули. Причому інтелектуальні ігри володіють для юнаків великою цінністю, у силу чого ці універсальні теорії повинні скоріше підкоряти собі дійсність, ніж підкорятися їй.

Розвиток абстрактно-логічного мислення знаменує поява не тільки нової інтелектуальної якості, але й відповідної потреби. Юнаки готові годинниками сперечатися про абстрактні предмети, про які вони нічого не знають.

Ці відвернені міркування так само необхідні й корисні, як нескінченні «чому?» дошкільника. Це нова стадія розвитку інтелекту, коли абстрактна



можливість здається цікавіше й важливіше дійсності (саме тому, що вона не знає ніяких обмежень, крім логічних), і винахід, а потім руйнування «універсальних» законів і теорій стає найулюбленішою розумовою грою.

Абстрактно-філософська спрямованість юнацького мислення зв'язана, звичайно, не тільки з формально-логічними операціями, але й з особливостями емоційного світу юності. Однак ці властивості не варто перебільшувати.

Позначаються також внутрішні протиріччя розвитку уваги. Обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і перемикати її з одного предмета на іншій з віком збільшуються. Разом з тим увага стає більше вибірковою, залежною від спрямованості інтересів. Юнаки часто скаржаться на свою нездатність сконцентруватися на чомусь одному, неуважність і хронічну нудьгу. «Невихованість» уваги, невміння зосереджувати, перемикатися й відволікатися від якихось стимулів і подразників — одна з головних причин поганої успішності й деяких емоційних проблем юності, включаючи пияцтво, наркоманію й невтримну погоню за задоволеннями [20].

Розвиток інтелекту тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що припускають не просте засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи й створення чогось нового. Існують три підходи до вивчення вікових закономірностей творчості, «креативності».

Розумовий розвиток студента полягає не стільки в накопиченні вмінь і зміні окремих властивостей інтелекту, скільки у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності.

Стиль мислення студента залежить від типу його нервової системи. Студенти з інертною нервовою системою в умовах перевантаження навчальними завданнями вчаться гірше, ніж власники рухливого типу нервової системи, тому що не встигають за швидким темпом викладання. Однак недоліки типу нервової системи можуть компенсуватися іншими її властивостями. Особи з інертними нервовими процесами компенсують запізнення, несвоєчасність своїх реакцій більш ретельним плануванням і контролем своєї діяльності [11].

Це переконливо свідчить про необхідність індивідуального підходу в навчанні, який би стимулював самостійність і творчість студентів.

Відчуття людини – найбільш універсальна форма відображення дійсності. Як правило, у нормі може змінюватися тільки чутливість індивіда, виражена через інтенсивність переживання того або іншого відчуття. У дітей і молодих людей чутливість вище, ніж у літніх. Так, розглянута нами вікова група - студенти - споконвічно мають гарну чутливість. А в тих випадках, коли вона недостатня (наприклад дефект зору), використовуються фізичні методи компенсації недостатності. Треба відзначити, що відчуття також дуже сильно впливають на сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, мислення й мову, при відсутності відчуттів будуть обмежені або неможливі інші пізнавальні процеси.

На наш погляд, відчуття все ж таки відображують реальні процеси зовнішнього середовища, але усю сукупність сигналів, що надходять кожну мить, психіка людини не може обробити. Тому, відчуття відображуючи реальність, значно редуциують її представництво у свідомості.

Сприйняття властиве головним чином вищим живим істотам; у слабких формах, що дозволяють говорити лише про зачатки сприйняття, щось подібне можна виявити в істот середніх стадій еволюції.

Психологія розглядає сприйняття як процес відображення у свідомості людини предметів і явищ.

Говорячи про специфіку сприйняття студентів, варто виходити з розуміння, що воно до деякої міри детерміновано провідною діяльністю індивіда. Для студентів такою провідною діяльністю є навчання.

Досить істотним для процесу навчання є та обставина, що до складу сприйняття входить мовна діяльність, що визначає зміст сприйняття. Фізіологія вищої нервової діяльності розглядає сприйняття як аналітико - синтетичну діяльність кори головного мозку, характерну тим, що вона викликається сукупним впливом властивостей предметів і явищ на органи почуттів людини. Тому сприйняття являє собою не просто ряд відчуттів, а цілісний образ

предмета як модель тієї або іншої сукупності ознак об'єкта сприйняття

Психологічно кожний акт сприйняття розглядається як синтез вхідних у нього відчуттів і уявлень зі своєю певною структурою й виділенням ролі й місця кожного компонента в цьому цілому.

Процеси сприйняття перебувають у тісному зв'язку з уявленнями, які психологія розглядає як відтворені образи сприйняття. На відміну від сприйняття уявлення виникають на основі пам'яті, без особистої участі органів почуттів. У навчальному процесі уявлення звичайно виникають під впливом спрямованої розумової діяльності, мови й умовної мови науки.

Як форма почуттєвого відображення предмета, сприйняття включає виявлення об'єкта як цілого, розрізнення окремих ознак в об'єкті, виділення в ньому інформативного змісту, адекватного до мети дії, формування почуттєвого образу.

Якщо відчуття відображають лише окремі властивості предметів, то синтез безлічі відчуттів об'єкта створює цілісну картину, у якій як одиницею взаємодії представлений весь предмет, у сукупності його властивостей. Ця картина називається суб'єктивним сприйняттям об'єкта [7].

Сприйняття об'єкта відрізняється для різних суб'єктів; у той же час для конкретного суб'єкта сприйняття даного конкретного об'єкта є ситуативним. Будь-яке сприйняття є контекстозалежним, – залежно від контексту в сукупності відчуттів, що становлять сприйняття, виділяється той або інший пріоритет, що впливає на розміщення акцентів у сприйнятті. Тому, по домінуючому відчуттю, виділяють наступні види сприйняття: зорове; слухове; кінестетичне; смакове; нюхове.

Пам'ять – це відбиття досвіду людини шляхом запам'ятовування, збереження й відтворення [12].

На запам'ятовування сильно впливає емоційне відношення людини до того, що запам'ятовується. Все те, що викликає у людини яскраву емоційну реакцію, залишає глибокий слід у свідомості й запам'ятовується міцно й надовго.

Продуктивність пам'яті багато в чому залежить і від вольових якостей людини. Таким чином, пам'ять пов'язана з особливостями особистості. Людина свідомо регулює процеси своєї пам'яті й управляє ними, виходячи з тих цілей і завдань, які ставить у своїй діяльності. Таким чином, навчальний процес вищої школи тісно пов'язаний з раціональним використанням пам'яті.

Пам'ять бере участь уже в акті сприйняття, тому що без впізнання сприйняття неможливо. Але пам'ять виступає й у якості самостійного психічного процесу, не пов'язаного зі сприйняттям, коли предмет відтворюється під час його відсутності [12].

Більшість психологів визнають існування трьох рівнів пам'яті, що розрізняються по тому, як довго на кожному з них може зберігатися інформація. Відповідно до цього розрізняють безпосередню або сенсорну, пам'ять, короткочасну пам'ять і довгострокову пам'ять.

Мислення, відображаючи предмети і явища дійсності, є вищим ступенем людського пізнання. При цьому, маючи своїм єдиним джерелом відчуття, воно розширяє границі безпосереднього відбиття, що дає можливість одержувати знання про такі властивості і явища, які не можуть бути безпосередньо сприйняті людиною.

Узагальнення результатів почуттєвого досвіду, що відбувається, коли людина пізнає світ, відображає загальні властивості речей. Для пізнання навколишнього світу недостатньо лише помітити зв'язок між явищами, необхідно встановити, що цей зв'язок є загальною властивістю речей. На цій узагальненій основі людина вирішує конкретні пізнавальні завдання.

Таке опосередковане відбиття можливо лише на основі узагальнення, на основі знань. Завдяки мисленню людина правильно орієнтується в навколишньому світі, використовуючи раніше отримані узагальнення в нових, конкретних обставинах.

Діяльність людини розумна завдяки знанню законів, взаємозв'язків об'єктивної дійсності. Мислення – опосередковане й узагальнене відбиття істотних, закономірних взаємозв'язків дійсності. Це узагальнена орієнтація в

конкретних ситуаціях дійсності [3].

Процеси мислення як би завершують ланцюг обробки інформації, але, у той же час, сприйняття, увага й пам'ять ближче до нервової діяльності і є фундаментальними процесами. Мислення – активний процес, у якому відбувається взаємодія збережених і відтворених ментальних репрезентацій для утворення нових репрезентацій.

Науковий стиль мислення студентів являє собою інтегративне психологічне утворення предметно-професійних знань, наукових методів дослідження, підпорядкованих принципам стильової єдності, інваріантності, принципам ієрархічності, кроситуативності, що виражається в стійких проявах наступних компонентів професійної готовності: змістовного, операційно-діяльнісного, мотиваційно-ціннісного. Науковий стиль мислення - це вищий рівень розвитку стилю мислення, у якому узгоджуються як науковий підхід до рішення професійних завдань, що проявляються через стійкість предметної вибірковості мислення, сформованість «операційних кодів», володіння здатностями переносу розумових операцій у рішення завдань, так і розвиток таких психологічних структур особистості майбутнього фахівця, як полінезалежність, мобільність, аналітичність, синтетичність, висока професійна рефлексія. Різний рівень розвиненості стилю мислення обумовлює різний ступінь професійної готовності. Показниками сформованості наукового стилю мислення служать: прояв індивідуальності, глибина наукових знань, обсяг знань, системність, свідомість, швидкість рішення завдань, коефіцієнт навченості як накопичувальний потенціал способів рішення завдань. Основним критерієм розвитку наукового стилю мислення є ступінь складності розв'язуваних студентом завдань (рішення завдань по заданому алгоритмі, проблемних завдань, висування й перевірка гіпотез, складання математичної моделі).

Як одна з найважливіших для даного віку і статусу форм мислення, творче мислення, активно продовжує своє формування у студентів.

Навчаючись у вищій школі, студент втягує в орбіту свого мислення

різноманітні гуманітарні й спеціальні знання, якими треба вміти користуватися при рішенні конкретних практичних завдань. Творчий потенціал особистості майбутнього фахівця формують і розвивають у процесі навчання багато наук.

Творчість є людська діяльність, що розвивається і приводить до створення якісно нових соціально значимих матеріальних і духовних цінностей [36].

Потреба у творчості не дана людині від природи, а формується в суспільстві в процесі життєдіяльності по перетворенню навколишнього середовища в предметний світ матеріальної й духовної культури.

Творче мислення студента не має бути сферою чистої думки, воно повинно містити в собі й практичні моменти у вигляді дій і операцій по розвитку ідеї в практиці. Так ідея – це не тільки образ продукту як результату творчої активності свідомості, але й образ самої активності, самого акту творення.

Вища школа повинна надійно готувати своїх випускників до гармонічного й плавного включення в різноманітні суспільні відносини, а не тільки у виробничі. Головна мета такого включення – найбільш повне й всебічне розкриття в діяльності творчих здатностей, однак не у вигляді моменту соціального дарунка, а як грані справжнього людського відношення до світу.

Сучасні дослідження уваги ведуться в рамках когнітивної психології, що власне й починалася з аналізу уваги й пам'яті.

Увага – це когнітивний процес, що дає можливість упорядкувати інформацію в процесі надходження відповідно до першочерговості завдань, що постають перед людиною.

У відношенні свідомої або виборчої уваги можна сказати, що увага - це концентрація розумових зусиль на певному предметі або явищі. Але має місце й розсіяна або розділена увага, коли людина сприймає інформацію, не звертаючи на це уваги.

У системі психологічних феноменів увага займає особливе положення. Виділити й вивчати її в «чистому» вигляді не можливо. Явища уваги

розглядаються в процесі вивчення різних психічних станів людини.

У процесі здійснення студентами пізнавальної діяльності можна спостерігати окремі особливості, або властивості уваги, які не зводяться до специфіки різних видів діяльності, у які включений студент. Ці особливості мають деякі динамічні характеристики, які можна спостережувати й виміряти, такі як обсяг, концентрація, переключеність і ряд інших, що безпосередньо не стосуються пізнавальних процесів таких, як відчуття, сприйняття, пам'ять й мислення.

Функцію уваги, як у пізнавальній, так і в будь-якій іншій діяльності можна зрівняти з роботою спеціального фільтра, що відбирає необхідну інформацію на основі сенсорних ознак із всієї доступної для органів почуттів різноманітної інформації. Надходячи стимули обробляються, піддаючись фізичним і іншим видам аналізу. Можливості обробки інформації не великі й когнітивні процеси, відповідальні за селекцію подразників, відбирають їх по ступеню важливості, гучності або яскравості.

Увага в пізнавальній діяльності студентів виконує багато різних функцій. Вона активізує потрібні й гальмує непотрібні в цей момент психологічні й фізіологічні процеси, сприяє організованому й цілеспрямованому добору інформації, що надходить в організм відповідно до необхідних потреб, забезпечує вибірккову й тривалу зосередженість психічної активності на одному й тому ж самому об'єкті або виді діяльності [27].

З увагою пов'язана як спрямованість, так і вибіркковість пізнавальних процесів. Їхнє настроювання безпосередньо залежить від того, що в цей момент часу представляється найбільш важливим для студента, для реалізації його потреб. Увагою визначається точність і деталізація сприйняття, міцність і вибіркковість пам'яті, спрямованість і продуктивність розумової діяльності, тобто, якість і результати функціонування всієї пізнавальної активності, що залучена до навчальної діяльності.

Для перцептивних процесів увага є своєрідним підсилювачем, що дозволяє розрізнити деталі об'єктів. Для пам'яті студента увага виступає як

фактор, здатний утримувати потрібну інформацію в короткочасній і оперативній пам'яті, як обов'язкова умова переведення матеріалу, що запам'ятовується, у сховища довгострокової пам'яті.

Для мислення увага виступає як обов'язковий фактор правильного розуміння й рішення завдання, осмислення теоретичного матеріалу й емпіричного досвіду.

#### **1.4. Методи формування пізнавальної активності студентів в процесі навчання**

Розглянемо інтерактивне навчання як вид активного, яке має свої закономірності і особливості:

а) пасивна модель навчання: студент виступає в ролі «об'єкту» навчання, повинен засвоїти матеріал, підготовлений викладачем або прочитаний в підручнику. До відповідних методів відносяться методи, при яких студенти тільки дивляться і слухають (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація і опитування студентів). Студенти, як правило, не спілкуються між собою і не виконують ніякої творчої роботи.

б) активна модель навчання: такий тип навчання передбачає використання методів, які стимулюють пізнавальну активність студентів. Студент виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з викладачем. Основні методи: самостійна робота, проблемні і творчі завдання [35].

в) інтерактивна модель навчання: інтерактивний - здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, в яких кожен студент відчує свою успішність, інтелектуальну здатність.

Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це сумісне



навчання і взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і викладач і студенти є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин. Воно ефективно допомагає формуванню звичок і умінь, формуванню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодопомоги.

Інтерактивна взаємодія виключає домінування як одного учасника над іншими, такі однієї думки над іншими. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати продумані рішення [29].

Інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити відсоток засвоєння матеріалу, оскільки впливає не тільки на обізнаність студента, але і на його відчуття, волю. Найменших результатів можна досягти в умовах пасивного навчання (лекція – 5% засвоєння, читання – 10%), а найбільших – в умовах інтерактивного (групові дискусії – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших – 90%), звичайно, це середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може прослідкувати кожен педагог [41].

На нашу думку, для того щоб інтерактивне заняття забезпечувало досягнення заданих результатів, воно має відповідати найважливішим умовам, а саме:

- постановка та обґрунтування студентам чіткої мети навчання, пояснення змісту курсу та його практичну значущість, корисність для майбутньої професійної діяльності;

- використання ефективних методів і процедур, що дають змогу оптимально вирішити поставлені завдання з врахуванням вимог до знань і умінь для професійної діяльності майбутнього фахівця.

Помилки під час вибору методів навчання можуть погіршити якість засвоєння матеріалу.

Інтерактивні форми роботи можуть ґрунтуватися на використанні одного

основного методу (наприклад, сюжетної гри) або кількох різних (проблемна лекція, дискусія, кейс-метод, ділова гра). При виборі методичних схем викладачу слід звернути увагу на конкретні умови організації навчального процесу для фахівців з обліку і аудиту і потреб групи.

При цьому методична схема (модель) є певним чином упорядкованою сукупністю параметрів, які визначають систему методів і прийомів навчання і забезпечують ефективність підготовки студентів. На цей вибір впливає ряд основних характеристик навчального процесу, співвідношення яких і визначає конкретну методичну модель:

- диференціація студентів за рівнем початкової підготовки;
- раціональне співвідношення фундаментальної та практичної підготовки;
- різноманітність форм і структури занять;
- переважання практичних занять та інтерактивних методів навчання;
- контроль знань [2].

Викладач пояснює студентам алгоритм роботи, визначає основну мету проведення лекції і завдання. Під час проведення інтерактивної міні-лекції викладач повинен дотримуватись плану, не перескакувати від одного питання до іншого. На цьому етапі викладачу необхідно оволодіти увагою аудиторії, використавши яскравий вступ: поставити провокаційне питання, навести цікавий приклад, продемонструвати щось, поставити кілька питань так, щоб студенти змогли відповісти шляхом голосування тощо.

Основна частина: викладач викладає матеріал протягом 15-20 хвилин, обравши три-п'ять основних моментів і доносить їх до свідомості студентів у зрозумілій формі.

У процесі викладання лекції викладач використовує ілюстрації, графіки, малюнки, роздатковий матеріал, технічні засоби, епізодично представляє інформацію на слайдах. Також можна видати коротке резюме лекції, роздруковані слайди тощо, щоб студенти не відволікалися на ведення конспекту.

Викладач стає інтерактивним. Він залучає студентів до процесу навчання й обміркування навчального матеріалу, який надається, за допомогою вчасно поставлених питань. Із самого початку лекції дуже важливо, щоб усі студенти відчували можливість ставити запитання. Викладач має завжди вітати запитання, що ставляться студентами. Крім того, можна випробувати процедуру формулювання питань, згідно з якою студентам пропонується записувати запитання, на які ще не були надані відповіді, на спеціальному плакаті або дошці для того, щоб відповісти на них пізніше; використовувати більше прикладів для ілюстрації теорії та шукати підтримки контакту з аудиторією.

Після представлення навчальної інформації викладач робить паузу та просить студентів виконати завдання, які допоможуть студентам: закріпити й застосувати нові знання; виписати основні положення міні-лекції; зафіксувати ті категорії, які їм добре зрозумілі, а також ті, за якими хотілось би отримати додаткові роз'яснення; обмінятися конспектами та перевірити їх правильність та повноту; дати визначення терміну, сутність якого була розкрита в інтерактивній міні-лекції; зафіксувати основну проблему інтерактивної міні-лекції, і тоді наступна міні-лекція буде побудована на матеріалі, що розкриває цю проблему [4].

Викладач може обрати одне або два завдання (залежно від змісту лекції) і використовувати їх у кожній паузі. У кінці паузи викладач повинен попросити декількох студентів розповісти про результати своєї роботи.

Заключна частина: викладач пропонує студентам зафіксувати по закінченню лекції питання, що виникли. Відповісти на них можуть як самі студенти, так і викладач.

Інтерактивні міні-лекції дозволяють:

- вирішити проблему стійкості уваги студентів шляхом зміщення протягом всієї лекції – кожні 15-20 хвилин – акценту з активності викладача на активність студентів, бо через цей проміжок часу розсіюється увага студентів, і лекція втрачає свою ефективність;

- використати прийоми, що дозволяють студентам осмислити зміст лекції;
- отримати зворотній зв'язок від студентів, фіксувати та працювати з проблемами, що у них виникли, в соціально-психологічному та діловому аспектах [17].

Також за необхідне вважаємо зазначити, що інтерактивність передбачає створення комфортних умов навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Зазначимо, що в основі інтерактивної міні-лекції лежить частково змінена традиційна лекція. Ці зміни (інтерактивність, паузи) дозволяють залучити студентів у процес навчання, тобто активізувати їх діяльність на лекції, і, відповідно, підвищити ефективність їх навчальної діяльності.

Процес активізації діяльності студентів та їх взаємодії, особливо на лекції, повинен проходити поступово. М'який перехід до інтерактивної міні-лекції не викликає протесту ні з боку студентів, ні з боку самих викладачів.

Практичні заняття можуть проходити в формі ігрових занять. Ігрові заняття - це комплекс методів, що включає ділові ігри, імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, ігрове проектування та інші методи для вдосконалення навчального процесу.

Ознаки ділової гри:

- наявність проблеми, визначеної економічною системою, та моделювання професійної діяльності бухгалтерів, аудиторів, економістів;
- наявність спеціальних цілей ігрових колективів;
- наявність ролей і призначання на них учасників;
- відмінність інтересів учасників та врахування умов невизначеності (наприклад, можливого характеру діяльності);
- прийняття і реалізація рішень у процесі гри, кожне з яких залежить від рішення, прийнятого даним учасником на попередньому етапі, і від дій інших учасників;
- наявність системи стимулювання, яка спонукає кожного учасника

ділової гри діяти, як у житті;

- об'єктивність оцінки результатів ігрової діяльності, що забезпечується реалізацією системи стимулювання, колегіальністю оцінки та інших засобів;
- скорочення масштабу часу (порівняно з натурою) [10].

Ознаки розігрування ролей: наявність проблеми управління, навчальних цілей, завдань; розподіл ролей і визначення функцій при виконанні різних посад; наявність дискусій з проблеми; відмінність інтересів учасників; короткочасність порівняно з діловими іграми; визначення переможців гри; стимулювання підбиття підсумків.

Ознаки ігрового проектування: наявність складної виробничої проблеми; розробка групових варіантів, завдань, рішень; формування науково-технічної ради; імітація засідань ради і захисту варіантів проектів, визначення арбітражу; підбиття підсумків, визначення переможців гри, стимулювання.

В умовах ринкової економіки змінюється взаємозв'язок викладання (діяльність викладача) і навчання (діяльність студента). Одночасно навчання включає діяльність викладача і діяльність студента. Студенти, розуміючись на вимогах ринкової економіки, ставлять підвищені вимоги до професійної діяльності викладача, підбору змісту навчального матеріалу, використовуваних методів і форм навчання.

Викладач повинен напрацювати методику викладання дисципліни, щоб творчо керуючи навчальним процесом, зрозуміло, переконливо донести зміст науки, її професійну цілеспрямованість і задовольнити творчі та практичні інтереси студентів.

Студент повинен оволодіти системою професійних знань та засобами їх надбання, розуміння, осмислення, зберігання їх та застосування в між-дисциплінарних зв'язках. Для цього необхідно передбачити дидактичну мету навчальної діяльності, як керованої викладачем праці студента, в результаті якої він оволодіває знаннями, вміннями і навичками, розвиває свої здібності, формує себе як особистість і професіонал.

Для реалізації цього дидактичного аспекту навчального процесу

важливим є використання та передача молодим викладачам знань змісту дисципліни, методики її викладання як дидактичної системи та досвіду індивідуальної роботи зі студентами, а також створення критеріїв оцінки знань та системи міждисциплінарних зв'язків для формування професійних знань, вмінь та навичок.

Для високої ефективності навчального процесу важливо забезпечити високу активність студентів в освоєнні змісту навчальної дисципліни. Вона забезпечується за умов, якщо студенти знатимуть: мету навчання, кінцеві форми професійної діяльності; обсяг знань, умінь та навичок за проміжними кваліфікаціями, що складають спеціальність; місце кожної передбаченої навчальним планом дисципліни у забезпеченні професійних знань, вмінь та навичок, розвитку інтелекту студентів, формування особистості [39].

Для залучення студентів до активної цілеспрямованої діяльності на заняттях, самостійної роботи і самоконтролю знань вони повинні мати чітко виявлені мотивації.

Імітація майбутньої професійної діяльності може застосовуватися при побудові завдань для студентів.

Ситуація – модель відрізняється від реальної ситуації тим, що в ній, по-перше, відсутні реальні об'єкти та зв'язки - їх замінюють символом, по-друге, відношення між учасниками організуються штучно, навмисно, а не природним шляхом, детермінованими об'єктивними соціальними законами; по-третє, ці ситуації фактично є штучно виділеними фрагментами неперервного в реальності бухгалтерського обліку і відображають його не всебічно і цілісно, а в певних рисах і відношеннях.

Моделювання виробничих ситуацій у процесі навчання сприяє подоланню відриву знань від життя, скороченню терміну адаптації випускника до професійної діяльності, виробленню умінь приймати конструктивні рішення щодо організації та ведення бухгалтерського обліку.

Ефективність методу підвищується, якщо він застосовується в поєднанні з ігровим методом при рольовій роботі студентів. Як правило, у нормі може

змінюватися тільки чутливість індивіда, виражена через інтенсивність переживання того або іншого відчуття. У дітей і молодих людей чутливість вище, ніж у літніх. Так, розглянута нами вікова група – студенти – споконвічно мають гарну чутливість. А в тих випадках, коли вона недостатня (наприклад дефект зору), використовуються фізичні методи компенсації недостатності. Треба відзначити, що відчуття також дуже сильно впливають на сприйняття, увагу, пам'ять, уяву, мислення й мову, при відсутності відчуттів будуть обмежені або неможливі інші пізнавальні процеси [18].

Сприйняття не може бути представлене без відчуттів, тому що воно відбувається через вплив наших органів почуттів на предмети і явища об'єктивного миру, разом із процесами відчуття сприйняття забезпечує почуттєве орієнтування в навколишньому світі. Процес сприйняття протікає під впливом практично всіх відчуттів. Це, наприклад, може бути зорове сприйняття, під впливом зору формуються основні властивості образу, що складаються в процесі й результаті сприйняття – предметність (сприйняття у формі відділених друг від друга предметів), цілісність (образ добудовується до деякої цілісної форми), константність (сприйняття предметів відносно незмінними за формою, кольором й розміром, рядом інших параметрів незалежно від мінливих фізичних умов сприйняття) і категоріальність (сприйняття носить узагальнений характер). Однак, якість сприйняття залежить не тільки від функціонального стану кожного конкретного аналізатора, але й від скоординованості їхньої роботи, від швидкості нервових процесів, багатства семантики особистості. Саме тому нижче будуть наведені такі техніки, які можна розглядати як техніки для розвитку тільки відчуття або тільки сприйняття; ми проаналізуємо й ряд технік, які так чи інакше сприяють розвитку й того й іншого.

Усі інші пізнавальні процеси базуються на відчутті і сприйнятті, тому доцільно вдосконалення процесів відчуття й сприйняття студентів. У ряді випадків поліпшення якості відчуття й сприйняття сприятливо позначиться на онтогенетично більш пізніх пізнавальних процесах.

Функція уваги безпосередньо залежить від властивостей еволюційно ранніх відділів мозку, що формуються переважно під час раннього розвитку, і від зрілості відділів, які формуються досить пізно й вимагають постійного тренування. Зрілість лобових відділів з'являється раніше в дівчинок (до 18 років), пізніше в хлопчиків (до 21 року). Причому всі проблеми, включаючи травми, харчування та ін. можуть відбиватися на формуванні лобових відділів головного мозку.

Таким чином, у студентському віці увага досягає свого оптимуму, який буде властивий здоровій особистості більшу частину її життя, до настання регресії в літньому й старечому віці.

При навчанні варто пам'ятати, що існує закон «криз уваги», тобто студент може сприймати усну інформацію певними дозами (квантами). Тривалість першої дози становить 10-15 хвилин. Потім настає невелике гальмування – мозку потрібний відпочинок хоча б на одну-дві хвилин. Так з'являється перша «криза уваги». У цей час відбувається повне відключення, і людина просто перестає сприймати все, що говориться.

Наступна тривалість сприйняття інформації така ж або трохи менше. І знову настає «криза уваги» – необхідний перепочинок. Третя й останній «криза уваги» настає після другого через 8-10 хвилин, після чого настає глибоке гальмування. Ці моменти варто враховувати викладачам і відповідно будувати свої лекції, щоб жартом або яскравим прикладом, у потрібний момент зробити необхідне розвантаження.

Наша увага має здатність перемикатися з одного об'єкта на іншій.

Для поліпшення роботи уваги варто пам'ятати, що чим менше справ студент робить одночасно, тим кращого результату він може досягти.

Пам'ять є «наріжним каменем психічного розвитку» [40]. Головна особливість людської пам'яті полягає не у фотографічності відтворення, не в «дзеркальності» запом'ятованного, а в переробці сприйнятого, у класифікації й сортуванні сприйнятих образів. Саме ця особливість є умовою можливості психічного розвитку.



Структура процесу запам'ятовування й відтворення складна, і ті особливості, які властиві будь-якій формі людської діяльності, – опосередкованість, цілеспрямованість, замотивованість – стосуються також й пам'яті [13].

Будь-яка здорова людина може розвинути свою пам'ять до такого стану, що без особливої праці буде запам'ятовувати потрібен йому матеріал надовго й за більш короткий час.

У даному підрозділі будуть розглянуті наступні прийоми й умови ефективного запам'ятовування: осмислене запам'ятовування, використання провідного аналізатора при запам'ятовуванні, використання емоцій при запам'ятовуванні, використання релаксації при запам'ятовуванні, використання асоціацій при запам'ятовуванні, мнемотехніки для запам'ятовування російських слів, мнемотехніки для запам'ятовування іноземних слів, мнемотехніки для запам'ятовування цифр.

Осмислене запам'ятовування у студентському віці здійснюється за певними правилами. Осмислення матеріалу досягається різними прийомами, але основне – це виділення головних думок і групування їх у вигляді плану. Кожний пункт плану – це узагальнення певної частини інформації. Повинна бути логічна послідовність при переході від пункту до пункту, усвідомлення зв'язків між пунктами скорочує кількість інформації. Інформація, що втримується в кожному пункті, повинна бути необхідною для досягнення ваших цілей. Таке запам'ятовування набагато продуктивніше механічного запам'ятовування.

Запам'ятовування зв'язаного тексту.

Для успішного запам'ятовування зв'язаного матеріалу використовуються значеннєві «вузлики на пам'ять». Це ключові слова, які допоможуть відтворити зміст обраного уривка. Їх можна виписати, потім по них постаратися відтворити текст, що запам'ятовувався, потім зрівняти його з першоджерелом і виявити помилки. Зробити власні коментарі. Потім, зібравши виписані ключові слова, намагатися згадати їх і відтворити текст по пам'яті. Займаючись таким

чином, можна домогтися мимовільного запам'ятовування тексту.

Запам'ятовування наукової літератури.

У випадку із запам'ятовуванням наукової літератури варто скористатися тим же методом, що й при запам'ятовуванні зв'язаного тексту, але при цьому, необхідно запам'ятати: найменування роботи, її автора, тему роботи і її основний зміст, наукові факти, спірні моменти, новизну цієї роботи. Осмисливши вивчену роботу, студентам варто подумати, як її можна використати у особистих інтересах і особливо виділити те що представляє є важливим і цікавим відносно власних потреб.

Використання мнемотехніки для запам'ятовування вербальної інформації.

Щоб запам'ятати більші обсяги не зв'язаної інформації можна використати прийоми мнемотехніки.

При запам'ятовуванні логічно не зв'язаних слів використовуються такі методи, як:

Метод «прив'язки» інформації, що запам'ятовується.

Для запам'ятовування послідовність із 15 - 25 предметів варто розставити їх на заздалегідь відомі об'єкти. Наприклад, це можуть бути полки в книжковій шафі, або будинку на вашій вулиці, або ще які-небудь об'єкти, до яких можна прив'язати одиницю запам'ятовуваної інформації. Після цього варто представити цю зв'язку предметів образно, яскраво й незвичайно.

Метод «ланцюжок».

Припустимо, необхідно запам'ятати слова: миша, тарілка, камінь, вода, пісок, квіти, піднебіння, лист, дівчинка, яблуко.

Щоб запам'ятати цю інформацію треба постаратися скласти асоціативний ланцюжок між сусідніми словами. Логічної послідовності між всіма словами в ряді немає.

Тренування на запам'ятовування слів.

Запам'ятовування слів треба починати з більш простих вправ від слів, що позначають предмети до слів, що позначають поняття.

Якщо спочатку тренувань інтервал між словами, що запам'ятовуються,

15-20 секунд, варто потім скоротити його до 2-3 секунд, збільшуючи кількість слів, що запам'ятовуються, від 10 до 100, займаючись щодня по 60-90 хвилин. При цьому варто створювати яскраві незвичайні образні асоціації.

Тренуватися в запам'ятовуванні цифр треба після навчання запам'ятовуванню не зв'язаних слів.

Використання емоцій при запам'ятовуванні.

Інформація запам'ятається краще, якщо їй додати емоційне забарвлення, і чим більше інтересу ви до неї виявите, тим краще вона запам'ятається. Якість запам'ятовування при цьому в 7 разів вище, ніж при байдужному відношенні.

При запам'ятовуванні інформації треба ставити наголос на різних складах слів по черзі, звертати увагу на їхнє звучання й виявляти виразно різні емоції (подиву, радості, гніву, милування).

Використання асоціацій при запам'ятовуванні.

Щоб полегшити запам'ятовування, потрібно застосувати угруповання слів по змісту, або слів із загальним коренем, або слів подібних по звуковій сполуці. Доцільно порівнювати нове слово з відомим, знаходити подібність і розходження між ними. Можна також установити зовнішні асоціації: запам'ятати, на яку букву слово починається, на який склад кінчається, на якому місці в книзі або словнику надруковано [23].

Заразом можна розвинути асоціативне мислення, придумуючи до яких-небудь пар слів різні асоціації.

Вважаємо, що студентам вищої школи слід використовувати методи релаксації при запам'ятовуванні. Запам'ятовування в стані релаксації (розслаблення) в 2 рази вище, ніж при звичайному пильнуванні. Це пов'язане зі зменшенням зовнішніх і внутрішніх сигналів, що заважають фіксації уваги на матеріалі. Більшість людей запам'ятовує найкраще з 8 до 12 годин і протягом години перед засинанням.

Як бачимо, пам'ять – це пізнавальний процес, який дуже добре піддається тренуванню. До того ж, доволі добре розроблена методологічна база для вдосконалення пам'яті.

Треба зазначити, що пам'ять не опосередковано впливає на якість пізнання, яке входить до вкладу вищої нервової діяльності, що неможлива без участі пам'яті.

Таким чином, відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам діяльності передбачає певної оптимізації процесу навчання у вищій школі. По-перше, в процесі навчання має формуватися пізнавальна активність майбутнього спеціаліста. По-друге, в процесі навчання студенти мають отримати знання, розвинути операційні навички а також навички спілкування і організації взаємодії. По-третє, у навчанні студенти повинні розвинути в собі прагнення та звичку до самовдосконалення.

## РОЗДІЛ 2

### ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

#### 2.1. Методика проведення експериментального дослідження

Вирішення проблеми організації дослідження сучасних методів формування пізнавальної активності у осіб студентського віку містило два етапи (констатувальний та формувальний експерименти).

На констатувальному етапі експерименту нами була визначена вибірка студентів, які взяли участь у дослідженні. На цьому етапі був проведений педагогічний експеримент, мета якого визначення ефективності методів навчання і їх впливу на пізнавальну активність особистості студента.

На формувальному етапі дослідження нами були проведені психолого-педагогічні методики, метою яких було визначення особливостей розвитку складових пізнавальної активності студентів. На цьому етапі дослідження нами використовувалися когнітивні завдання.

Когнітивні завдання – це дуже широкий клас завдань, до якого входять як зовсім прості завдання, що стосуються, наприклад, лише відчуттів, так і завдання, що розраховані на інтелектуально обдарованих людей. Нас цікавлять, насамперед, універсальні для всіх людей, пізнавальні процеси студентів. А саме: сприйняття та увага.

Щоб визначити показники швидкості і якості уваги та зорового сприйняття ми використали завдання, які може вирішити будь-яка здорова доросла людина. В зв'язку з тим, що нас цікавить не надання швидкість і якість уваги та зорового сприйняття студентів, а можливість їх розвинення, ми не розробляли і не використовували існуючі одиниці виміру параметрів уваги та сприйняття. Для нас важливо було побачити різницю між рішенням когнітивних завдань студентами в базовому стані та студентами, які володіють

навиком деконцентрації уваги в зазначеному стані. Для цього були сформовані дві групи: 26 осіб – експериментальна група (студенти, які володіють навичками деконцентрації уваги) і контрольна група, що складалася з 24 студентів, які вирішували когнітивні завдання, не використовуючи навички деконцентрації.

Когнітивні завдання в цьому випадку представили собою декілька однотипних завдань, у яких випробуваному необхідно було за 2 секунди назвати зображені на двозначних малюнках об'єкти. Студентам пропонувалося три малюнки: на першому зображені одночасно обличчя й саксофоніст, на другому - тюлень і осел, на третьому - обличчя чоловіка й жінка.

Розходження між експериментальною й контрольною групою полягало в тому, що студенти експериментальної групи попередньо тестувались для перевірки засвоєння навичок деконцентрації уваги й перебували в стані деконцентрації уваги під час рішення запропонованих завдань.

З метою навчання техніці деконцентрації уваги використовувалися поля з різним ступенем візуальної організації, що сприяє появі перцептивних сил, які ведуть до формування гештальтів. Поля ранжувалися залежно від виразності цих сил. Вправи починалися з рівномірного розподілу уваги по периферії поля зору, що створювало інерцію процесів деконцентрації уваги, які повинні захоплювати все поле зору, у тому числі і його центральну частину. Оскільки починаючі випробувані як правило не мають у своєму розпорядженні досвід деконцентрації уваги, інструкція типу «Розподілити увагу по периферії поля зору» може залишитися невиконаною. Стани близькі до деконцентрації уваги провокуються звичайно спробою зосередити увагу одночасно на чотирьох точках периферії поля зору – зверху, знизу, праворуч і ліворуч. Коли це відбувається, зона уваги спонтанно поширюється на всю периферію й потрібно лише додаткове вольове зусилля, щоб поширити її на центральні області.

Суб'єктивні критерії успішності деконцентрації зворотні таким у випадку концентрації. Звичайно це тривалість утримання поля зору від формування в ньому фігур-гештальтів. Тривалість збереження деконцентрації зворотня

ступеня організації візуального поля. При правильному виконанні деконцентрації уваги, коли візуальне поле трансформується в однорідне тло на тривалий час, у випробуваних часто виникає специфічне переживання, що нагадує медитативні стани свідомості. При виникненні цього стану деконцентрація підтримується без вольових зусиль протягом значимого інтервалу часу – до декількох десятків хвилин.

Об'єктивну оцінку ступеня деконцентрації уваги зробити складніше, ніж концентрації, оскільки в професійному й побутовому середовищі завдання, що вимагають таких станів, екстраординарні. Критерієм тут є підвищення ефективності виконання завдань, що вимагають високих характеристик розподілу уваги. Прикладом можуть виступати завдання, що виникають у ході вивчення техніки швидкого (панорамного) читання, де використовується техніка, близька до деконцентративної.

Щоб результати дослідження були валідні, ми верифікували якість виконання техніки деконцентрації шляхом порівняння часу, витраченого на виконання пошуку чисел в модифікованих таблицях Шульте-Горбова у базовому стані та у стані виконання деконцентрації уваги.

При використанні цієї вправи для формування деконцентрації уваги випробуваний спочатку рівномірно розподіляв увагу по всій таблиці, починаючи з її периферії, поступово охоплюючи її цілком і утримуючи спонтанну появу окремих чисел із загального тла. З погляду випробуваного деконцентрація уваги проходила дві фази: протягом першої зникають кольорові розбіжності, а протягом другої числа перестають розрізнятися як окремі, перетворюючись в однорідне тло, складене з їхніх фрагментів. Після того, як таблиця стабільно сприймалася як чисте тло, завдання зробити прорахунок чисел, виконувалося інакше, ніж у звичайному стані, коли випробуваний робив пошук чисел переміщаючи фокус погляду й прив'язаний до нього локус уваги по всьому полю таблиці й вишукуючи потрібне число.

У тому випадку, якщо деконцентрація уваги досягалася, погляд стабілізувався. Переміщення погляду в початковій стадії заборонялося,

оскільки могло зруйнувати деконцентрацію уваги. При стабілізованому погляді таблиця мала сприйматися одночасно у всіх своїх елементах і при виконанні завдання мав відбуватися не пошук з перебором чисел, а безпосереднє виділення числа із загального тла.

Крім важливого й незвичайного досвіду, випробувані зіштовхнулися і з прагматичними аспектами використання деконцентрації уваги. Вони могли пересвідчитися, що робота з пошуку чисел (а ширше, і взагалі по пошуку потрібної інформації в умовах перешкод) за допомогою деконцентрації уваги може стати набагато більш ефективною. При цьому на початкових етапах тренування швидкість прорахунку знижувалася, але потім різко підвищувалася [9].

Як ведуча вправа, що дозволяє одночасно розвивати навички деконцентрації уваги, суб'єктивно простежувати феномени, що супроводжують поглиблення деконцентрації уваги і одержувати оцінку ступеня деконцентрації, використалася модифікована процедура прорахунку двоколірної числової таблиці за методикою Шульте-Горбова, розробленої у свій час для потреб авіакосмічної медицини.

Випробуванним пред'являється числова таблиця з 49 осередків, заповнена у випадковому порядку червоними числами від 1 до 25 і чорними від 1 до 24. Їм пропонується зробити паралельний прорахунок одночасно двох послідовностей - червоних у порядку зростання від 1 до 25 і чорних у порядку убутання від 24 до 1, поперемінно показуючи місця знаходження чисел червоної й чорної послідовностей. У звичайних умовах швидкість прорахунку для даного випробуваного є постійною величиною, що важко піддається тренуванню. У наших експериментах спостерігалось збільшення швидкості прорахунку в середньому на 38% (середні дані) з ексцесами збільшення швидкості в 2,4 рази [9], що свідчить про високу ефективність техніки деконцентрації уваги. В останньому реченні мається на увазі, що досягнувши деконцентрації уваги, випробувані значно підвищують свої результати з прорахунку таблиць.

Відштовхуючись від середнього показника різниці між швидкістю



прорахунку таблиць у базовому стані та у стані деконцентрації уваги – 38%, і максимального показника швидкості прорахунку таблиць, за рівнянням:

$$(a + x) / 2 = M, \text{ де}$$

$a$  – це найбільший показник швидкості по виборці

$x$  – невідомий низький, але достатній для зарахування прорахунку показник по виборці

$M$  – середнє збільшення швидкості прорахунку

Ми знайшли невідоме  $x$ , яке можемо використати, найменший необхідний показник успішності виконання техніки деконцентрації уваги – 36%. Якщо випробуваний демонструє різницю в часі виконання завдання з таблицями між виконанням завдання в базовому стані та в стані деконцентрації уваги, яка сягає 36% часу, це безперечно свідчить про значні якісні зміни уваги тому що «у звичайних умовах швидкість прорахунку для даного випробуваного є постійною величиною, що важко піддається тренуванню...» [18].

Тільки після того, як випробуваний двічі, з інтервалом не менше, ніж у добу сягав цього мінімального показника, ми вважали, що техніка їм засвоєна і переходили до рішення когнітивних завдань з використанням методу деконцентрації уваги.

Метод деконцентрації уваги виконувався за наступними вказівками:

1. Займіть зручне положення на стільці. Потрібно випрямити спину й по можливості розслабити м'язи тіла, що не беруть участь у підтримці пози.

2. Виберіть будь-яку точку прямо перед собою (на стіні, на вікні – де завгодно). «Прив'яжіть» до неї погляд. При виконанні подальших дій в ході вправи погляд не повинен відриватися від точки.

3. Зберігаючи погляд на точці, змістіть увагу в лівий кут поля зору. Збережіть увагу в лівому куті поля зору протягом 30-40 сек.

4. Не переміщаючи погляду й зберігаючи увагу в лівому куті поля зору, додайте зосередження уваги на правому куті поля зору. Таким чином, Ваша увага зосереджена одночасно на двох ділянках поля зору. Зберігайте зосередження на кутах поля зору протягом 1-1,5 хвилин.

5. Додайте зосередження на верхній й на нижній ділянках поля зору. Ваша увага зосереджена одночасно на 4-х ділянках поля зору. Зберігайте зосередження на цих ділянках протягом 2-2,5 хвилин.

6. Розподіліть увагу по всій периферії поля зору. Це повинне забрати час від 2 до 5 хвилин.

7. Розподіліть увагу по всьому полю зору, починаючи від периферії. У полі зору жоден предмет, жодна крапка не повинні сприйматися як переважні. Увага не повинна «перескакувати» від однієї крапки до іншої. Спочатку це буде важко виконати, уживайте зусилля, фіксуючи хоча б кілька секунд деконцентрації

8. Збережіть деконцентрацію 5-10 хвилин.

Після проведення педагогічного експерименту і методів визначення особливостей пізнавальної активності студентів було узагальнено результати.

## **2.2. Аналіз результатів дослідження ефективності методів формування пізнавальної активності студентів**

Для перевірки ефективності створеної нами методики було організовано та проведено експериментальне навчання студентів 2 курсу Запорізького національного університету економічного факультету. Кількість студентів в контрольній групі – 26 осіб, а в експериментальній – 24 особи, але абсолютної рівності у рівні знань не спостерігалось і хоча обидві групи не демонстрували високих знань, однак перша група за усіма характеристиками була дещо сильніша. З метою одержання більш наочних результатів як експериментальну було обрано другу групу.

Експериментальне навчання тривало 6 годин. Створена методика викладання на основі інтерактивної моделі була використана під час навчання в експериментальній групі, а у контрольній групі студентів навчання проходило на основі традиційної моделі. Ефективність запропонованої методики

перевірено методом порівняння результатів навчання в експериментальній та контрольній групах. Перед початком експерименту було визначено рівень володіння знань студентами.

Спочатку студентам було запропоновано відповісти на ряд питань, які студенти вивчали під час вивчення курсу теорія бухгалтерського обліку та проведено тестовий контроль. Всього було запропоновано 10 питань, які оцінювалися наступним чином: 0-2 правильних відповіді – оцінка «2»; 3-5 правильних відповіді – оцінка «3»; 6-8 правильних відповіді – оцінка «4»; 9-10 правильних відповіді – оцінка «5».

Результати оцінки залишкових знань підтвердили якісно вищий рівень підготовленості у контрольній групі порівняно з експериментальною – середній бал відповідно 3,25 і 2,79. Розрахунок результатів оцінки залишкових знань приведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

## Результати оцінки залишкових знань

Група	Кількість студентів	З них одержали оцінки								Якість навчання, %	Середній бал
		5		4		3		2			
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%		
Контрольна група	26	4	16	5	19	12	46	5	19	34,61	3,25
Експериментальна група	24	1	4	3	12	10	42	10	42	17,0	2,79

Дані таблиці свідчать про те, що показник якості навчання контрольної групи перевищує на 18% якість навчання експериментальної групи, тобто це доводить про вищий рівень знань контрольної групи.

Результати перевірки залишкових знань свідчать про те, що в експериментальній групі 2 студентів (8%) не дали жодної правильної відповіді, 8 студентів (34%) дали лише 1-2 правильних відповіді (оцінка «2»). В той же час у контрольній групі немає студентів, які не дали жодної правильні відповіді

на всі запитання, лише 5 досліджуваних (19%) правильно відповіли на 1-2 запитання. В контрольній групі 12 студентів (46 %) дали 3-5 правильних відповідей, порівняно з експериментальною – 10 студентів (42%). Правильно відповіли на 9-10 питань у контрольній групі 4 респондентів (16%); у експериментальній лише 1 студент (4%). Результати аналізу свідчать про більш високий рівень якості знань у контрольній групі (рис. 2.1.).

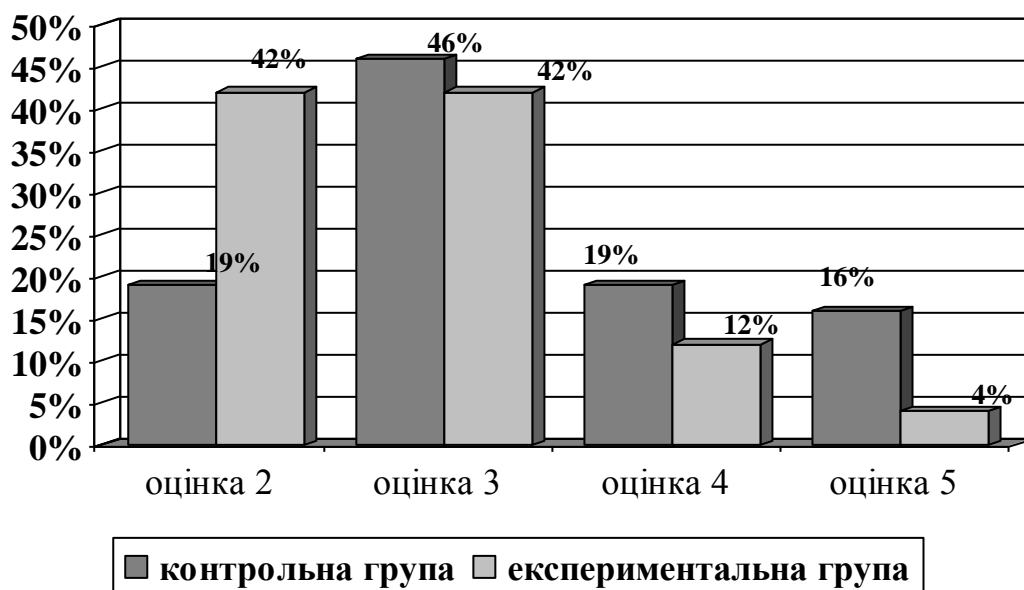


Рисунок 2.1. Результати перевірки залишкових знань у студентів контрольної та експериментальної груп

Після опрацювання теми «Облік розрахунків з підзвітними особами» студенти написали підсумкову контрольну роботу, де були включені передбачені програмою тестові питання та проблемні ситуації, які потребують творчого підходу. Правильності відповідей оцінювалися також по п'ятибальній шкалі. Результати оцінки підсумкових знань подано в таблиці 2.2.

Результати підсумкового контролю свідчать, що впровадження нової методики підвищило якість навчання експериментальної групи на 33% порівняно з контрольною, в якій навпаки відбулося зниження на 11%. Фактором підвищення середнього балу та показника якості навчання у експериментальній групі стало викладання матеріалу на основі інтерактивної моделі, тобто за рахунок подання матеріалу за розробленою методикою.

## Результати оцінки підсумкових знань

Група	Кількість студентів	З них одержали оцінки								Якість навчання, %	Середній бал
		5		4		3		2			
		осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%		
Контрольна група	26	2	8	4	15	13	50	7	27	23,0 7	3,04
Експериментальна група	24	4	17	8	33	9	38	3	13	50,0	3,6

Результати обробки даних свідчать, що на початковому етапі підготовка студентів контрольної групи значно переважала. Середній набраний бал складав 3,25, тоді як в експериментальній лише 2,79. Під час проходження теми за різними методиками контрольна перевірка показала наступні результати: у контрольній групі середній бал знизився з 3,25 до 3,04; у експериментальній групі – бал підвищився з 2,79 до 3,60. Ці цифри повністю підтверджують правильність вибраної методики.

Особливо це помітно по контрольній групі. Якщо під час перевірки залишкових знань у експериментальній групі було 42 % студентів, які фактично здали порожній листок (в контрольній – 19 %) і 4 % у експериментальній та 16 % у контрольній групах, які показали високий рівень активності у межах 9-10 відповідей, то при підсумковому контролі у експериментальній групі бланків без відповідей не було взагалі (в контрольній залишилось на тому ж рівні), а кількість низькоактивних студентів зменшилось до 13 %, в той же час кількість студентів, що отримали оцінку «5» збільшилася до 17% (рис. 2.2.).

Розроблена методика ґрунтується на основі нетрадиційного підходу до навчання і створює у студентів можливість займати не лише активну, але й ініціативну позицію в навчальному процесі, не просто «засвоювати» запропонований викладачем матеріал, але й вступати з ним в активний діалог, самому шукати відповіді на питання.

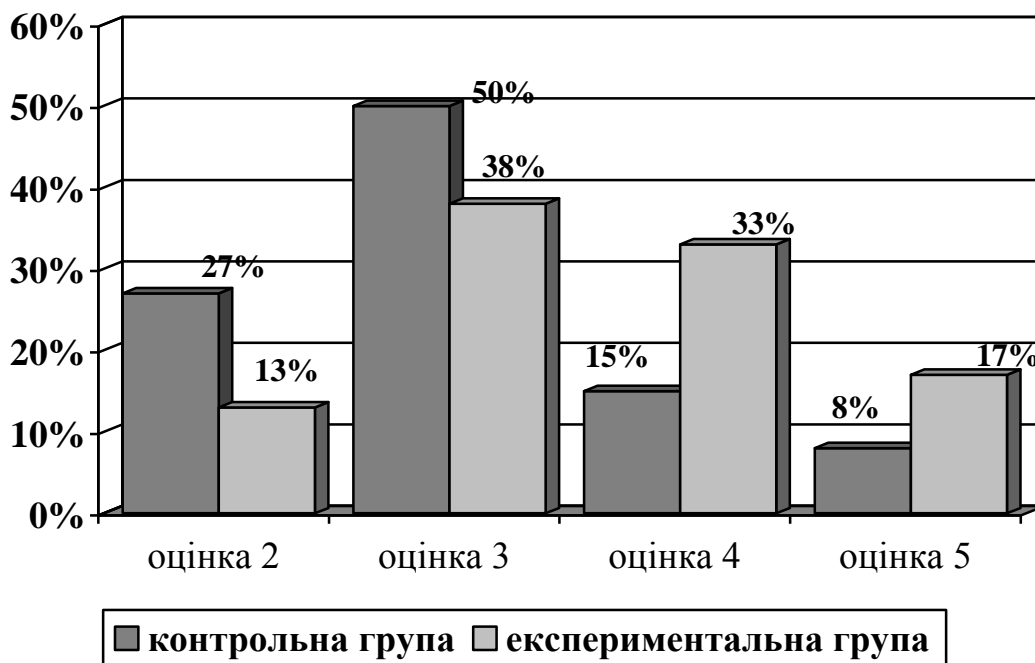


Рисунок 2.2. Результати перевірки підсумкових знань у студентів контрольної та експериментальної груп

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів та індивідуалізація навчального процесу при вивченні навчальних дисциплін є стратегічним напрямом у системі підвищення професійного рівня викладачів, удосконалення методики викладання, підготовки висококваліфікованих фахівців

Наступним етапом дослідження було проведення діагностування.

Студенти, що входили до складу контрольної групи виконали запропоновані завдання у звичайний спосіб: експериментатор пред'являв студентам зображення «обличчя-саксофоніста», «осла-тюленя», «жінки-чоловіка» на екрані монітора у вигляді слайдів, кожен з котрих перебував доступним для сприйняття 2 секунди. Випробувані студенти відповідали на питання, що вони побачили на кожному зображенні, а експериментатор фіксував відповіді.

У середньому, процент успішного вирішення завдання, що означає сприйняття обох об'єктів, що зображені, становить 20,4%.

Таблиця 2.3

## Результати рішення когнітивних завдань контрольною групою

Зображення	обличчя – саксофоніста	віслиюка – тюленя	жінки – чоловіка
Кількість осіб, що побачили один об'єкт	20	19	16
Кількість осіб, що побачили два об'єкти	6	7	10
Кількість осіб, що побачили один об'єкт (у %)	77	73	62
Кількість осіб, що побачили два об'єкти (у %)	23	27	38

Наступним кроком було те, що студенти експериментальної групи тестувалися за допомогою модифікованих таблиць Шульте-Горбова: спочатку, вони виконували прорахунок у звичайному стані.

Експериментатор фіксував час. Після цього, їх просили сформулювати стан деконцентрації уваги, та вже у ньому виконати прорахунок таблиць. Час виконання знов фіксувався експериментатором. Встановлювалась різниця між часом, що був витрачений на прорахунок таблиць у базовому стані та у стані деконцентрації.

Таблиця 2.4

## Результати тестування за допомогою модифікованих таблиць Шульте-Горбова (перша серія)

Різниця між часом у базовому стані, та в стані деконцентрації	Менше 36%	36% і більше
Кількість осіб	5	19
Кількість осіб (у %)	21	79

Середній час, який було витрачено на прорахунок, складає 3 хвилини

26 секунд. Середня різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 39%

Найменша різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 14%. Найбільша різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 53%.

Далі, ті випробувані, що досягли різниці в 36% тестувалися таким же чином через добу.

Таблиця 2.5

Результати тестування за допомогою модифікованих таблиць Шульте-Горбова (друга серія)

Різниця між часом у базовому стані, та в стані деконцентрації	менше 15%	15% і більше
Кількість осіб	0	19
Кількість осіб (%)	0	100%

Середній час, який було витрачено на прорахунок, складає 3 хвилини 26 секунд. Середня різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 41%. Найменша різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 37%. Найбільша різниця між часом, витраченим на прорахунок у базовому стані і стані деконцентрації: 50%.

На наступному етапі випробувані, що двічі досягли різниці 15% між тестуванням в базовому стані, та в стані деконцентрації уваги, залучалися до рішення когнітивних завдань, які вже були виконані контрольною групою досліджуваних.

За результатами рішення когнітивних завдань студентів контрольної та експериментальної груп можна стверджувати, що використання методу деконцентрації уваги позитивно впливає на успішність рішення когнітивних завдань, а, отже, і в цілому на когнітивний потенціал особистості студентського віку.



Таблиця 2.6

## Результати рішення когнітивних завдань експериментальною групою

Зображення	обличчя – саксофоніста	віслюка – тюленя	жінки – чоловіка
Кількість осіб, що побачили один об'єкт	15	19	0
Кількість осіб, що побачили два об'єкти	4	0	19
Кількість осіб, що побачили один об'єкт (у %)	79	100	0
Кількість осіб, що побачили два об'єкти (у %)	21	0	100

Отже, на процес формування пізнавальної активності студентів впливають їх індивідуальні властивості організації інтелектуальної діяльності. Когнітивні стилі та мисленеві стратегії визначають основні підходи та напрямки для підвищення пізнавальної активності в навчально-виховному процесі вищої школи.

Таким чином, проведений педагогічний експеримент дозволив визначити, що використання методів формування пізнавальної активності студентів вищої школи позитивно впливає на успішність рішення когнітивних завдань студентами і сприяє в цілому підвищенню інтелектуального потенціалу особистості студентського віку.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз сучасного стану проблеми формування пізнавальної активності студентів, що вивчається, дозволив виявити недостатність розробки її в теорії і на практиці професійної освіти, унаслідок такої характеристики, як низький рівень сформованості у тих, що навчаються пізнавальній активності.

Розвиток пізнавальної активності сприяє формуванню позитивного ставлення до теоретичного знання, до навчальної і професійної діяльності, освоєння практичних умінь, формуванню професійно-особистісних якостей тих, що навчаються, їх мотиваційної, когнітивної і організаційної готовності до професійної самоосвіти, створення основи для розвитку індивідуального стилю професійної діяльності, що сприяє забезпеченню професійної мобільності майбутнього фахівця.

Аналіз теоретичних досліджень і практики професійного навчання дозволив визначити суть, структуру пізнавальної активності студентів у процесі теоретичного навчання. Було виявлено відсутність цілісної концепції формування пізнавальної активності.

Шляхом удосконалення методів навчання у вищій школі можна враховувати наявність в кожній з груп методів навчання складових пізнавальної активності, а саме: мотиваційну, морально-орієнтаційну, пізнавально-операційну; емоційно вольову, оцінювальну.

Загальним орієнтиром для використання методів навчання з метою удосконалення навчального процесу у вищій школі постало впровадження принципу особистісного підходу, засобів стимуляції творчого потенціалу особистості студента, формування здатності до самостійного отримання знань.

Відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам діяльності передбачає певної оптимізації процесу навчання у вищій школі. По-перше, в процесі навчання має формуватися пізнавальна активність майбутнього спеціаліста. По-друге, в процесі навчання студенти мають отримати знання,

розвити операційні навички а також навички спілкування і організації взаємодії. По-третє, у навчанні студенти повинні розвинути в собі прагнення та звичку до самовдосконалення.

Експериментальна частина дослідження присвячена вивченню основних сучасних методів формування пізнавальної активності студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти.

В результаті проведеного дослідження встановлено, що формуванню пізнавальної активності студентів притаманна закономірність, яка відображається в її змістовних та функціональних характеристиках.

Отже, на процес формування пізнавальної активності студентів впливають їх індивідуальні властивості організації інтелектуальної діяльності. Когнітивні стилі та мисленнєві стратегії визначають основні підходи та напрямки для підвищення пізнавальної активності в навчально-виховному процесі вищої школи.

Таким чином, проведений педагогічний експеримент дозволив визначити, що використання методів формування пізнавальної активності студентів закладу вищої освіти позитивно впливає на успішність рішення когнітивних завдань студентами і сприяє в цілому підвищенню інтелектуального потенціалу особистості студентського віку.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 25 с.
2. Атаманчук П. С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. 174 с.
3. Білосевич І. А. Теоретичні підходи до визначення особливостей технічного мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія*. 2013. № 40. С. 352-356. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu\\_pp\\_2013\\_40\\_85](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_40_85).
4. Борківська Р. В. Умови і способи ефективної організації групової навчальної діяльності студентів. *Наукові Записки Вінницького державного педагогічного університету*. 2001. № 5. С. 19-24.
5. Венгер О. П. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2014. 225 с.
6. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник. Київ : Академія, 2002. 576 с.
7. Герасименко Н. І. Основи психології : навч. посіб. Одеса : УДАЗ ім. О. С. Попова, 2000. 60 с.
8. Гладюк Т. В. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення природничих дисциплін. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка*. 2009. № 5. С. 108-112.
9. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
10. Грищенко О. А. Ділова гра як інноваційний метод педагогічної діяльності майбутнього викладача. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/1585/1/157-57-60.pdf>.

11. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці : монографія / О. Ю. Буров та ін. Київ : ТОВ «Інфосистем», 2012. 258 с.

12. Дмитрієва С. М., Бондаренко Л. М. Вікові особливості пам'яті старшокласників та шляхи її розвитку. *Конкурентоспроможність в умовах глобалізації: реалії, проблеми та перспективи*. Житомир, 2016. С. 56-61.

13. Доброштан Н., Куліш О. Вікові особливості у дослідженнях видів і процесів пам'яті. *Вісник Львівського університету. Психологічні науки*. 2020. Вип. 7. С. 37-44. URL: [http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/7\\_2020/8.pdf](http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/7_2020/8.pdf).

14. Долбенко Т. Пізнавальна активність підлітків як предмет вивчення педагогіки і психології. *Вісник Книжкової палати*. 2005. № 10. С. 22-25.

15. Дубровіна І. В. Пізнавальна активність як стан готовності учнів до пізнавальної діяльності. *Народна освіта*. 2012. URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/169>.

16. Жданюк Л. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Соціальні та поведінкові науки*. 2017. Вип. 4-5. С. 28-40. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso\\_2017\\_4-5\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_6).

17. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука, П. Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.

18. Колобич О. П. Загальна психологія: навч.-метод. посіб. Львів : [б.в.], 2018. 172 с.

19. Кузнецов О. І. Особистісні фактори динаміки психічних станів студентів в умовах успішної та неуспішної навчальної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2015. 198 с.

20. Кузнецов М. А., Фоменко К. І., Кузнецов О. І. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Харків : ХНПУ, 2015. 338 с.

21. Липецький О. П. Особливості формування пізнавальної мсамостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/4201/1/46\\_Lypetskyi.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4201/1/46_Lypetskyi.pdf).

22. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : Вид-во ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2000. 164 с.

23. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навч.-метод. посіб. Київ : [б.в.], 2010. 143 с.

24. Меденцова Т. М. Аналіз понять «мотиви» та «мотивація навчання» особистості. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/7/statti/2medencova.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2medencova.htm).

25. Музика О. Л. Взаємодія потреб і здібностей у розвитку творчо обдарованої особистості. *Актуальні проблеми психології. Психологія творчості*. 2014. Вип. 20. С. 213-228.

26. Набока Б. Пізнавальна діяльність як основа розвитку особистості учня. *Наукові записки*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/83099927.pdf>.

27. Палюх О. М. Роль уваги в засвоєнні студентами навчального матеріалу. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. 2010. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/>.

28. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2003. 23 с.

29. Пишко О. Л. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей учнів на уроках історії та правознавства. *Народна освіта*. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2257](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2257).

30. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.

31. Психологічний словник / уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с.

32. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. / уклад. Л. М. Яворовська та ін. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

33. Пушкар О. І., Єрмоленко О. А. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій для студентів спеціальності 7.050109 усіх форм навчання.

Харків : Вид-во ХНЕУ, 2005. 87 с.

34. Ратовська С. Управління пізнавальною активністю студентів у процесі групової роботи. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 25. С. 300-307.

35. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

36. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

37. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

38. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2004. 20 с.

39. Теорія і методика викладання в вищій школі. Конспект лекцій з навчальної дисципліни : навч. посіб. / уклад. І. О. Казак. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 116 с.

40. Цоуфал Л. С. Психологічні основи формування комунікативних умінь і навичок учнів. *Філологічні студії*. URL: <https://core.ac.uk/reader/268531730>.

41. Яцик І. С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Jazik.php>.