

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ НЕГОСУДАРСТВЕННОГО ВУЗА: СТАРАЯ ПРОБЛЕМА В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Л.В. Сухова

Любая оценка каких бы то ни было событий, происходящих в «эпоху перемен», не может быть ни однозначной, ни общепризнанной, ни тем более исчерпывающей. В ответ на любое событие всегда можно услышать и «за», и «против». Но, пожалуй, одно все же бесспорно: жизнь стала разнообразней и вариативнее. В том числе и жизнь в грандиозной галактике под названием «Образование». И в этой расширяющейся вариативности – значительный прорыв к гуманизму и гуманизации образования, поскольку цель вариативного образования – формирование такой картины мира, которая обеспечивала бы ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях.

Цель вариативного образования – создание социальных, социально-психологических и психологических условий для развития и самоактуализации человека в мире, для расширения его возможностей выбора индивидуального пути в жизни.

Одним из наиболее существенных явлений, связанных с расширяющейся вариативностью образования, является возникновение и увеличение числа негосударственных образовательных учреждений. Мы полагаем, что при сохранении системы государственного образования развитие сети негосударственных образовательных учреждений – явление чрезвычайно позитивное и необходимое. Наша точка зрения базируется на результатах исследования, проведенного нами в 1997 – 1998 годах в ряде Самарских негосударственных ВУЗов. Прежде всего, нас интересовало, кто становится студентом негосударственного ВУЗа. Значительная часть тех, кто поступает в негосударственный ВУЗ – это люди, которые осознают свою неконкурентоспособность при поступлении в государственные ВУЗы (61%). Это, как правило, те, кто посредственно и без особого интереса учился в школе и в силу этого не может претендовать на высокий результат на вступительных экзаменах в государственный ВУЗ. Однако зададим себе два вопроса: 1) откуда и почему в школе появляются учащиеся с низким уровнем мотивации учебы, с негативным отношением к обучению, с низкими учебными показателями? 2) в каком соотношении находятся «успешные» и «неуспешные» учащиеся в государственных школах? (Мы полагаем, что это соотношение и есть КПД системы среднего образования) Честные и беспристрастные ответы на эти вопросы показывают, что в негосударственный ВУЗ часто приходят те, кто по тем или иным причинам были отторгнуты средней

школой. Существенная доля студентов негосударственных ВУЗов это те, кто пришел получить образование по специальностям, которые пока еще отсутствуют в государственных ВУЗах, либо недоступны из-за удаленности государственных ВУЗов, где есть интересующая специальность (28%). Третью по численности группу студентов негосударственных ВУЗов составляют те, кто пришел получить новую специальность или повысить свой образовательный уровень (16%). И, наконец, часть студентов убеждена, что в негосударственном ВУЗе они получают более качественное образование (5%).

Один из выводов, который вытекает из приведенных данных, показывает, что важнейшая функция негосударственного образования в сегодняшней России (помимо расширения вариативности) – компенсация издержек и недостатков системы государственного образования.

Одна из наиболее существенных проблем, возникающих в контексте образовательного процесса в негосударственном ВУЗе – это проблема познавательной активности студентов. Безусловно, эта проблема присуща и системе государственного образования, но именно в негосударственном образовательном учреждении она приобретает особую актуальность, остроту и сложность: люди за свое образование платят сами. Это дает им моральное основание более требовательно относиться к организации и содержанию образования. Однако в негосударственный ВУЗ они приносят не только деньги, но и груз негативного опыта личностного становления в системе государственного образования. Таким образом, старая проблема приобретает в новых условиях новые аспекты.

Как показывают наши исследования (1998 г.), недостаточная познавательная активность отмечается у 47% студентов негосударственных ВУЗов. При этом 97% студентов демонстрируют высокую мотивацию овладения специальностью и профессией. Очевидно, что если развитие познавательной активности не решается как *специальная* педагогическая задача, то примерно половина всех студентов оказываются не просто малоэффективными в обучении, но и неудовлетворенными его результатами, что неизбежно, если модус «хочу» не подкрепляется модусами «готов» и «умею».

Решая задачу развития познавательной активности студентов, мы опираемся на целостную систему принципов, хорошо известных в педагогике. Однако очевидно, что традиционно обсуждаемая в педагогической и психологической литературе система принципов построения методов активизации познавательной деятельности студентов требует существенного дополнения и уточнения в соответствии со спецификой условий организации образовательного процесса в негосударственных учебных заведениях.

Традиционно в качестве основополагающего рассматривается принцип проблемности. В самом общем виде реализация этого принципа выгля-

дит следующим образом. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов в мышлении обучаемого создают ситуацию, для выхода из которой ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на известном ему учебном материале, чужом и своем опыте решения других задач, логике и здравом смысле. Таким образом, новые знания слушатель получает не в готовых формулировках преподавателя, а в результате собственной активной познавательной деятельности. Новые знания субъективно переживаются как личные открытия, продукт собственных обобщений и выводов, собственного познавательного труда. Переживание авторства полученных знаний сопровождается положительными эмоциями, что в свою очередь становится дополнительным фактором активизации познавательной деятельности. В работах отечественных педагогов и психологов (И.И. Гольдин, 1979; М.И. Махмутов, 1975, 1972; Т.В. Кудрявцев, 1971; А.М. Матюшкин, 1969) показано, что учебная проблема обладает по сравнению с обычной непроблемной задачей рядом отличительных черт.

Первое отличие заключается в том, что проблемная задача создает трудность, разрешить которую учащийся может лишь в результате собственной познавательной (или даже исследовательской) активности. Очевидно, что наличие этого признака требует от учащихся некоторых навыков и знаний: готовности к реализации познавательной активности, навыка сравнительно-сопоставительных операций, достаточной осведомленности в конкретной предметной области и некоторых других.

Наши наблюдения за поведением студентов негосударственных ВУЗов в условиях проблемной ситуации показывают, что значительная часть их испытывает состояние фрустрации и демонстрирует тенденцию к избеганию проблемных ситуаций. В работах отечественных и зарубежных психологов показано, что одной из наиболее существенных причин фрустрации в проблемной ситуации является дефицитарность средств ее преодоления у субъекта. Здесь мы сталкиваемся с некоторым противоречием: наличие у субъекта достаточных средств решения задачи превращает ее из проблемной в обычную, как бы «разрушает» ее проблемность, а отсутствие достаточных средств для ее разрешения порождает состояние фрустрации, хроническое переживание которой приводит к снижению познавательной активности и разрушению мотивации учебной деятельности. Тенденция к избеганию проблемных задач у студентов негосударственных ВУЗов связана, прежде всего, с недостаточно развитыми навыками самоорганизации учебной деятельности.

Второе отличие учебной проблемы от непроблемной задачи состоит в том, что проблемная задача должна иметь в своей основе ситуацию, реально

значимые для учащихся, что выступает как фактор мотивации поиска решения этой задачи. Этот признак проблемной ситуации накладывает определенные требования на предметное и информационное содержание учебных курсов. Однако практической значимостью могут обладать не только предметно-информационное содержание, но и методы работы с ним, и методы его оформления, и способы его презентации учащимся. Это обстоятельство приводит нас к очень важному на наш взгляд выводу: в качестве объекта познавательного интереса может выступать содержание образования как в аспекте его предметного содержания, так и в аспекте методов учебно-обучающей деятельности.

Наконец, третье отличие учебной проблемы от непроблемной задачи заключается в том, что вопрос к непроблемной задаче чаще всего замкнут в себе и, как правило, не требует для ответа цепи рассуждений. В самой задаче содержатся все необходимые для ответа данные, кроме одного или, реже, нескольких недостающих элементов. Постановка вопроса к такой задаче обычно предполагает, что содержание ответа известно отвечающему, и его нужно лишь воспроизвести по памяти, либо выполнить формально-логические операции. В случае проблемной задачи этого оказывается недостаточно. Решение проблемы предполагает систему действий и операций: выдвижение нескольких гипотез, их проверку, отказ от ошибочных гипотез и, наконец, принятие правильного решения и получение ответа.

Мы провели специальное исследование, задачей которого было выявление субъективных предпочтений в характере учебных задач студентов негосударственных ВУЗов. Суть эксперимента заключалась в следующем. На предварительном этапе студентам предлагались задачи проблемного и непроблемного характера. На этом этапе важно было сформировать у студентов представление об отличиях задач разного типа. При этом экспериментатор всячески подчеркивал одинаковую учебную значимость (т.е. равноценность) задач разного типа. Основным этапом эксперимента заключался в том, что студентам из двух банков задач – проблемных и непроблемных – с одинаковым предметно-информационным содержанием предлагалось «набрать» себе задач а) для самостоятельной индивидуальной работы; б) для работы в группе; в) для текущей контрольной работы; г) для зачетной контрольной работы. В случаях «а», «в» и «г» непроблемные задачи выбрали соответственно 62%, 81% и 96% студентов. В случае «б» непроблемные задачи выбрали 24% студентов. Результаты эксперимента показывают, что чем выше ответственность за результаты решения задач, тем ниже субъективная привлекательность задач проблемного типа, что на наш взгляд говорит о преобладании прагматичных и ситуативных ожиданий в структуре учебной мотивации. С другой стороны, предпочтение задач проблемного типа в случае групповой деятельности показывает, что задачи

проблемного типа могут обладать большой субъективной привлекательностью, если снижается вероятность личностной фрустрации вследствие возможной неуспешности.

Еще одним принципом активизации познавательной деятельности учащихся является обеспечение максимально возможного соответствия учебной деятельности и содержания образования характеру практической и профессиональной направленности студентов (А.М. Смолкин, 1991). Учебный курс в высшем учебном заведении всегда является составной частью профессиональной подготовки (Р.А. Низамов, 1975). Однако, когда речь идет о профессиональной подготовке студентов негосударственных образовательных учреждений, обсуждаемый принцип приобретает дополнительное значение. Суть заключается в том, чтобы организация учебно-познавательной деятельности студентов по своему характеру максимально приближалась к содержанию профессиональной деятельности, воспроизводила или имитировала ее. Это и должно обеспечивать в сочетании с принципом проблемного обучения переход от пассивного восприятия готовых знаний к их активному прикладному, практическому освоению. Таким образом, знание, информационное содержание не обязательно должны быть прикладными; прикладными и практическими должны быть методы и способы их освоения. Существенно важным на наш взгляд является тот факт, что при таком подходе наряду с усвоением предметного содержания учебных курсов происходит также и усвоение элементов будущей профессиональной деятельности, а также методов освоения учебных знаний, что становится основой формирования способности к самообучению.

Не менее существенное влияние на познавательную активность студентов оказывает реализация принципа взаимообучения. Феномен взаимообучения, несмотря на широчайший спектр его эмпирических проявлений и эффективную практику использования, тем не менее не нашел еще не только широкого применения, но и необходимого научного изучения и методического обоснования.

Структура учебной ситуации, построенной в соответствии с принципом взаимообучения, приводит к необходимости актуализации у студентов целого ряда навыков, необходимых для решения учебной задачи: коммуникативных, организаторских, педагогических; поведение в таких ситуациях требует изменения сложившихся когнитивных, эмоциональных и поведенческих шаблонов, повышения ответственности за общий результат. Таким образом, мы видим, что ситуации взаимообучения студентов имеют высокий развивающий потенциал.

Результаты наших исследований показывают, что наибольший развивающий и формирующий эффект взаимообучение дает при условии,

если в группе студентов, решающих учебную задачу, присутствуют люди с различным профессиональным и жизненным опытом, различными когнитивными и поведенческими сценариями, т.е. если группа формируется по принципу максимальной гетерогенности. Другим важным условием, повышающим эффективность учебных занятий, построенных по принципу взаимообучения, является содержание учебной задачи: чем более обобщенный, универсальный и фундаментальный характер имеет усвоенное содержание, тем выше эффект взаимного обучения.

Исследование условий эффективности взаимообучения проводилось нами на трех группах студентов, отличающихся по своим исходным параметрам. Первую группу составили студенты факультета «Бухгалтерский учет и экономика» (БУЭ) Самарского института управления (СИУ), вторую группу — слушатели специального факультета «Бухгалтерский учет и экономика» СИУ (с/ф БУЭ) и третью — слушатели специального факультета «Психология» Самарской гуманитарной академии (СаГА).

Первая группа характеризуется максимальной гомогенностью: ее составили студенты одинакового возраста, с одинаковым уровнем профессионального опыта (минимальный), примерно одинаковые по уровню академической успеваемости. Вторая и третья группы характеризуются максимальной гетерогенностью: студенты, обучающиеся в них, имеют различный профессиональный опыт (в группе из 23 человек в СИУ были представители 12 профессий), различный стаж профессиональной деятельности (от 2 до 19 лет), различный возраст (от 25 до 46 лет), различные поведенческие и мыслительные стили.

Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе эксперимента студентам каждой группы предлагалась узкоспециальная задача, имеющая различные варианты решения. Для оценки эффективности взаимообучения использовались следующие критерии: эффективность и экономичность принятого решения; эффективность и экономичность решения, принятого в контрольном задании первого этапа;

Задачи первого этапа были однотипны, что позволяло сравнивать эффективность деятельности всех трех групп. В первой и второй группе было предложено задание на построение типологии стилей управленческой деятельности. В третьей группе было предложено задание на построение типологии стилей поведения группового тренера. Контрольные задания также были связаны с необходимостью построения типологий.

На втором этапе эксперимента студентам всех трех групп предлагалось одно и то же задание. Студентам предлагалось создать универсальный алгоритм решения проблем независимо от конкретного содержания проблемы. Качественная и количественная обработка результатов эксперимен-

та показала, что: 1) гетерогенные по составу группы студентов в учебных ситуациях взаимообучения достигают большего результата; 2) наибольший обучающий эффект в учебных ситуациях взаимного обучения достигается, если в качестве задачи (задания или содержания, подлежащего усвоению) студентам предлагается решение задач (методологических, общенаучных, творческих и т.п.), не носящих узкоспециальный характер (содержание); 3) навык, приобретаемый в процессе взаимного обучения, переносится в индивидуальную деятельность, а также актуализируется при решении аналогичных задач в группе; 4) опыт взаимного обучения (коммуникативные навыки, навыки организации групповой или коллективной работы, навыки коллективной мыследеятельности) актуализируется и используется студентами и вне групповых форм учебной деятельности.

Одной из задач, стоящих перед педагогикой высшей школы, является поиск средств, формирующих у студентов готовность и направленность на непрерывное самообразование. Наиболее существенным элементом такой направленности является, на наш взгляд, познавательный интерес к содержанию осваиваемой сферы общественной деятельности.

Очевидно, что для того, чтобы такой интерес возник и мог поддерживаться на высоком уровне, необходимо учитывать, что в учебном процессе в ВУЗе студенты неизбежно сталкиваются с ситуациями, аналогов которым нет в их опыте. Для решения таких ситуаций (задач) требуются навыки исследования изучаемых проблем и явлений. Формирование таких навыков возможно, если в содержании образования реализуется принцип исследования.

Как показывает проведенный нами анкетный опрос, наиболее распространенной формой самообразования для студентов является регулярное изучение научной и научно-популярной информации, в том числе публикуемой в периодической печати и монографиях, отдельных изданиях, ознакомление с передовым профессиональным исследовательским и научным опытом на специализированных семинарах и круглых столах, обобщение собственных наблюдений и опыта. Таким образом, для успешного самообразования нужны, прежде всего, теоретическая (методологическая) подготовка, а также умение анализировать и обобщать изучаемые явления, факты, информацию о научно-технических достижениях и передовом опыте; умение творчески подходить к использованию этого опыта; способность делать выводы из своих и чужих ошибок и негативных результатов деятельности, и наконец, умение использовать свои знания. К сожалению, значительная часть студентов негосударственных ВУЗов этими навыками и способностями не располагают. Однако это вовсе не означает, что эти способности и навыки не могут быть развиты в ВУЗе. Для этого, наряду с прочим, очень важно, чтобы учебно-познавательная деятельность студентов

носила творческий, поисковый характер, по возможности включала в себя элементы анализа и обобщения. Анализ специфических особенностей студентов негосударственных образовательных учреждений показывает, что принцип исследования применим и при организации учебного процесса в негосударственном образовательном учреждении. Однако для того, чтобы введение данного принципа в этих конкретных условиях дало ожидаемый результат, необходимо, чтобы учебно-познавательная деятельность студентов была организована с учетом их возможностей и способностей к самоконтролю и саморегуляции учебной деятельности, т.е. необходима реализация принципа самообучения.

Необходимость введения принципа самообучения заключается в том, что именно он и позволяет индивидуализировать учебную деятельность каждого отдельного студента на основе оперативной регулярной самооценки и активного стремления к пополнению и совершенствованию собственных знаний и умений. При этом саморегулирование выражается в том, что на основе самооценки обучающийся сам пытается пополнить свои знания (восполнить пробелы в базовой подготовке или отсутствие информации о современных достижениях), изучая дополнительную литературу, получая индивидуальные консультации, а также самостоятельно отрабатывая методы и технику работы с литературой, на персональном компьютере или в иной форме учебно-практической деятельности (например, с помощью самообучающих программ). Здесь необходимо отметить, что принцип самообучения может и должен применяться и в коллективных (групповых) формах проведения занятий, в том числе и в деловых играх, тренингах и др. Это возможно, если сам механизм проведения занятия побуждает к регулярной самооценке и к активному саморегулированию, корректировке своих поисково-познавательных действий. Разумеется, реализация принципа самообучения требует некоторых предпосылок деятельностного, психологического и социально-психологического характера. Способность к саморегуляции учебной деятельности, к самостоятельной постановке учебных целей и задач, способность контролировать свои учебные действия и структурировать свое учебное время – традиционно рассматриваются как характеристики высокоразвитого и высокоорганизованного субъекта учебной деятельности. Анализ литературы показывает, что важнейшими элементами этого сложного свойства субъекта учебной деятельности и познания являются высокий уровень познавательной мотивации (Й. Лингарт, 1970; А.К. Маркова, 1983; П.И. Пидкасистый, 1980; Г.И. Щукина, 1971); высокий уровень сформированности интеллектуальных процессов (Н.Ф. Талызина, 1975); высокий уровень самоконтроля (А.С. Лында, 1979; П.И. Пидкасистый, 1980); высокий уровень развития навыков учебной деятельности (В.В. Давыдов, 1972; А.Ф. Эсаулов, 1982); развитая ориентировочная основа (В.Т. Дорожина,

1980; П.И. Пидкасистый, 1980; Ю.К. Бабанский, 1982; П.Я. Гальперин, 1969); ответственность как личностная черта (А.Ф. Эсаулов, 1982; Ю. Н. Кулоткин, 1984); самостоятельность как личностная черта (А.И. Линкина, Л.А. Рыбак, 1968; Ю.Н. Кулоткин, 1984); сформированный профессиональный интерес (Г.И. Шукина, 1971); потребность в достижениях (А.Ф. Эсаулов, 1982; Ю.Н. Кулоткин, 1984; Х. Хекхаузен, 1986); стремление к личностному росту (А.Ф. Эсаулов, 1982; А. Маслоу, 1996).

Однако у подавляющего большинства студентов негосударственных образовательных учреждений указанные характеристики и свойства сформированы недостаточно, либо в уровне их сформированности обнаруживается значительный дисбаланс. Последнее обстоятельство создает серьезные трудности в реализации принципа самостоятельности в учебной деятельности студентов. Преодоление указанных трудностей видится нам в проектировании учебного процесса с учетом принципа индивидуализации.

Традиционно принцип индивидуализации интерпретируется как организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучаемого. Мы полагаем, что в системе негосударственных образовательных учреждений этот принцип имеет исключительное значение. Мы уже подчеркивали, что отличительной особенностью академических групп в негосударственных образовательных учреждениях является их крайняя неоднородность по принципиальным с точки зрения учебной деятельности параметрам.

Методические, дидактические и организационные аспекты индивидуализации обучения достаточно хорошо изучены и освещены в отечественной педагогической литературе. Вместе с тем отметим, что от пристального внимания исследователей ускользает несколько принципиальных на наш взгляд вопросов. Принцип индивидуализации реализуется на практике через различные варианты дифференцированного подхода к обучению и воспитанию (Н.М. Магомедов, 1993). Существенно важным при этом оказывается вопрос критериев, с помощью которых устанавливается оптимальное соответствие между индивидуально-психологическими особенностями обучающихся и содержанием (содержание понимается здесь как единство предметного содержания и методов его преподавания-усвоения) образования. В подавляющем большинстве случаев организаторы образования и методисты при выборе критериев ориентируются, прежде всего, на их дискриминативную мощность. Такая дифференциация позволяет разделить учащихся на некоторые группы (по интересам, направленности, уровню интеллекта и др.) и вести обучение в соответствии с их особенностями. Подобная практика, давая некоторые ситуативные (тактические) преимущества, в перспективе приводит к возникновению значительных проблем и издержек. Дело в том, что при дифференцированном подходе обучение

планируется (проектируется) так, чтобы методы и формы обучения находились в соответствии с критериями дифференциации. Как правило, это приводит к позитивной динамике психологических особенностей, связанных с критерием, и тогда психолого-педагогические особенности группы перестают соответствовать критерию, на основе которого она была выделена. Так происходит, если реализуется развивающая или компенсирующая стратегия обучения. В этом случае необходима новая дифференциация, но уже по другим критериям. Если ее проводить, это неизбежно приведет к необходимости переукомплектования академических групп, если нет – критерии дифференциации перестают быть адекватными объекту дифференциации и особенностям учебного процесса. И в том, и в другом случае издержки очевидны.

Таким образом, становится ясно, что дифференциация с использованием «подвижных», динамичных критериев неэффективна с точки зрения перспективы. Мы сталкиваемся здесь с противоречием, способным, если его не разрешить конструктивно, дискредитировать саму идею дифференциации обучения.

Решение указанного противоречия видится нам в поиске стабильных, неизменяющихся критериев дифференциации (и индивидуализации соответственно). Обнаружение таких критериев возможно в области индивидуально-стилевых особенностей когнитивной сферы (Л.М. Веккер, 1976; Б.М. Величковский, 1982). Мы имеем в виду те особенности когнитивных процессов (процессов восприятия, переработки и презентации информации), которые, будучи обусловленными фундаментальными психофизиологическими особенностями индивида, образуют в процессе адаптации к предметной, социальной, культурной и деятельностной среде его глубоко индивидуальный стиль информационного взаимодействия с миром. Наличие таких относительно стабильных стилиевых характеристик мы обнаруживаем на разных уровнях организации индивида, личности и субъекта деятельности. Так, говорят об индивидуальном стиле жизни (А. Адлер; Э. Фромм); стиле общения (А.А. Бодалев; Б.Ф. Ломов); индивидуальном стиле деятельности (А.Н. Леонтьев); стиле мышления (А.М. Матюшкин; Л.М. Веккер).

Мы полагаем, что индивидуализация обучения на основе индивидуального стиля переработки, хранения и презентации учебной информации и способов учебных действий с ней выступает как главный фактор повышения познавательной активности студентов. Сам же принцип индивидуализации выступает как объединяющий в единую систему все указанные выше принципы организации содержания образования в негосударственных образовательных учреждениях.

Индивидуализация обучения на основе индивидуального стиля переработки информации позволяет оптимизировать учебно-познавательную

деятельность студентов, что приводит к повышению ее эффективности. Последнее переживается студентами как личностное достижение. Положительное эмоциональное переживание увеличения собственных возможностей приводит к позитивной динамике самооценки, возрастает самоуважение, крепнет вера в собственные возможности. Положительные изменения на личностном уровне приводят к существенным изменениям субъекта учебной деятельности: повышается заинтересованность, творческая активность и самостоятельность. В свою очередь, переживание собственной эффективности и возможности ее возрастания выступают как мощный фактор, стимул позитивной мотивации учебной познавательной деятельности именно для студентов негосударственных образовательных учреждений. Существенно важным, на наш взгляд, является тот факт, что этот стимул носит внутренний характер, т.е. возникает в процессе и в результате познавательной активности (деятельности).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бабанский Ю. К.** Система способов оптимизации обучения. // *Вопр. психол.* 1982. №5.
2. **Веккер Л. М.** Психические процессы. Л.: Изд-во ЛГУ. Т. 1. 1974; Т. 2. 1976.
3. **Величковский Б.М.** Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982.
4. **Гальперин П.Я.** О методе поэтапного формирования умственных действий // *Вопр. психол.* 1969. №1.
5. **Гольдин И.И.** Проблемное обучение в профессионально-технических училищах. М.: Высш. Шк., 1979.
6. **Давыдов В.В.** Виды обобщения в обучении. М.: Педагогика, 1972.
7. **Кудрявцев Т.В.** Психология технического мышления, Автореф. ... докт. дисс. М., 1971.
8. **Кулюткин Ю.Н.** Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // *Вопр. психол.* 1984. №4.
9. **Липкина А.И., Рыбак Л.А.** Критичность и самооценка в учебной деятельности. М.: Просвещение, 1968.
10. **Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. М.: Прогресс, 1970.
11. **Лында А.С.** Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высш. Шк., 1979.
12. **Магомедов Н.М.** Дифференцированный подход к обучению, воспитанию школьников: проблемы, перспективы. Самара, 1993.
13. **Маркова А.К.** Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
14. **Матюшкин А.М.** Психологические закономерности мышления в проблемном обучении // *Сов. педагогика.* 1969. №9.

15. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения. Казань, 1972.
16. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М., 1975.
17. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань, 1975.
18. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980.
19. Смолкин А.М. Методы активного обучения. М.: Высш. Шк., 1991.
20. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т.1, 2.
22. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
23. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Изд-во МГУ, 1982.

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ПРИЕМЛЕМОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Башкеева

Одной из важнейших и вместе с тем актуальнейшей во все времена задачей педагогики является воспитание социально приемлемого поведения. Еще К.Д.Ушинский отмечал, что воспитание должно быть направлено прежде всего на «чувство общности или на нравственное чувство» и что именно оно и составляет «главную задачу воспитания». (К.Д. Ушинский. 1968. С.307).

Нравственное поведение – это важнейшее проявление в практической деятельности человека его духовной направленности, личностных установок, соответствующих объективно существующим в общественной жизни этическим представлениям и принципам.

Поведение нравственно, если человек взвешивает, продумывает свои действия, поступает со знанием дела, выбирает единственно возможный верный путь решения стоящей перед ним проблемы.

Формирование социально приемлемого поведения включает в себя формирование этических представлений и ориентацию в своей деятельности на социально ценные нормы общества и способности регулировать свои поступки и отношения, а также соотносить их с общественными, коллективными интересами других людей.

Становление социально приемлемого поведения связано с возрастными и индивидуальными особенностями развития детей. Говоря о младшем школьнике, надо иметь в виду, что педагог реально имеет дело не