

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**КЫРГЫЗСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ Ж. БАЛАСАГЫНА**

**На правах рукописи**  
УДК: 378: 371.31(575.2) (043.3)

**КУЛУЕВА СЕЙДАНА САТАРОВНА**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ  
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ**

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

**Диссертация**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**  
кандидат педагогических наук  
профессор Гудимова А.Н.

**Бишкек – 2020**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ.....</b>	<b>4</b>
<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>5</b>
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ</b>	
1.1. Психолого-педагогическая сущность понятий «учебно-профессиональная деятельность» и «мотивация учебно-профессиональной деятельности»...12	12
1.2. Мотивация учебно-профессиональной деятельности как составляющая компетенций и компетентностей.....24	24
1.3. Педагогические условия как элемент педагогической системы и как фактор развития мотивации учебно-профессиональной деятельности при реализации Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения.....42	42
<b>ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....</b>	<b>54</b>
<b>ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ, МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ</b>	
2.1. Методологические аспекты, структура и содержание педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности....57	57
2.2. Методы диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности и констатирующий эксперимент.....86	86
2.3. Методическое обеспечение педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности.....105	105
<b>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ .....</b>	<b>114</b>

**ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**3.1. Организация и содержание педагогического эксперимента.....116**

**3.2. Результаты педагогического эксперимента.....136**

**ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....155**

**ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....157**

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....160**

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## **ПЕРЕЧЕНЬ УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ**

ГОС ВПО КР – государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования Кыргызской Республики.

ДО – диагностическое обеспечение.

ДУ – дидактические условия.

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии.

ИЦППК – Институт целевой подготовки педагогических кадров КНУ им. Ж. Баласагына.

КНУ – Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына.

МО – методическое обеспечение.

МиДО – методическое и диагностическое обеспечение.

МПС – межпредметные связи.

МРТ – модульно-рейтинговая технология.

ООП – основная образовательная программа.

ОРТ – общереспубликанское тестирование.

ОПУ – организационно-педагогические условия.

ППУ – психолого-педагогические условия.

СРС – самостоятельная работа студентов.

УМК – учебно-методический комплекс.

УПД – учебно-профессиональная деятельность.

ЭУМК – электронный учебно-методический комплекс.

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы диссертации.** В условиях глобализации, создания мирового образовательного пространства, реализации личностно-ориентированной, компетентностной парадигмы образования возрастает потребность в педагогических кадрах новой формации. Им предстоит обучать детей, резко отличающихся от детей XX века своими умениями, взглядами, ценностными ориентациями, возможностями и мотивами.

Информационно-коммуникационные и социальные преобразования в обществе не могли не привести к психологическим изменениям в среде участников процесса обучения и в видах их деятельности, структурным элементом которых является мотивация. В создавшихся условиях мотивация учебно-профессиональной деятельности субъектов обучения принимает иную структуру и направление. Об этом свидетельствует и тот факт, что впервые в законодательных и программно-нормативных документах, отражающих государственную политику Кыргызской Республики в области образования, закреплён приоритет кредитной системы образования и компетентностного подхода. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения ориентируют вузы на конечный результат в виде компетенций и компетентностей, и, следовательно, опосредованно нацеливают на коренные изменения в целях и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов. Так как мотивация, по мнению многих учёных (И.А. Зимняя, М.В. Лях, А.В. Хуторской и др.), является не только элементом учебно-профессиональной деятельности студентов, но и одним из основных структурных компонентов компетенций, она может стать важным критерием оценки уровня профессиональной подготовки кадров в целом. Это обусловлено тем, что от мотивации учебно-профессиональной деятельности во многом зависит активность студентов в учебно-воспитательном процессе и их успешность в будущей педагогической деятельности.

Из вышеизложенного следует, что назрела необходимость в изучении мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов с позиций современных воззрений компетентностной парадигмы.

Развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности далеко не новая проблема. Еще в советской психологии и педагогике накоплен значительный фонд фундаментальных исследований по вопросам деятельности, учебной и профессиональной мотивации благодаря таким учёным, как: А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др. Но вопросы мотивации учебной и профессиональной деятельности в вузе чаще всего изучались отдельно. Так, Ю.А. Агарков, А.Г. Маслоу, М.В. Овчинников и др. исследовали мотивацию обучения в вузе, а Т.Б. Гребенюк, А.Д. Ступникова, Ю.П. Шапран и др. занимались исследованием профессиональной мотивации студентов.

Вопросам формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов посвятили свои работы Ю.И. Богомолова, Д.Л. Меламед, Н.И. Мешков, Ю.П. Поваренков и др. Но в большинстве своём обозначенные выше исследования осуществлялись с позиций традиционной знаниевой парадигмы образования без учёта требований кредитной системы и принципов компетентного подхода. Б.М. Алиева, В.И. Байденко, Г.А. Джумагулова, А.С. Раимкулова, А.К. Чалданбаева В.Д. Шадриков и др. исследуют значимость компетенций и компетентного подхода в процессе подготовки бакалавров, но в их задачи не входит развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Н.А. Асипова, К.Д. Добаев, А.М. Мамытов, А.К. Наркозиев исследуют возможности и задачи по применению компетентного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной системе образования. Д. Бабаев, И.С. Болджурова, Н.К. Дюшеева, А.Т. Калдыбаева, Ж.К. Каниметов, Т.В. Панкова исследуют различные аспекты совершенствования профессиональной подготовки педагогических кадров в современных условиях.

Однако проблема развития мотивации учебно-профессиональной деятельности у будущих бакалавров педагогического направления с позиций

компетентностного подхода до сих пор остается недостаточно исследованной. Не определены, в том числе, педагогические условия развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов при реализации Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения, требующих качественных изменений в учебно-воспитательном процессе вуза.

Таким образом, в настоящее время возникли противоречия между:

– востребованностью общества в педагогических кадрах новой формации и сохраняющимися старыми стереотипами в их подготовке без учета развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов;

– высокой актуальностью развития мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического направления и отсутствием научного обобщения опыта по определению педагогических условий её развития с позиций компетентностного подхода, требований кредитной системы образования и Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения.

Указанные противоречия, актуальность рассматриваемой проблемы и её недостаточная теоретическая и практическая разработанность определили выбор темы исследования: «Педагогические условия развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педвузов».

**Связь темы диссертации с крупными научными программами, основными научно-исследовательскими работами, проводимыми научными учреждениями.** Исследование по теме диссертации выполнялось в рамках НИР кафедры педагогики высшей школы, педагогического факультета и КНУ им. Ж. Баласагына в целом в 2011-2019 гг., направленных на реализацию двухуровневой структуры образования с кредитной системой – необходимого условия Болонского процесса.

**Цель исследования:** обоснование теоретических основ и определение педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной

деятельности и их экспериментальная проверка в процессе подготовки будущих бакалавров педагогического направления.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность понятий: «учебно-профессиональная деятельность», «мотивация учебно-профессиональной деятельности» и «педагогические условия» с позиций государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения.

2. Определить и теоретически обосновать педагогические условия развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педвузов с необходимым методическим и диагностическим обеспечением и выбрать методологию их исследования в процессе её развития при реализации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения.

3. Экспериментально проверить влияние определённых нами педагогических условий с их методическим и диагностическим обеспечением на уровень мотивации учебно-профессиональной деятельности и на процесс подготовки будущих бакалавров педагогического направления в целом.

**Научная новизна полученных результатов** заключается в следующем: раскрыта сущность понятий: «учебно-профессиональная деятельность», «мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов» и «педагогические условия» и уточнены их определения с позиций требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения; определены и теоретически обоснованы эффективные педагогические условия развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов педвузов и для их реализации разработано адекватное методическое и диагностическое обеспечение применительно к современной отечественной системе высшего образования; определены уровни и показатели критериев сформированности мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров

педагогического направления, раскрыта взаимосвязь этого понятия с другими компонентами компетенции; разработаны рекомендации по развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов в педвузе при реализации кредитной системы и государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения с опорой на результаты эксперимента. Экспериментальным путём проверена эффективность выделенных педагогических условий и их методического и диагностического обеспечения в процессе развития мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического направления.

**Практическая значимость полученных результатов** состоит в том, что за основу развития мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического направления посредством формирования компетенций взят разработанный и апробированный в диссертационном исследовании комплект инновационных учебно-методических материалов, включающий: «Учебно-методические рекомендации выпускникам высшего профессионального образования по подготовке к ГЭК по истории Кыргызстана», учебное пособие «История Кыргызстана» и учебно-методический комплекс по дисциплине «Отечественная история» с системой компетенций и разно уровневых самостоятельных работ студентов, планов-маршрутов основных видов экскурсий, в том числе.

Научные выводы и предложенные практические рекомендации с учётом специфики образовательного направления могут быть использованы в процессе подготовки бакалавров других направлений и профилей. О степени их готовности и масштабах применения свидетельствуют акты внедрения в процесс подготовки бакалавров педагогического направления в КНУ им. Ж. Баласагына и в процесс подготовки бакалавров химической технологии в Кыргызском филиале Казанского университета.

## **Основные положения диссертации, выносимые на защиту:**

1. Выявление теоретических основ исследования во многом зависит от раскрытия сущности понятий: «учебно-профессиональная деятельность», «мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов» и «педагогические условия» с позиции требований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения.

2. Особенности определения и исследования педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов обусловлены переходом на компетентностную парадигму образования и реализацией государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения. Поэтому повышению уровня мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов при современной отечественной системе высшего образования в большей степени способствуют организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия с адекватным методическим и диагностическим обеспечением.

3. Проверка влияния определённых нами педагогических условий и их методического и диагностического обеспечения на уровень мотивации учебно-профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического направления может быть осуществлена в рамках педагогического эксперимента при внедрении адекватного оценочного инструментария с многокритериальной системой измерителей, позволяющего проводить комплексный мониторинг уровня мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов и других взаимосвязанных с ней компонентов компетенций.

**Личный вклад соискателя в исследование состоит:** в уточнении определений основных ключевых понятий диссертации; в определении и исследовании педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов и их методического и диагностического обеспечения; в рекомендации использования метода отбора содержания модулей на основе анализа системы компетенций и структурно-

логического анализа системы научных знаний; в публикации основных результатов исследования в научных статьях и учебно-методических материалах.

**Апробация результатов диссертации.** Результаты исследования докладывались на заседаниях кафедры педагогики высшей школы КНУ им. Ж. Баласагына, в том числе (пр. №8 от 18.12.12 г., пр. №7 от 3.12.13 г., пр. №5 от 25.10.14 г., пр. №9 от 12.12.15 г., пр. №17 от 16.06.19 г.), а также на 4-х международных конференциях: «Актуальные проблемы современной физики и технологий обучения» (Бишкек, 2012), «Проблемы современного образования» (Алма-Ата, 2013), «Теория и практика подготовки педагогических кадров в Центральной Азии» (Бишкек, 2013), «Нугаевские чтения» (Казань, 2016) и на 3-х республиканских научных и научно-практических конференциях: «Современный университет: стратегия развития» (Бишкек, 2012), «Актуальные проблемы образовательного процесса в школе и ВУЗе» (Бишкек, 2015), «Актуальные проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов ВУЗов» (Бишкек, 2017).

Выше изложенное подтверждает правильность и теоретическую достоверность, методологическую обоснованность научных методических ссылок и выводов.

**Полнота отражения результатов диссертации в публикациях:** основные научные результаты исследования отражены в учебно-методических рекомендациях, в учебном пособии, выдержавшем 3 издания и в 11 статьях, 7 из которых изданы в Вестниках КНУ им. Ж. Баласагына, 1 – в Вестнике КазНУ им. Абая (2013), 1 – в Вестнике Московского финансово-юридического университета (2016), 2 – в Вестнике Казанского национального исследовательского технологического университета (2016), в том числе 5 статей размещены в изданиях, зарегистрированных в РИНЦ.

**Структура и объем работы.** Диссертация с объемом 183 страниц состоит из введения, трех глав, выводов, общих выводов и практических рекомендаций, а также списка использованной литературы и 7 приложений, содержит 27 рисунков, 13 таблиц.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

## **1.1. Психолого-педагогическая сущность понятий «учебно-профессиональная деятельность», «мотивация учебно-профессиональной деятельности»**

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что понятия «деятельность» и «мотивация деятельности», в том числе «мотивация учебно-профессиональной деятельности», являются одними из основных в системе структурных элементов научных знаний психологии. Поэтому исследование их сущности и свойств многими учеными (С.Л. Рубинштейн [173], А.Н. Леонтьев [117; 119], Б.Ф. Ломов [123], В.Н. Мясищев [148], Д.Н. Узнадзе [189] и др.) относится к важнейшим направлениям в психологии.

Еще в советской психологии и педагогике накоплен значительный фонд исследований по вопросам деятельности, в том числе в таком особом ее виде, как обучение (Л.С. Выготский [48], А.Н. Леонтьев [117; 118], С.Л. Рубинштейн [174] и др.).

Единство исходных теоретических позиций этих авторов заключается в том, что учение, учебная деятельность ими рассматривается как основа психического развития человека.

Для педагогического исследования возможностей учебно-профессиональной деятельности в развитии личности исходными можно считать следующие методологические положения психологии:

– развитие личности происходит не во всякой деятельности, а только в той, которая вызывает интерес, имеет личностный смысл для индивида (Б.Г. Ананьев [8], А.Н. Леонтьев [116], С.Л. Рубинштейн [174] и др.);

– не всякая учебная деятельность, а только целенаправленно осуществляемая, при постоянном активном участии самого обучаемого, как субъекта этой деятельности, оказывает влияние на психическое, умственное, нравственное развитие обучающегося (Л.И. Божович [32], В.В. Давыдов [61], А.К. Маркова [136] и др.);

– учение – это активная деятельность субъекта: на передний план психологических исследований выступают вопросы оптимальной регуляции деятельности, укрепление вторичных мотивов и формирование умственных действий (В.Т. Асеев [12], В.В. Давыдов [61], А.К. Маркова [136] и др.);

– учебная деятельность, лишённая активных творческих начал, в значительной степени усредняет личность (Б.С. Мерлин [142]).

Из перечисленного следует, что указанными психологическими исследованиями об учебной деятельности уже тогда были заложены положения, имеющие важное значение для перехода от субъект-объектной к субъект-субъектной парадигме образования, для реализации компетентностного подхода и для раскрытия в условиях реализации кредитной системы и ГОС ВПО КР третьего поколения сущности таких понятий, как «Учебно-профессиональная деятельность студентов» и «мотивация учебно-профессиональной деятельности студентов».

Необходимость раскрытия сущности этих понятий в современных условиях особенно актуализировалась, так как коренным образом изменились подходы к цели, содержанию и результатам образования и, следовательно, к учебно-профессиональной деятельности студентов. Результатами образования стали компетенции и компетентности. А учёными доказано, что компетенции студентов формируются и проявляются в виде компетентностей в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования показал, что, несмотря на наличие имеющихся предпосылок и большого количества работ, посвящённых решению проблем деятельности, есть основания констатировать, что на многие вопросы ответы остаются до

настоящего времени неоднозначными и недостаточно изученными. Так, например, в большинстве исследований учебная и профессиональная деятельность с позиций требований ГОС ВПО КР первого и второго поколения рассмотрены отдельно, в то время как в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР третьего поколения предлагается рассматривать их как единое целое.

Кроме того, существует большое количество мнений по поводу того, что относится к учебно-профессиональной деятельности. Н.А. Канаева [88, с. 12] и Е.В. Кряжева [108, с. 14] утверждают, что учебно-профессиональная деятельность – это особая форма учебной деятельности, результатом которой является формирование профессиональных знаний, умений и навыков, а также развитие качеств личности профессионала и профессиональных способностей.

А.А. Вербицкий считает, что «Учебно-профессиональная деятельность – форма организации учебной деятельности, при которой студенты, принимая участие в научных исследованиях в рамках НИРС или НИР кафедры, работая на практике, готовя курсовые, дипломные работы, находятся в позиции обучающихся и одновременно по содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов. Фактически студенты выполняют реальную профессиональную деятельность» [40, с. 91].

Причём, по его мнению, модель динамического движения деятельности студентов состоит из трех базовых форм: учебная деятельность академического типа (информационная лекция), квазипрофессиональная деятельность (деловая игра), учебно-профессиональная деятельность (УИРС, НИРС, производственная практика) и множества промежуточных форм [43, с. 46].

В рамках созданной им, концепции контекстного обучения, опирающейся на теорию деятельности, ориентированной на профессиональную подготовку студентов и реализуемой посредством системного использования профессионального контекста, осуществляется постепенное насыщение учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Для этого актуализируется создание психолого-педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную деятельность, с

постепенной сменой потребностей, мотивов, целей, действий и результатов деятельности студентов [42].

И.В. Гусева доказывает, что процесс осуществления УПД студентов в современных условиях нужно совершенствовать в том числе, за счёт создания атмосферы сотрудничества, овладения способами самоуправления и усиления учебно-профессиональной мотивации. Она полагает, что структура учебно-профессиональной деятельности студентов характеризуется содержательным единством мотивационно-смыслового (цели, потребности, мотивы), собственно деятельностного (учебная ситуация на основе самостоятельных учебных действий при решении учебных задач) и контрольно-оценочного (контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку) компонентов [60].

Исходя из указанных выше и из других литературных источников по теме исследования, следует, что структура учебно-профессиональной деятельности аналогична любой другой деятельности: игровой, учебной, трудовой, общения и включает четыре звена: мотивационно-смысловое, ориентировочно-планирующее, исполнительное, контрольно-оценочное, т.е. компоненты учебно-профессиональной деятельности соответствуют компонентам учебного процесса. Мотивационное звено – это перечень различных мотивов («Зачем я это делаю?»), каждый из которых определяет соответствующие им учебные цели. Ориентировочно-планирующее звено – это содержание процесса обучения («Что я изучаю?»), которое представлено в виде различного типа учебных и учебно-профессиональных задач. Исполнительное звено – это набор учебных действий и универсальных методов («Как я изучаю»), которые подлежат специальному освоению. Контрольно-оценочное звено – это набор действий контроля и оценки, которые позволяют определить качество и эффективность учебного процесса в целом. Следует подчеркнуть, что контроль, хотя и считается завершающим этапом, пронизывают весь учебный процесс, корректируя эффективность каждого этапа (звена).

Из выше вышеизложенного следует, что первым компонентом учебно-профессиональной деятельности является мотивация, которая исследуется с

разных позиций и имеет более 400 определений. В общей сложности учеными разработано около 50 теорий мотивации. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обусловлена множественностью аспектов понимания её сущности, природы, структуры, а также методов изучения. Как отмечал Х. Хекхаузен, «едва ли найдется другая такая же область психологического исследования, к которой можно было бы подойти со столь разных сторон, как к психологии мотивации» [198].

Впервые слово «мотивация» употребил А. Шопенгауэр в начале XX века в статье «Четыре принципа достаточной причины» [211]. Затем этот термин прочно вошел в психологический обиход для объяснения причин поведения человека и животных в разных ситуациях.

Но до настоящего времени в науке к проблеме мотивации поведения человека не определен единый подход, в связи с этим не устоялась терминология, имеют место разночтения в определении основных понятий в этой области.

Так, например, в педагогическом словаре отмечено, что «мотивация (от латинского *move* – приводить в движение, толкать) – вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности и ее поведения» [98]. В толковом переводческом словаре под мотивацией понимается «потребность в том или ином поступке, в той или иной деятельности», «система побудительных причин человеческого поведения, источник активности, организующий и направляющий деятельность человека» [188]. В философском энциклопедическом словаре утверждается, что понятие мотивация произошло от латинского слова *motivatio*, а это в переводе на русский – система внутренних факторов, вызывающих и направляющих ориентированное поведение человека на достижение цели [196]. В психологическом словаре показано, что мотивация (от англ. *motive* – повод, мотив, побуждение), процесс стимулирования самого себя и других на деятельность, направленную на достижение общей и индивидуальных целей организации [166].

Из приведенных примеров, взятых из словарей, следует, что однозначного определения понятия «мотивация» нет, так в одном случае речь идет о совокупности мотивов и побуждений, во втором – об активном состоянии психики, в третьем – о системе факторов направляющих поведение человека к цели. Даже происхождение этого понятия предлагается рассматривать от разных латинских терминов (*movere* и *motivatio*).

В работах ученых дальнего и ближнего зарубежья мотивация, как психическое явление, также трактуется по-разному. Одни считают, что это «факторы, поддерживающие и направляющие», т. е. определяющие поведение (К. Мадсен [222], Ж. Годфруа [51]), другие утверждают, что мотивация – это особая сфера, включающая в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии (Дж. Аткинсон [217] и А. Маслоу [138]).

В.С. Мерлин полагает, что мотивационная система это совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых мотивов личности, которая не прекращает своего развития [142].

По мнению К. К. Платонова [163] и В.И. Ковалёва [96], мотивация – это совокупность мотивов поведения и деятельности.

М.Ш. Магомед-Эминов относит мотивацию к процессу психической регуляции конкретной деятельности человека [126].

В.К. Вилюнас считает, что под мотивацией надо понимать «совокупность психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы» [44, с. 12].

С позиций И. А. Джидарьяна – это совокупная система процессов действия мотива и механизма, определяющая возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности [65].

В.Д. Шадриков, рассматривающий мотивацию более детально указывает, что мотивацию обуславливают потребности, цели личности, уровень притязаний, идеалы, условия деятельности (как объективные, так и

субъективные), мировоззрение, убеждения, направленность личности и т.д. [205]

Исходя из перечисленных подходов можно заключить, что в структуру понятия «мотивация» составляющими в основном включают: потребности, цели, мотивы, интересы, условия и формы деятельности.

Указанные составляющие мотивации на основании анализа работ П.М. Якобсона можно охарактеризовать следующим образом.

Цель это идеальная форма представления конечных результатов деятельности. Она определяется человеком до начала деятельности и существенно влияет на весь процесс осуществляемой деятельности. Психологи рассматривают цель как систематизирующий фактор любой деятельности. Из этого следует, что от цели зависит содержание, структура и даже динамика деятельности [214].

Потребности относятся к одному из основных источников, активизирующих деятельность. Виды человеческих потребностей и их сущность определяются социальной природой деятельности человека.

Потребности могут приобретать разную форму. Например, осознаваться человеком с разной степенью отчетливости. В одном случае они приобретают форму влечения, т.е. побуждения к деятельности, представляющего собой недифференцированную, недостаточно осознанную потребность. В другом – это неосознаваемое побуждение – установка. Это – неосознаваемое человеком состояние готовности к конкретной форме активности. Это может быть и готовность к какой-либо деятельности, к поведению и к пониманию и к интерпретации чего-либо. Установка, если она проявляется в интерпретации каких-либо событий, явлений, фактов, может принимать форму предубеждений или стереотипов.

Если потребности осознаются, то они приобретают форму мотивов, т.е., мотив – это осознанная потребность, обогащенная представлениями о способах ее удовлетворения и о целях поведения, которое может ее удовлетворить.

Мотив как осознанную потребность рассматривают Л.И. Божович [32], А.Г. Ковалев [96], К.К. Платонов [163], С.Л. Рубинштейн [174]. Но так как потребность личности – это постоянный источник активности, направленный на преобразование окружающей среды с целью удовлетворения нужды в чем-либо, то такой взгляд на мотив раскрывает источник энергии для волевой активности.

Некоторые ученые считают, что мотив – это намерение. Но В.А. Аверин уточняет, что «намерения тогда выступают в качестве мотивов, когда человек либо принимает решение, либо когда цель деятельности отдалена и ее достижение отсрочено». При этом существование намерений предполагает, как правило, осознанность личностью средств достижения поставленной цели. Поэтому подобный взгляд на мотив помогает ответить на вопросы: «чего человек хочет достичь и как он собирается это сделать». Осознанность средств деятельности – одно из главных отличий намерений личности от состояния ее неудовлетворенных потребностей [1].

Некоторые ученые рассматривают мотив в качестве предмета (цели). Например, по мнению А.Н. Леонтьева, именно предмет придает целенаправленность побуждениям человека, а самим побуждениям смысл [119]. Мотив как предмет (цель) определяется и в словарях. Так, в психологическом словаре: «мотив – это материальный или идеальный «предмет», который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта» [116].

Наряду с этим можно встретить такие утверждения, как мотив – это свойство личности. В советской психологии мотив, как свойство личности, предлагают рассматривать такие психологи, как К.К. Платонов [163], М.Ш. Магомед-Эминов [126], В.С. Мерлин [142]. Среди зарубежных психологов, по свидетельству В.А. Аверина [1], такого взгляда на мотив придерживается Р. Мейли, который относит к мотивационным чертам личности тревожность, агрессивность, уровень притязаний и сопротивляемость фрустрации. Отметим,

такой взгляд на мотив позволяет раскрыть лишь причину выбора определенных целей деятельности личности и определенных способов и средств ее достижения.

Согласно следующей точки зрения мотив – это побуждение. В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой сказано: «Мотив – побудительная причина, повод к какому-нибудь действию. Довод в пользу чего-нибудь» [157]. В этой связи В.И. Ковалев предлагает следующее определение: «мотивы – это осознанные побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей, т. е. при их осознании» [95, с. 81].

Классификация мотивов осуществляется то же по разным основаниям:

– по отношению к самой деятельности мотивы подразделяются на внешние, если они не связаны с ней и внутренние мотивы, если имеется непосредственная связь с побуждающей деятельностью. Причем среди внешних мотивов выделяются общественные: альтруистические (делать добро людям), мотивы долга и обязанности (перед Родиной, перед своими родными и т.п.). И личностные: мотивы оценки, успеха, благополучия, самоутверждения. А среди внутренних имеются: процессуальные мотивы (интерес к процессу деятельности); результативные (интерес к результату деятельности, в том числе, познавательный); саморазвития (ради развития каких-либо своих качеств, способностей).

– по степени действенности: понимаемые и действующие мотивы, т.е. те, ради которых действительно осуществляется данная деятельность.

А.Н. Леонтьев, различая мотивы, понимаемые и мотивы реально действующие, утверждает, что понимаемые мотивы в ряде случаев становятся мотивами реально действующими. И он считает, что «искусство воспитания в создании правильного сочетания «понимаемых» мотивов и мотивов «реально действующих» и вместе с тем в умении вовремя придать более высокое значение успешному результату деятельности, чтобы этим обеспечить переход и к более высокому типу реальных мотивов, управляющих жизнью личности» [117].

Встречаются утверждения, что мотив – это побуждение, активизирующее стимул и что поступок – внутреннее осознанное побуждение. Возможно поэтому мотив и стимул, не являющиеся тождественными, часто используют как равнозначные. Стимул (от латинского *stimulus* – стрекало, погонялка) – по аналогии с мотивом, также означает побуждение к действию, но при этом стимулы играют роль рычагов воздействия или носителей «раздражения», они всегда связаны с влиянием извне. В качестве стимулов могут выступать конкретные предметы, действия других людей, предоставляемые возможности, т.е. все то, что индивид получит за выполнение определенных действий. Использование различных стимулов с целью активизации тех или иных мотивов в мотивационной структуре личности представляет процесс стимулирования (Е.А. Потанина [165]), т.е. стимулы (или же в целом стимулирование) выступают одним из средств, с помощью которого можно осуществлять процессы мотивирования, поэтому нельзя смешивать понятия мотив и стимул (мотивирование и стимулирование) и использовать их как равнозначные.

А.Н. Леонтьев [116], Л.И. Божович [32], В.Г. Асеев [12] и другие считают, что мотивы – это и осознаваемые и неосознаваемые побуждения. По мнению А.Н. Леонтьева, даже когда мотивы не осознаются субъектом, т.е. когда он не отдает себе отчета в том, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность, они выступают в своем косвенном выражении – в форме переживания, желания, хотения [116].

Таким образом, перечисленное выше позволяет сделать вывод, что мотив на данный момент рассматривается как предмет (цель), побуждение, намерение, потребность, свойство личности или как ее состояние.

Все утверждения, указанные выше по поводу сущности мотива личности в какой-то степени верны, поскольку поведение личности – это явление многообразное и многоуровневое, а, значит, его мотивы нельзя рассматривать только с точки зрения одного аспекта. По мнению Е.П. Ильина, «все перечисленные психологические феномены ... могут влиять на формирование

конкретного мотива, но ни один из них не может подменить мотив в целом, так как они являются лишь его компонентами» [85].

В качестве мотивов могут выступать идеалы, интересы, убеждения, социальные установки, ценности. Однако при этом за всеми перечисленными причинами все равно стоят потребности личности во всем их многообразии (от базовых, жизненных, биологических до высших социальных).

Но так как активность личности детерминируется обычно целым комплексом мотивов и как указывалось выше, в общем виде её представляют как совокупность мотивов, влекущих активность личности к той или иной деятельности, то учёные приходят к выводу, что мотивация – это интегральное понятие. И в современной психологии мотивация личности рассматривается в двух аспектах: как индивидуальная система мотивов деятельности и как система воздействий на личность с целью активизации ее деятельности по формированию компетенций и компетентностей.

Ещё А.Н. Леонтьев утверждал, что деятельность человека полимотивирована и обусловлена, как познавательными мотивами, так и социальными, придающими этой деятельности двоякий смысл [116].

О полимотивированности деятельности говорится в работах таких авторов, как И.В. Имедадзе [86], В.И. Ковалев [96], К.Д. Ушинский [195] и др.

Р.С. Немов отмечает, что «между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия» [153]. Но учитывая большое разнообразие типов деятельности и специфику каждого из них, необходимо устанавливать для любого конкретного случая специфику и соответствующей мотивации.

По мнению А.А. Вербицкого, целесообразно рассматривать такие виды мотивации, как учебно-познавательная, квазипрофессиональная, профессиональная, а также соответствующие мотивы и установить наличие связи между ними [41].

С этих позиций представляют интерес взгляды и исследования таких учёных, которые учитывая разночтения в определениях мотивации для разных

видов деятельности, взяли за основу определения, данные Ю.И. Богомоловой [31], Н.Е. Колесником [103], А.Н. Леонтьевым [116], В.С. Мерлином [142], К.К. Платоновым [163], В.И. Ковалёвым [96], Л.В. Ненастьева [155], П.А. Рудиком [175], часть из которых приведены ниже:

– так, например, Н.Е. Колесник, подчёркивает, что «Мотивация учебно-профессиональной деятельности – это соотнесение целей, которые студент стремится достичь и внутренней активности его личности». При этом он считает важным тот факт, что «мотивация учебно-профессиональной деятельности характеризуется профессиональной направленностью, осознанием цели учебно-профессиональной деятельности, устойчивостью и динамикой» [103];

– Л.В. Ненастьева утверждает, что в процессе формирования познавательной мотивации необходимо учитывать особенности личности, в частности личность студентов, для которых важны мотивы самоутверждения, престижности, долга, необходимости в получении знаний, достижении определенных результатов [155];

– П.А. Рудик понимает «под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности». Он считает, что «Эффективное развитие профессиональной образованности личности возможно только при высоком уровне формирования профессиональной мотивации, которая и является внутренним детерминантом развития профессионализма» [175];

– Ю.И. Богомолова считает, что «мотивация учебно-профессиональной деятельности ... качество личности, которое представляет собой систему мотивов, побуждающих к сознательному и поэтапному овладению студентами педагогической деятельностью, направленной на подготовку специалистов» и, что в её состав «входят познавательный, профессиональный и личностный компоненты» и что нужно «разработать критерии и уровневые показатели ее

сформированности» [31]. Мы определение, данное Ю.И. Богомоловой уточняем с позиций компетентного подхода и представляем в следующем виде: «Мотивация УПД – это качество личности, которое представляет собой систему мотивов (учебных, профессиональных, личностных), побуждающих студентов к сознательному и поэтапному овладению компетенциями и компетентностями бакалавра педагогического направления».

В связи с тем, что при смене образовательной парадигмы цели и содержание образования изменились по всем профессиональным образовательным направлениям, появилась необходимость рассмотреть УПД и мотивацию УПД студентов с позиций требований ГОС ВПО КР третьего поколения и компетентного подхода. И изучить мотивацию УПД не только как составляющую УПД студентов, но и как компонент компетенций и компетентностей.

## **1.2. Мотивация учебно-профессиональной деятельности как составляющая компетенции и компетентностей**

В течение последних ряда лет в Кыргызстане идёт активная работа по реализации Болонских образовательных реформ в системе образования, при этом изменился классификатор направлений в многоуровневой подготовке кадров с высшим образованием (см. Постановление правительства [224] и приказ МОиН [225]). И теперь педвузы на первом уровне высшего образования готовят бакалавров педагогического образования, т.е. изменился статус выпускников педвузов, в связи с чем к ним повысились требования, предъявляемые ГОС ВПО КР третьего поколения. Но основная их функция – учить детей – осталась, следовательно, сама деятельность учителя и профессия, как таковая сохранилась, изменилось общество, дети и сама школа. ГОС ВПО КР третьего поколения разработаны на основе кредитной системы и нацеливают вузы на конечный результат в виде компетентности, на создание системы практико-ориентированного образования, в основу которой заложены

взаимосвязанные компетентностный и деятельностный подходы [226]. В связи с этим традиционная триада (знания, умения, навыки) дополняется новыми дидактическими единицами (опыт деятельности и компетенции).

Основными причинами обновления государственных образовательных стандартов является изменение объекта стандартизации: от минимума содержания к максимуму результата, который определен набором компетенций и компетентностей. В связи с этим ГОС ВПО КР третьего поколения коренным образом меняют взгляды на УПД студентов, в том числе на мотивационно-смысловой её компонент, и, следовательно, на мотивацию УПД будущих бакалавров педагогического направления.

Так, в создавшейся ситуации основной целью УПД студентов становится формирование системы компетенций, обозначенных в ГОС ВПО КР третьего поколения и преобразование их в соответствующие компетентности. Тогда согласно этой цели в соответствии с наличием связи между мотивацией, деятельностью и её целью, мотивацию УПД студентов, на наш взгляд, стоит рассматривать как совокупность мотиваций, нацеленных на формирование соответствующих компетенций (см. параграф 1.1).

В соответствии с изложенным выше, на рис. 1.1 для примера приводим мотивационно-смысловой компонент УПД студентов при усвоении базовой учебной дисциплины «Отечественная история». Для любой другой учебной дисциплины, указанной в ГОС ВПО КР третьего поколения при подготовке бакалавров, он будет отличаться только названием дисциплины, перечнем компетенций и соответствующими мотивациями.

Трудность более подробного раскрытия содержания указанного выше мотивационно-смыслового компонента состоит в том, что учёные пока не пришли к однозначному общепринятому определению понятий «компетенция» и «компетентность».



**Рис. 1.1. Мотивационно-смысловой компонент УПД будущих бакалавров педагогического направления при усвоении учебной дисциплины.**

Так, например, под компетенцией ученые понимают:

- интеграцию знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств, определяющих способность и готовность к выполнению профессиональной деятельности (Н. Седова [178, с. 5]);

- общую способность (готовность), основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях (С. Шишов [210, с. 42]);

- некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека (И.А Зимняя [228]);

- совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов, процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним (А.В. Хуторской [201, с. 62]);

– индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии (А. К. Маркова) [137] и др.

Как, видно из выше изложенного, одни авторы определяют компетенцию, как готовность специалиста применять на практике полученные знания, другие – как способность решать проблемы. Но характерно то, что все они выражают рассматриваемое понятие с помощью активных глаголов, обозначающих действие и деятельность. И многие исследователи, как отмечает В. Хутмахер (Walo Hutmacher), соглашаются с тем, что компетенция ближе к понятийному полю «знаю, как», не чем к полю «знаю, что» и поэтому компетенции рассматриваются ближе к целям и задачам практико-ориентированного образования [219].

Разночтения имеют место и в определении понятия «компетентность». Так, О.Е. Лебедев определяет компетентность как «способность действовать в ситуации неопределенности» [115].

А.В. Хуторской утверждает, что «Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией» [234].

Дж. Равен считает, что «компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области ... и понимание ответственности за свои действия» [167].

И.А. Зимняя доказывает, что «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции», «интегративное личностное качество человека, которое развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [80].

В. Хутмахер, раскрывая понятие компетентности, подчеркивает, «что употребление есть компетенция в действии» [219].

Г.С. Селевко утверждает, что «Компетенция – готовность субъекта эффективно организовать внутренние и внешние ресурсы для постановки и достижения цели» [174].

Из приведённых и других определений учёных и практиков, данных понятиям «компетенция» и «компетентность», следует, что «компетенция»

рассматривается как наперед заданная для формирования и развития совокупность взаимосвязанных качеств личности. А компетентность – состоявшаяся комплексная (интегративная) характеристика обучающегося, проявляющаяся в конкретной деятельности, наряду со знаниями, умениями, навыками, определенной мотивационной базой, когнитивными, эмоционально-побудительными и волевыми компонентами. Как указывалось выше, компетенции имеют важную особенность. В отличие от знаний, умений и навыков (внутренних ресурсов), которые всегда «хранятся» в готовом к использованию виде, компетенция «собирается» лишь в момент ее реализации, в момент деятельности, т.е. в ответ на ситуацию. В этом процессе значение мотивации УПД, как мобилизующей силы, трудно переоценить.

Структура компетенций и компетентности рассматривается также с разных позиций. Так, например, в «Стратегии модернизации содержания общего образования» указано, что понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [184, с. 14].

Близкую по смыслу структуру компетенции предлагают такие учёные как И.В. Гришина [56], Э.Ф. Зеер [79], И.А. Зимняя [81], М.В. [Лях 125], А.В. Хуторской [201], которые выделяют в структуре компетенции четыре компонента (мотивационный, когнитивный, поведенческий (опыт проявления умений), эмоционально-регулятивный), Причём М.В. Лях, рассматривая мотивацию УПД как совокупность мотивов, считает, что мотивация УПД может даже стать критерием и одной из компетенций, на основе которой можно будет оценивать уровень профессиональной подготовки выпускника [125].

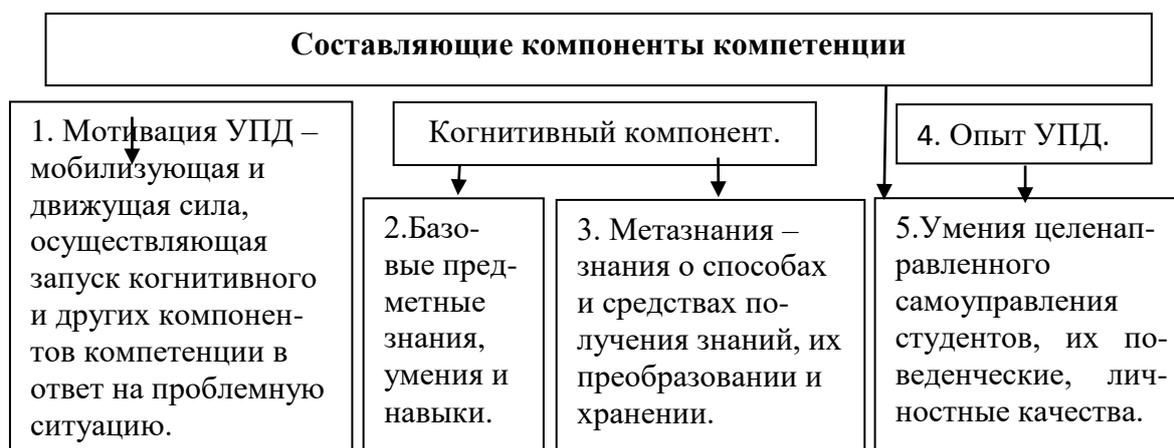
В требованиях ГОС ВПО КР третьего поколения, наряду с личностными и предметными определяются мета предметные результаты, которые предполагают, что студенты будут владеть универсальными учебными умениями информационно-логического, организационного характера, широким спектром умений и навыков сбора, хранения, преобразования и передачи

различных видов информации и использования её в нестандартных ситуациях (знать, уметь и владеть).

На основе выше изложенных утверждений учёных относительно структуры компетенции и требований ГОС ВРО КР третьего поколения нами предлагается её уточнённая структура, представленная на рис. 1.2.

Из рис. 1.2 следует, что предлагаемая нами в диссертации структура содержит пять компонентов. Когнитивный компонент нами разделён на две части (см. второй и третий компоненты). Это обусловлено тем, что при быстром старении информации и лавинообразном её увеличении третий компонент приобретает всё большее значение.

Из рис. 1.2 видно, что мотивация УПД студентов рассмотрена как первый компонент компетенции, нацеливающий на усвоение предметных знаний, умений и навыков, на овладение метапредметными знаниями и умениями самоуправления, на развитие личностных и поведенческих качеств, на опыт УПД и на мобилизацию их всех для разрешения возникших ситуаций и на поэтапное преобразование компетенции в компетентность, т.е. он по смыслу созвучен с первым компонентом компетенции, предлагаемым Э.Ф. Зеер [79], И.А. Зимней [80] и другими.



**Рис. 1.2. Структура компетенции.**

В когнитивном компоненте, ориентирующем на усвоение предметных знаний и умений с позиций общего методологического подхода А.В. Усовой на

основе её теории формирования понятий и других структурных элементов системы научных знаний, нами выделен третий компонент направляющий на овладение мета предметными знаниями с использованием на начальном этапе методики их формирования по обобщённым планам-требованиям, разработанным А.В. Усовой и представителями её школы [191; 26; 58; 100; 133] и др.

Четвёртый компонент – опыт УПД – связан с опытом учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности студентов. Он заслуживает особого внимания при реализации практико-ориентированного образования с позиций компетентностного и деятельностного подходов наряду с мотивацией УПД.

Пятый компонент, предполагает формирование умений самоуправления, развитие поведенческих и личностных качеств, необходимых для выполнения УПД. Этот компонент идентичен эмоционально-регулятивному компоненту, предлагаемому Э.Ф. Зеер [79], И.А. Зимней [80] и другими.

Надо полагать, что если даже будут каким-то образом сформированы со второго по пятый компоненты компетенции, но будет отсутствовать первый компонент – мотивация – мобилизующая и движущая сила их реализации, то преобразование компетенции в компетентность будет сомнительным, так как не проявленная компетенция не является компетентностью, а относится к скрытой возможности.

Структура любой из всех компетенций, определённых ГОС ВПО КР третьего поколения или указанных на рис. 1.1, будет отличаться от структуры, приведённой на рис. 1.2, только содержанием компетенций и изучаемых дисциплин. Например, содержание знаний и умений общеобразовательных дисциплин, изучаемых на первых курсах обучения в вузе, будет на следующем этапе учебного процесса заменено содержанием профессиональных специальных знаний и умений, а мотивация учебно-познавательной деятельности академического типа – мотивацией квазипрофессиональной

деятельности, опыт учебно-познавательной деятельности – опытом квазипрофессиональной деятельности и т.д.

Из рис. 1.2 также видно, что если содержание второго и третьего компонентов компетенций в той или иной мере были зафиксированы ещё в ГОС ВПО КР второго поколения, то все пять в совокупности востребованы ГОС ВПО КР третьего поколения. И, следовательно, все они должны быть теперь отражены в ООП образовательных направлений, в рабочих программах, в методических рекомендациях для преподавателей, учтены в УМК учебных дисциплин, разработанных преподавателями.

Востребованными оказались практико-ориентированные технологии, основанием которых являются принципы, нацеливающие на повышение интереса у студентов к обучению, на развитие мотивации их УПД через новизну и сочетание действенных методов обучения. Реализация этих технологий требует создания преподавателем условий, в которых студент будет иметь возможность выявить и реализовать свой интерес к познанию, освоить различные формы (индивидуальную и совместную) учебной деятельности, сделать познание привычной и осознаваемой потребностью, необходимой для самоактуализации, саморазвития, оптимальной адаптации в обществе.

Проанализировав результаты исследований, касающихся компетентностного подхода, мы придерживаемся позиции К.Д. Добаева [67], Е.И. Козырёвой [99], А.В. Купавцева [112], Т.А. Мануйловой [135] в том, что образование не может быть практико-ориентированным без приобретения обучающимися опыта деятельности, в том числе опыта учебно-профессиональной деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода. Учитывая это, следует заключить, что овладение компетенциями невозможно без приобретения опыта деятельности, так как они формируются и проявляются в процессе учебно-профессиональной деятельности и ради будущей профессиональной деятельности, т.е. компетенция, деятельность, мотивация и опыт деятельности неразрывно связаны между собой.

С позиций требований ГОС ВПО КР третьего поколения в системе общего и профессионального образования процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс научения, т.е. в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей.

В отличие от традиционного образования, ориентированного на усвоение знаний, практико-ориентированное нацеливает на приобретение опыта практической деятельности, на развитие потребности к самообразованию, на усвоение способов самостоятельной деятельности (как делать), на обеспечение познавательной активности, на формирование применять полученные знания и умения в процессе жизнедеятельности. При этом объём понятия мотивация УПД значительно расширяется: добавляется составляющая «мотивация на опыт УПД» и др.

По мнению А.В. Купавцева: «Опыт деятельности является внутренним условием движения личности к цели – результату, он выступает как готовность личности к определенным действиям и операциям на основе использования имеющихся знаний, умений и навыков. Он включает в себя, кроме опыта учебно-познавательной деятельности, опыт оценочных, профессионально и социально значимых видов деятельности. Опыт деятельности приобретает статус дидактической единицы» [112].

Получается, что мотивация УПД, компетенция и компетентность связаны с опытом деятельности. Но из этого не следует, что с увеличением опыта будет однозначно повышаться уровень компетентности, так как, по мнению К.Д. Ушинского, «важен не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта» [195]. По утверждению Т.Б. Михеевой, чтобы стать «компетентным» надо ещё уметь «мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт». При этом компетенция через мотивацию «одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на конкретные условия конкретной деятельности» [146]. До настоящего времени встречается много случаев, когда выпускники вузов, обладая достаточным запасом знаний, не

могут их мобилизовать при необходимости в конкретной ситуации, когда им предоставляется возможность обосновать свою точку зрения. В этом случае можно говорить только о скрытой возможности, а не о компетентности.

Идею «образования через опыт» нельзя отнести к новым, так как ещё Дж. Дьюи, придававший огромное значение «образованию через опыт», выдвинул формулу: «Образование опыта опытом и во имя опыта». По его мнению, функция воспитания заключается в реконструкции и реорганизации «опыта ребёнка». «Обогащение опыта детей полезным содержанием – задача более важная, чем сообщение им знаний ... образование должно базироваться на актуальном и жизненном опыте каждого человека» [69].

Эти положения с учётом возрастных особенностей можно использовать и при подготовке бакалавров по педагогическому направлению, тем более что они нашли развитие в современной педагогике.

Понятия «жизненный витагенный опыт» и «опыт жизни» (витагенную информацию) исследует в своих работах А.С. Белкин. Он приходит к выводу, что в «обучении важно актуализировать жизненный опыт ребенка, помогать его обогащению, уважать жизненный опыт ребенка» [23]. Неслучайно в макетах планов-конспектов уроков учителей можно встретить позицию «актуализация донаучных знаний учеников», «актуализация знаний усвоенных на предыдущих уроках и из жизненного опыта».

Похожей позиции придерживается Р.У. Богданова, отмечая, что «в одних и тех же фрагментах своей жизни человек осваивает и обогащает разные виды опыта одновременно, происходит их конвергенция, результат которой можно назвать опытом жизни человека» [30, с. 53].

С.В. Христофоров выделяет «три компонента опыта: когнитивный технологический и ориентационный» [200, с. 14].

Таким образом, А.С. Белкин [23], Р.У. Богданова [30], Дж. Дьюи [69], Э.Ф. Зеер [78], И.А. Зимняя [83], С.В. Христофоров [200] и др., изучая проблему «опыта деятельности», приходят к выводу, что в педагогике к настоящему времени исследованы разные виды опыта: жизненный, познавательный,

эмоционально-ценностный, творческий, социальный, личностный. Но все эти учёные понимают под опытом деятельности «интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач».

При подготовке бакалавров педагогического направления, как и бакалавров других направлений, с позиций технологии контекстного обучения А.А. Вербицкого, как указывалось выше, студенты участвуют в трёх видах деятельности: учебно-познавательной, квазипрофессиональной и профессиональной. Поэтому есть смысл утверждать, что будущие бакалавры должны быть мотивированы к приобретению опыта трёх видов деятельности [41].

Учебную деятельность, выполняемую по образцу, алгоритму на первых курсах относят к учебно-познавательной академического типа и соответственно приобретенный студентами опыт, опытом учебно-познавательной деятельности академического типа (А.А. Вербицкий), который на следующих этапах развития и обучения преобразуется в опыт учебно-профессиональной деятельности.

А.А. Вербицкий отмечает, что опыт учебно-познавательной деятельности студентами приобретается на информационных лекционных занятиях, семинарах, практических и лабораторных занятиях с выполнением заданий по заранее заданному образцу (инструкции), алгоритму. Для этого в своё время А.В. Усова [191] и представители её школы Н.Б. Белякова [26], А.Н. Гудимова [58], М.К. Койчуманов [100], Э.М. Мамбетакунов [133] и др. на основе структурно-логического анализа содержания различных учебных дисциплин предложили выделять основные структурные элементы научных знаний. К ним относятся научные факты, понятия, законы, теории, картины мира и они являются общими для всех естественных и общественных наук, так как все науки имеют дело с научными фактами, системой научных понятий, законов, теорий и т.д.

Среди структурных элементов научных знаний учебной дисциплины «Отечественная история» следует выделить факты, даты и периодизацию,

события, процессы, явления. Особенно важен отбор для каждого занятия основных и опорных фактов, дат, событий и выявление из них тех, которые студенты запомнили бы надолго. В процессе познания истории факты ценны не только сами по себе, они необходимы для определения и сопоставления исторических связей, для их обобщения и усвоения в системе знаний. События – это значительные единичные факты. К ним относятся, например, Ледовое побоище, восстание Степана Разина, восстание 1916 года в Киргизии. Изучение единичных, неповторимых фактов или событий помогает понять и усвоить типичные явления.

Явлениями называются общие понятия (революция, восстание) безотносительно к конкретным фактам.

Процесс – это последовательная смена состояний в развитии. В истории это цепи взаимосвязанных во времени фактов. Связующим звеном в них бывают причины и следствия. Например, восстановление народного хозяйства в послевоенный период – это процесс, характеризующийся сочетанием восстановительных работ с новым строительством промышленных предприятий.

Для единого методологического подхода к усвоению того или иного структурного элемента научных знаний учеными и др. были определены общие требования к рациональному логически последовательному усвоению каждого из них в виде так называемых обобщённых планов-требований к их изучению. Использование обобщённых планов-требований способствует развитию обобщённых учебных умений. Под обобщёнными учебными умениями понимаются умения, обладающие свойством широкого переноса: сформированные при изучении одной дисциплины, могут использоваться при усвоении другой.

Ниже приведены примеры таких планов-требований для трёх структурных элементов, адаптированных к изучению дисциплины «Отечественная история»:

План-требование изучения научных фактов (или Что нужно знать о научных фактах?):

1. Раскрытие знаний об исследовании (причины, побудившие исследовать данную проблему, основные направления исследований).
2. Сведения об объекте исследования (результаты наблюдений, экспериментальных исследований).
3. Цель, гипотеза, методы, условия и средства наблюдения.
4. Новые научные понятия, описывающие его.
5. Истолкование факта в рамках определенной теоретической концепции.

План-требование изучения понятия, категории. (или Что нужно знать о понятиях или категориях):

1. Содержание понятия, категории.
2. Объем понятия, категории.
3. Как связано(а) с другими понятиями, категориями?
4. Какой образ окружающей действительности вызывает оно (а) в сознании?

Иными словами, в этих планах-требованиях чётко обозначено, что нужно знать о фактах, теориях, явлениях, величинах и пр. И главное, КАК их рационально усваивать, независимо от того, к какой области знаний (физике, истории или философии) они относятся. Это определяет единый методологический подход к усвоению знаний, прежде всего к получению знаний на основе работы с учебной литературой (текстами). Это знания о знаниях, или, как говорят философы, мета предметные знания.

Учеными и др. доказано, что осознанное использование этих обобщённых планов позволяет развивать обобщённые учебные умения, активизировать деятельность студентов, и, следовательно, косвенно повышать до более высокого уровня мотивацию формирования таких компонентов компетенций, предметные и мета предметные знания, а также опыт учебной деятельности [191; 26; 57; 100; 133].

В условиях перехода на компетентностный подход составление и применение подобных планов-требований ещё больше актуализировалось, так как они способствуют формированию одного из компонентов компетенции. У обучающихся, составляющих план действий перед выполнением любого вида деятельности сначала по шаблону (алгоритму), планирование постепенно превращается в потребность.

Такие же обобщённые планы разработаны для выполнения эксперимента, решения задач, для проведения наблюдений за искусственными и реальными объектами.

Например, Н.М. Белякова считая, что наблюдения являются одним из основных видов учебной деятельности, утверждает, что в процессе наблюдений обучающиеся не только приобретают знания об окружающих предметах и явлениях, событиях, но и учатся усваивать, обобщать, применять знания, умения, навыки и овладевают методами научного познания. Наблюдения относятся к таким видам деятельности, которые осуществляются при реализации МПС и в аудитории во время практических и лабораторных занятий и во время экскурсии в музей или к историческим памятникам и т.д. Она предлагает ниже следующий план-требование к выполнению деятельности при наблюдении.

1. Выделение объекта для любого наблюдения.
2. Уяснение цели наблюдения.
3. Создание необходимых условий для наблюдения.
4. Составление плана практических действий.
5. Выбор способа записи результатов наблюдения.
6. Проведение наблюдения за объектом.
7. Запись результатов наблюдения.
8. Формулировка выводов из наблюдения [26, с. 20].

По сути это перечень действий (операций), для выполнения которых необходимы обобщённые учебные умения наблюдать. С позиций компетентностной парадигмы и ГОС ВПО КР третьего поколения это ответ на

вопрос как надо осуществлять наблюдение. Если студент будет знать, как выполнять то или иное действие, то у него появится желание, побуждение, мотивация выполнять его в практической деятельности и тем самым обогащать опыт деятельности, приближая компетенцию к компетентности.

Обучение включает не только усвоение знаний, овладение обобщёнными умениями и навыками по усвоению и применению их, но и контроль выполнения деятельности студентами и самоконтроль, самооценку. Значение указанных выше обобщённых планов для формирования умений осуществлять разные виды контроля трудно переоценить. Так как с их помощью студенту очень просто определить количество выполненных и невыполненных операций (действий) по усвоению любого структурного элемента или по выполнению наблюдения, т.е. установить процентное соотношение выполненного и требуемого объема работы и оценить свою работу. При этом повышается уровень умений самооценки. Общеизвестно, что при низком уровне самооценки, высокий уровень мотивации не возможен.

Таким образом, в ходе профессиональной подготовки от курса к курсу на основе компетентностной модели бакалавра, включающей описание системы его основных функций, проблем и задач, предметных и социально-личностных компетентностей, происходит постоянное обогащение содержания опыта УПД, повышение уровня самооценки студентов.

Первоначально, как было описано выше, студент овладевает опытом учебно-познавательной деятельности академического типа. И надо полагать на основании теории деятельности А.Н. Леонтьева [116], С.Л. Рубинштейна [174] и других учёных для её эффективного выполнения студентами каждому преподавателю необходимо возможностями преподаваемой дисциплины развивать у них соответствующую мотивацию учебно-познавательной деятельности. В дальнейшем, по мнению А.А. Вербицкого [40] и Н.В. Басалаевой [21] и с ними нельзя не согласиться, студентом осваивается опыт квазипрофессиональной деятельности.

«Квазипрофессиональная деятельность – это форма организации учебной деятельности студентов в контекстном обучении; объединяет в себе признаки учебной и будущей профессиональной деятельности. И, по мнению А.А. Вербицкого, «выступает необходимым этапом перехода от учебной деятельности в мир профессиональной культуры. Сначала задается предметный затем социальный и, наконец, психологический контексты» [43].

Квазипрофессиональную деятельность студент выполняет в «деловой игре, тренинге, дискуссии, которые способствуют развитию мотивации. Так как при этом усвоение знаний, формирование умений, навыков осуществляются как бы наложенными на канву профессионального труда в его предметном и социальном аспектах. Причём эти знания усваиваются не про запас (авось пригодится), не для будущего применения, не абстрактно, а в реальном для студента процессе, в динамике развития сюжета деловой игры, тренинга, в формировании целостного образа профессиональной ситуации» [40].

Кроме того, в «деловой игре в условиях совместной работы каждый студент приобретает навыки социального взаимодействия работы в команде, коллективистскую направленность, ценностные ориентации и установки, присущие бакалавру. Очевидно, что в достижении таких целей обучения и воспитания деловая игра, тренинги и другие инновационные методы обладают наибольшими возможностями» [41].

Учебная и квазипрофессиональная деятельность требует развития соответствующей мотивации, от уровня которой зависит уровень овладения студентами реальным опытом выполнения прикладных исследований, научно-технических разработок. И, наконец, трансформация содержания деятельности завершается приобретением опыта профессиональной деятельности. Мотивацию этого вида деятельности особенно необходимо развивать для эффективного осуществления производственной практики и работы после окончания вуза.

Из перечисленного прослеживается развитие не только понятия «опыт деятельности» в процессе подготовки кадров, но и развитие мотивации

деятельности от учебно-познавательной академического типа доучебной, квазипрофессиональной и профессиональной. На наш взгляд, очень трудно отделить чисто учебную мотивацию или чисто профессиональную мотивацию. В самом начале подготовки бакалавра при выполнении учебно-познавательной деятельности кроме соответствующих мотивов необходимы мотивы на профессию и профессиональная направленность (предрасположенность). Доказательством этого могут служить результаты исследований отечественных учёных К.Б. Колбаева [101] и З.Н. МаксUTOва [129] доказавших, что формирование мотивации учебно-познавательной деятельности у студентов безотносительно к выбранной профессии влечёт за собой частые переводы студентов с одного образовательного направления на другое внутри вуза и из одного вуза в другой. Например, по данным, приведённым К.Б. Колбаевым, в 2012-2013 учебном году за осеннюю и весеннюю переводные кампании в КНУ им. Ж. Баласагына перевелось студентов больше, чем был осуществлён набор на первый курс [101].

С другой стороны, профессиональная деятельность в век информатизации и быстро стареющей информации требует постоянного пополнения и обновления профессиональных знаний, а значит развития мотивов и желания учебной деятельности. Это ещё раз подтверждает необходимость рассмотрения мотивации учебно-профессиональной деятельности как единого целого с учётом постепенного изменения соотношения в объёмах учебной и профессиональной составляющих мотивации.

С целью максимальной адаптации специалистов к условиям реального производства, приобретения достаточного опыта профессиональной деятельности и развития адекватной мотивации некоторые вузы ещё до перехода на ГОС ВПО третьего поколения (ФГОС в России) стали перестраивать свою работу по принципу «Утром – практика, вечером – теория». Так, например, Марийский государственный технический университет с давних пор успешно реализует модель практико-ориентированного образования на основе договоров с бизнес-партнерами. В рамках эксперимента пятикурсники

МарГТУ, обучающиеся по специальности «Радиотехника», по договоренности с Марийским машиностроительным заводом переведены на вечернюю форму обучения. До 15 часов они работают на предприятии, где приобретают опыт профессиональной деятельности, развивают профессиональную мотивацию. А вечером на занятиях в родном вузе практику обогащают теорией и повышением уровня мотивации учебной деятельности [45].

В Кыргызстане при разработке ГОС ВПО третьего поколения по некоторым профилям направления 550700 – «педагогика» в рамках разных видов педагогической практики был введён «школьный день», т.е. один день в неделю, начиная со второго курса, студенты должны адаптироваться к будущей профессии воспитателя ДОУ или учителя начальных классов, постепенно параллельно развивая мотивацию и опыт учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности [226].

Уже сейчас имеются примеры приобретения студентами опыта и развития мотивации УПД в профессиональной среде не только во время краткосрочных производственных практик.

В связи с тем, что при реализации компетентного подхода опыт деятельности приобретает смысл дидактической единицы, а содержание УПД студентов в процессе подготовки бакалавров постоянно трансформируется, возникает необходимость разработки соответствующих способов её оценивания, а также оценивания уровня сформированности мотивации УПД и других компонентов компетенций. Проверка компетентности или некомпетентности студента, проверка наличия или отсутствия у него мотивации и опыта профессиональной деятельности до настоящего времени остаётся мало изученной и совершенно новой для академического сообщества. Так, например, нами не обнаружено исследований, раскрывающих проблемы педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров педагогического направления, являющейся, в том числе компонентом компетенции. Это и определило решение следующего этапа первой задачи нашего исследования: раскрыть сущность понятия «педагогические условия»

при реализации компетентностного подхода и требований ГОС ВПО КР третьего поколения.

### **1.3. Педагогические условия как элемент педагогической системы и как фактор развития мотивации учебно-профессиональной деятельности при реализации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования Кыргызской Республики третьего поколения**

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в настоящее время существует множество определений для понятий «условия» и «педагогические условия». Так в философском словаре определение первого понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, т.е. это «то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления» [196, с. 707]. И этого определения предполагается, что за счёт условий создается та среда, обстановка, в которой явление возникает, существует и развивается.

Из словаря С.И. Ожёгова следует, что это «обстановка, в которой что-нибудь происходит» [15, с. 588].

БСЭ дает более обобщенное понимание данного термина. «Условие – это существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Весь этот комплекс называется «достаточным» [38, с. 105]. Как следует из предлагаемого определения, условия рассматриваются не как отдельное обстоятельство, или объект, отношение предметов, а как целый комплекс объектов, оказывающих влияние на то или иное явление. Как бы в подтверждение этого Н.М. Яковлева пишет, что рассмотрение категории «условие» по отношению к понятию «среда» («обстановка») неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых

для возникновения, осуществления или изменения педагогического явления [215, с. 219].

У психологов данное понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [154, с. 270-271].

Н.М. Борытко отмечает, что «термин «условие», выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Сам предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как относительно внешнее предмету многообразие объективного мира». Из этого определения следует, что он условия относит к внешним факторам процесса [37].

Уже из анализа перечисленных определений напрашивается вывод, что в рамках нашего исследования имеется возможность принять условие как совокупность внутренних и внешних факторов, влияющих на психологическое развитие человека, в том числе и на мотивацию учебно-профессиональной деятельности.

Не меньший разброс мнений и относительно понятия «педагогические условия». Так, В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [9].

Т.В. Минакова рассматривает педагогические условия в качестве «наличия обстоятельств, способствующих развитию познавательной самостоятельности будущего специалиста при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку, ...». Среди выделенных ею условий в рамках нашего исследования заслуживают внимания такие условия, как «интенсификация процесса обучения и усвоения знаний»; «обеспечение вариативности содержания обучения в контексте деятельности будущего специалиста»; «стимулирование мотивации достижения». На ряду с этим –

«актуализация межсубъектных отношений посредством осуществления индивидуализации процесса обучения и учебного сотрудничества»; «моделирование в учебном процессе ситуаций самостоятельной познавательной деятельности с целью развития интеллектуально познавательных умений» [144].

Н.М. Борытко утверждает, что «педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса. Так же, как и педагогическое средство, условие (а точнее, – система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако, в отличие от средства, условие не предполагает столь жесткой причинной детерминированности результата» [37, с. 127].

Близкие по своей сути определения понятию «педагогические условия» находим у Н.М. Яковлевой «совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами высшего уровня деятельности» [215, с. 24].

У С.В. Боровской «педагогические условия – это комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, которые способствуют переходу студентов на более высокий уровень профессиональной деятельности [36, с. 14].

А.Я. Найн, определяет данное понятие как «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных целей» [149, с. 16].

Г.А. Алексанян считает, что «специфической чертой понятия «педагогические условия» является то, что оно включает в себя элементы всех составляющих процесса обучения и воспитания: цели, содержание, методы, формы, средства» [4].

По мнению Н.В. Ипполитовой, «это компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [87].

М.В. Зверева уточняет, что это «содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками» [75].

М.Е. Дуранов отмечает, что «Педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы» [68, с. 70].

По мнению Б.В. Куприянова, «педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования» [113, с. 101-104].

Анализируя перечисленные и другие определения понятия «педагогические условия», появилась возможность констатировать, что учёные придерживаются разных позиций относительно определения понятия «педагогические условия». Для В.И. Андреева [9], С.В. Боровской [36], Н.М. Борытко [37], Т.В. Минаковой [144], А.Я. Найн [149], Н.М. Яковлевой [215] и др. педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Для М.В. Зверевой [75], Н.В. Ипполитовой [87] и др. они выступают одним из компонентов педагогической системы. А для Б.В. Куприянова [113] и др. педагогические условия – планомерная работа, обеспечивающая «необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования».

На наш взгляд, с позиций кредитной системы и ГОС ВПО КР третьего поколения следует придерживаться второй позиции и рассматривать

педагогические условия как компонент педагогической системы, отражающий совокупность взаимодействующих внутренних и внешних потенциальных возможностей, направленных, в контексте нашего исследования, на развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов до более высокого уровня и обеспечивающих эффективное функционирование и развитие педагогической системы в целом.

Нет единства и в классификации педагогических условий, но как показал анализ, большинство учёных склонны среди них выделить организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические (технологические), каждое из которых характеризуется учёными по-разному.

Так, А.А. Володин под организационно-педагогическими условиями понимает «характеристику педагогической системы, отражающую совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также её развитие» [46, с. 4].

По мнению Е.И. Козыревой «организационно-педагогические условия представляют собой совокупность объективных возможностей, обеспечивающих успешное решение поставленных задач» [99, с. 5].

А с точки зрения С. Н. Павлова, «организационно-педагогические условия – это совокупность объективных возможностей обучения и воспитания, организационных форм и материальных возможностей, а также обстоятельств взаимодействия субъектов педагогического процесса. Эти условия являются результатом целенаправленного, планируемого отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов) для достижения цели педагогической деятельности» [160, с. 14], т.е. С.Н. Павлов среди характерных черт организационно-педагогических условий выделяет ещё взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, что немаловажно при переходе на субъект-субъектную парадигму образования. На наш взгляд, субъект-субъектное взаимодействие следует отнести к психолого-педагогическим условиям. Но в целом из выше перечисленного следует, что

организационные условия оказываются включенными в педагогические условия.

Вопреки этому Г.А. Демидова, утверждает, что организационные условия выступают внешними обстоятельствами для реализации педагогических условий. «Организационно-педагогические условия – это совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности» [64, С. 32-38].

Н. Ипполитова и Н. Стерхова, выделяя ряд признаков, характеризующих понятие «организационно-педагогические условия», указывают, что «данный вид условий это – совокупность мер воздействия, обеспечивающих целенаправленное, планируемое управление развитием целостного педагогического процесса, т.е. управление процессуальным аспектом педагогической системы». Они также рекомендуют подбирать совокупность организационно-педагогических условий с учетом структуры реализуемого процесса и его управляемости [229, с. 11-12].

Общеизвестно, что управляемость и управление педагогической системой и качеством образования требует определенной системы информации, которую можно получить с помощью мониторинга и диагностики. Однозначного определения этих понятий в педагогике то же нами не обнаружено. Так, например, А.Е. Наумова утверждает, что понятие мониторинга означает планомерное диагностическое отслеживание процесса индивидуального развития учащихся. Главным моментом в мониторинге является диагностика динамики индивидуального развития студентов, внесение корректив в процесс профессионально-педагогической подготовки, т.е. мониторинг, включает диагностику, прогнозирование и анализ индивидуального развития личности в процессе профессионально-педагогической подготовки [232].

Инструментом педагогического мониторинга, по мнению учёных, в том числе Л.С. Мурзакаевой является диагностика. Она считает, что диагностика

относится к числу проблем, которые имеют важнейшее значение для формирования системы контроля и оценки качества образования. И что систематическая педагогическая диагностика выступает важным аспектом развития образовательного процесса и средством управления качеством образования, позволяющим прогнозировать возможные отклонения и своевременно вносить коррективы в учебный процесс. Вместе с тем Л.С. Мурзакаева отмечает, что на практике педагогическая диагностика, как система, пока не используется или используется малоэффективно: так как из системы часто исчезает предварительное (пропедевтическое) выявление уровня подготовленности студентов. Поэтому система диагностики имеет неполную структуру (отсутствует или анализ факторов, причин, или нет дальнейшей коррекции) и, по сути, сводится к традиционной системе контроля и т.п. [147].

В современном словаре иностранных слов отмечено, что диагностика должна составлять основу индивидуализированного процесса обучения, «поскольку она предполагает постоянное наблюдение за процессом индивидуального развития учащихся с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям» [182, с. 392].

А.И. Кочетов, рассматривая цели и задачи педагогической диагностики, указывает, что «Сущность педагогической диагностики – изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей» [105].

По утверждению Ю.Н. Лобанова, задача диагностики состояния субъекта учения с непрерывно меняющимися параметрами решается в двух видах: тестовая диагностика определяет состояние по реакции на тест, а функциональная – по реакции на воздействия во время учебной работы. Диагностика возможна как вне планов обучения, так и совместно с ними, не отвлекая от целенаправленной учебной деятельности. Удачной считается такая форма диагностики, которая позволяет количественно и объективно оценивать, как эффективность и действенность применяемой технологии обучения в

целом, так и отдельных ее элементов и звеньев с целью ее перманентного совершенствования в учебном процессе. К ведущим факторам любой технологии относится мотивация самостоятельной работы по приобретению знаний. Ее источники находятся как в контексте практической, так и непосредственно в учебной деятельности, и, следовательно, должна подлежать диагностированию [120].

Л.В. Быкова указывает, что в настоящее время сложилось противоречие между необходимостью активного внедрения идей и технологий педагогической диагностики в личностно-ориентированный образовательный процесс и недостаточной теоретико-прикладной разработанностью данной новой отрасли педагогики, размытостью многих ее теоретических оснований, слабостью методической базы. Несмотря на указанные разночтения в определениях мониторинга и диагностики, они занимают ведущее место среди составляющих компонентов организационных и педагогических условий [39].

Мы согласны с теми авторами, которые считают, что организационные и педагогические условия с их составляющими представляют собой единое целое, выступая как его равноценные части. И под организационно-педагогическими условиями понимаем характеристику педагогической системы, отражающую цель и совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы, как в целом, так и каждой её микросоставляющей, каковой является мотивация УПД бакалавров.

Ко **второму виду** педагогических условий Н.В. Журавская [74], А.В. Лысенко [124], А.О. Малыхин [132], М.В. Рутковская [176] и др. относят психолого-педагогические условия. Из анализа указанных выше и других работ следует, что психолого-педагогические условия призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов педагогического процесса (педагогов или обучающихся), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса. Для

данного вида педагогических условий характерно, что совокупность мер оказываемого воздействия направлена, в первую очередь, на развитие личности субъектов педагогической системы, что обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; на обеспечение преобразования конкретных характеристик обучения, развития и воспитания личности, т.е. на воздействие на личностный аспект педагогической системы; на использование системы возможностей образовательной и материально-пространственной среды для повышения эффективности целостного педагогического процесса. Причем комплекс психолого-педагогических условий подбирается с учетом структуры преобразуемой личностной характеристики субъектов учебно-воспитательного процесса. Для этого также предусматривается наличие результатов диагностики и мониторинга.

Обобщение материалов ряда исследований (Н. Ипполитова, Н. Стерхова [229], Е.А. Ложакова [121], М.В. Рутковская [176] и др.) по проблемам современной педагогики позволяет выделить **третий вид** педагогических условий – дидактические условия. Причём М.В. Рутковская их определяет как «наличие таких обстоятельств, предпосылок, в которых, во-первых, учтены имеющиеся условия обучения, во-вторых, предусмотрены способы преобразования этих условий в направлении целей обучения, в-третьих, определенным образом отобраны, выстроены и использованы элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации» [176].

Е.А. Ложакова утверждает, что дидактические условия – это «специально создаваемые педагогом обстоятельства педагогического процесса, при котором оптимально сочетаются процессуальные компоненты системы обучения». По её мнению, «содержание дидактических условий меняется в зависимости от поставленных задач перед педагогом в ходе учебного процесса» [121].

По мнению Н. Ипполитовой «дидактические условия выступают как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм

обучения для достижения дидактических целей». «Основной функцией дидактических условий является выбор и реализация возможностей содержания, форм, методов, средств педагогического взаимодействия в процессе обучения, обеспечивающих эффективное решение образовательных задач» [87, с. 12].

Из форм организации учебного процесса особую значимость в развитии интереса, и, следовательно, мотивации УПД у обучающихся представляет экскурсия.

В Малой советской энциклопедии сказано, что «экскурсия – коллективная поездка или поход в достопримечательные места с научной, общеобразовательной или культурно-просветительной целью» [130]. В Большой советской энциклопедии дано следующее определение: «Экскурсия – посещение достопримечательных чем-либо объектов (памятники культуры, музеи, предприятия, местность и т. д.), форма и метод приобретения знаний. Проводится, как правило, коллективно под руководством специалиста-экскурсовода» или преподавателя. В более поздних изданиях в сущность определения понятия «экскурсия» внесена только замена некоторых устаревших терминов без изменения самой сути [34, с. 63].

Экскурсия это – форма организации процесса обучения, при которой обучающиеся получают знания при непосредственном наблюдении объекта, знакомстве с реальной действительностью в естественных условиях (завод, лаборатория, музей, учреждение культуры, природа, историко-художественные памятники и т.п.).

Разработка и пропаганда экскурсионной формы обучения имеет длительную историю. Экскурсии возникли в конце XVIII – начале XIX вв.

Как метод обучения, способствующий развитию наблюдательности, навыков самостоятельной работы у учащихся, они внедрялись в учебный процесс прогрессивными педагогами Западной Европы и России, выступавшими против схоластики в преподавании. В XIX веке экскурсии постепенно становятся органической частью учебного процесса в школе.

В 20-е годы XX столетия вопросами экскурсионной работы на постсоветском пространстве занимались специально созданные бюро и комиссии при местных отделах народного образования, Центр, музейно-экскурсионный институт, Биостанция юных натуралистов им. К.А. Тимирязева и другие учреждения, основной целью которых была подготовка учителей к проведению экскурсий.

Такое внимание организации учебных экскурсий уделялось в связи с тем, что педагогическое значение экскурсии в процессе обучения на всех его уровнях трудно переоценить. На экскурсии, в отличие от аудиторного занятия, объектом познания и воспитания всегда бывают средства наглядности. Так, в случае подготовки учителей истории этому служат в основном подлинные памятники истории. Именно эта особенность делает ее важнейшим средством активизации познавательной деятельности студентов и повышения уровня мотивации. Наряду с вышеуказанным экскурсии способствуют развитию исследовательских умений (определять цель, предмет и план проведения наблюдения за предметом изучения, обобщение полученных сведений и т.д.).

Все виды экскурсий можно отнести к практико-ориентированным, если при их организации педагог придерживается «десяти заповедей экскурсионного дела» по Б.Е. Райкову, которые «гласят:

1. Помни, что экскурсия не прогулка, но обязательная часть учебных занятий.
2. Изучи место, куда ведешь экскурсию, наметь ее тему и составь план.
3. Выдерживай тему экскурсии, не отвлекайся случайными вопросами.
4. Рассказывай на экскурсии только о том, что можно показать.
5. Избегай длинных объяснений.
6. Не оставляй экскурсантов только слушателями, заставь их активно работать.
7. Не забрасывай экскурсантов многими названиями: они их забудут.
8. Умей правильно показывать объекты и научи слушателей правильно смотреть их: всем должно быть все видно.

9. Не утомляй излишне экскурсантов: они перестанут тебя слушать.

10. Закрепи экскурсию последующей проработкой материала» [170].

Из анализа литературных источников по вопросам организации экскурсий также следует, что общими признаками для всех экскурсий являются:

1. Длительность по времени проведения – от одного академического часа до одних суток.

2. Наличие экскурсантов (учебные группы, индивидуальные).

3. Наличие экскурсовода (преподавателя-экскурсовода), проводящего экскурсию.

4. Наглядность, зрительное восприятие, показ экскурсионных объектов на месте их расположение.

5. Передвижение участников экскурсии по заранее составленному маршруту.

6. Целенаправленность показа объектов, наличие определенной темы.

7. Активная деятельность участников (наблюдение, изучение, исследование объектов).

Отсутствие хотя бы одного из названных выше семи признаков лишает права называть проводимое мероприятие экскурсией.

При соблюдении этих правил организации экскурсии и наличия всех признаков экскурсий происходит познание окружающего мира, расширение кругозора, обогащение знаниями, опытом учебной и профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического образования, а также развитие нравственных качеств их личности. Экскурсии позволяют «создать ребенку социальную ситуацию развития», среду общения, поле деятельности, которое невозможно заменить даже интересным уроком. Вот что представляет собой внеурочная работа на экскурсии по истории и другим учебным дисциплинам.

Наряду с вышеизложенным при формировании информационной компетентности применяют такие дидактические условия как использование

тренажеров, тестов, интерактивных методов, компьютерных программ, специальных заданий, способствующих овладению возможностями использования современных информационных технологий в работе со звуком и мультимедиа.

Таким образом, из перечисленного выше следует, что в связи с наличием многообразия педагогических целей образовательного процесса существует множественность организационно-педагогических, психолого-педагогических и дидактических условий и их достижения. Для эффективного их использования в каждом конкретном случае подбирается необходимое и достаточное их количество. Желательно создавать даже комплексы педагогических условий, так как «случайные, разрозненные условия не могут решить задачу эффективно» (Е.И. Козырёва [99], Н.М. Яковлева [215] и др.).

## **ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ**

1. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что исследованием понятий «деятельность», в том числе «учебно-профессиональная деятельность» и «мотивация УПД» занимались многие учёные. Ещё в советский период по этим вопросам было накоплено значительное количество научных изысканий, включающих положения, имеющие важное значение для рассмотрения этих понятий и при переходе на субъект-субъектную, компетентностную парадигму образования, в том числе на кредитную технологию образования и ГОС ВПО КР третьего поколения. Но, несмотря на это многие вопросы, касающиеся как самой УПД, так и мотивации УПД будущих бакалавров по педагогическому направлению остаются до настоящего времени неоднозначными и недостаточно изученными с позиций требований ГОС ВПО третьего поколения.

2. При реализации ГОС ВПО КР третьего поколения, ориентирующих вузы на конечный результат в виде компетенций и компетентностей в корне изменились подходы к УПД и к мотивации УПД. Целью УПД будущих бакалавров в логике ГОС ВПО КР становится формирование компетенций

возможностями учебных дисциплин учебного плана. Следовательно, мотивация УПД студентов должна быть рассмотрена не только как качество личности студента, но и как совокупность мотиваций, нацеленных на формирование каждой из компетенций, обозначенных в госстандартах. При этом оказалось целесообразным включение мотивации УПД студентов составляющим компонентом такого понятия как компетенция.

Рассмотрение мотивации УПД, с одной стороны основным элементом деятельности, способствующим обогащению «опыта» деятельности студентов, с другой – составляющим компонентом понятия «компетенция», являющимся мобилизующей и движущей силой к преобразованию её в «компетентность», позволяет с позиций требований кредитной технологии и ГОС ВПО КР третьего поколения в корне изменить содержание мотивационно-смыслового компонента УПД будущих бакалавров по педагогическому направлению.

4. Качественные изменения в содержании мотивационно-смыслового компонента УПД, в сущности УПД студентов и её мотивации актуализировали выбор соответствующих педагогических условий для развития мотивации УПД.

Анализ литературных источников по рассматриваемой проблеме показал, что в настоящее время не определён перечень и содержание педагогических условий, позитивно влияющих на развитие мотивации УПД студентов при реализации ГОС ВПО КР третьего поколения. Нет однозначного их определения и классификации. Хотя многие предпосылки учёными были разработаны. Среди них стоит отметить основы системного, деятельностного, личностно-ориентированного, дифференцированного подходов, теорию формирования понятий и других структурных элементов системы научных знаний учебных дисциплин с обобщёнными планами их усвоения, а также были созданы модульно-рейтинговая, кредитная и другие практико-ориентированные технологии и формы обучения, доказано, что практически всякая деятельность обречена на неудачу без выполнения организационных, психологических и технологических условий и раскрытия их характерных черт.

Из обобщенных результатов анализа литературы по данным вопросам, вытекает, что педагогические условия развития мотивации УПД студентов при реализации кредитной системы и ГОС ВПО КР третьего поколения следует рассматривать как компонент педагогической системы, отражающий совокупность взаимодействующих внутренних и внешних потенциальных возможностей, направленных на развитие мотивации УПД студентов до более высокого уровня и обеспечивающих эффективное функционирование и развитие педагогической системы.

## **ГЛАВА 2. МАТЕРИАЛЫ, МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

### **2.1. Методологические аспекты, структура и содержание педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности**

Основными компонентами методологии исследования педагогических условий, способствующих развитию мотивации УПД в современных условиях, являются:

**Объект исследования** – образовательный процесс в системе ВПО при реализации кредитной системы и новых ГОС ВПО КР – учитывающий наличие качественных изменений, в целях, содержании, методах, средствах, формах и результатах обучения, видах деятельности субъектов обучения и их взаимодействии. В связи с чем последовали изменения в целях и мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов.

**Предмет исследования** – педагогические условия развития мотивации УПД студентов в педвузе при реализации кредитной системы и новых ГОС ВПО КР – представляющий совокупность факторов, позитивно влияющих на уровень учебных и профессиональных мотивов студентов. Среди них конкретизация целей и отбор содержания обучения, мониторинг уровня сформированности мотивации УПД и дифференциация видов и доз помощи студентам разно уровневых подгрупп **А, Б, В** со стороны преподавателей при субъект-субъектном взаимодействии, осознание и принятие студентами целей и задач обучения и реализация ими права выбора видов СРС и подгруппы для обучения (**А, Б, В**), целеполагание с учётом исходного уровня мотивации УПД и доминирование интерактивных методов, форм и практико-ориентированных технологий обучения, нацеленных на развитие мотивации УПД и интереса к педагогической профессии.

При этом теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– теория мотивации деятельности и поведения (В.Г. Асеев [12], Е.П. Ильин [85], А.Н. Леонтьев [117], А.К. Маркова [137], С.Л. Рубинштейн [173], Х. Хекхаузен [198] и др.);

– психологическая теория деятельности (В.В. Давыдов [61], А.Н. Леонтьев [118], С.Л. Рубинштейн [174] и др.);

– теория педагогической технологии (В.П. Беспалько [28], В.В. Гузеев, [59] и др.);

– теория формирования предметных и метапредметных знаний (Н.Б. Белякова [26], Э.М. Мабетакунов [133], А.В. Усова [192] и др.);

– теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий [42], И.С. Якиманская [208] и др.)

– современные гуманистические концепции и взгляды (Е.В. Бондаревская [35], О.С. Газман [49], А.А. Реан [171], И.С. Якиманская [213]).

Для решения задач исследования был использован комплекс взаимопроверяющих и взаимодополняющих **методов исследования**: научно-теоретический анализ литературы по теме исследования, изучение необходимой нормативной вузовской документации, беседа, наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент, методы математической статистики для обработки его результатов.

Если цель отражает конечный результат исследования, к которому стремятся его участники, то принципы определяют основные направления достижения цели. При определении педагогических условий развития мотивации УПД студентов задействованы **принципы** современных практико-ориентированных технологий обучения (А.А. Вербицкий [41], А.М. Лозинская [122]), так как они нацеливают на повышение интереса студентов к обучению, на развитие мотивации УПД через новизну и сочетание действенных методов обучения.

Кроме того были востребованы принципы методологических подходов, среди которых оказались:

- компетентностный (В.И. Байденко [17], Дж. Равен [167], А.В. Хуторской [234]);
- деятельностный (В.В. Давыдов [61], А.Н. Леонтьев [119]);
- системный (В.П. Беспалько [28], В.В. Краевский [106]);
- личностно-ориентированный (Е.В. Бондаревская [35], В.В. Сериков [181], И.С. Якиманская [213]);
- дифференцированный (Н.К. Гончаров [52], Н.М. Шахмаев [208]).

Характерным чертам компетентностного и деятельностного подходов уделено достаточно внимания в первой главе диссертации, где на их основе с позиций кредитной технологии и ГОС ВПО КР третьего поколения определена цель и мотивация УПД студентов-бакалавров, уточнено определение понятий: «учебно-профессиональная деятельность», «мотивация УПД студентов», «педагогические условия», а также представлена структура мотивационно-смыслового компонента УПД будущего бакалавра при усвоении учебных вузовских дисциплин.

Стоит отметить, что отечественные учёные внесли немалый вклад в развитие компетентностного подхода. Так, Н.А. Асипова [13], К.Д. Добаев [67], А.М. Мамытов [134], А.К. Наркозиев [150] и др. исследовали применение компетентностного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной технологии. В исследованиях Б.М. Алиевой [6], Г.А. Джумагуловой [66], А.С. Раимкуловой [169], А.К. Чалданбаевой [203] и др. рассмотрены вопросы формирования компетенций и компетентностей для совершенствования системы образования в Кыргызстане.

Немаловажное значение этот подход имеет и при исследовании педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров, так как обосновывает необходимость включения в их состав таких составляющих, как первая составляющая организационно-педагогических условий (ОПУ1), первая составляющая психолого-педагогических условий (ППУ1) и две составляющих дидактических (ДУ1 и ДУ2) (см. рис. 2.1).

В основе использования системного подхода для исследования определённых нами педагогических условий развития мотивации УПД, как фактора развития мотивации УПД студентов и как сложного феномена, являющегося составной частью всей педагогической системы, лежит изучение их внутренних и внешних свойств и связей, которые обуславливают единство процессуальной и содержательной стороны всего образовательного процесса. Поэтому мы пришли к выводу, что применение системного подхода в качестве методологического на общенаучном уровне позволит раскрыть сущность педагогических условий и их структуру как системного явления. Кроме того, данный подход задействован в создании системы структурных элементов научных знаний дисциплин, подлежащих усвоению (Э.М. Мамбетакунов [133], А.В. Усова [192] и др.) и системы компетенций, предложенных ГОС ВПО КР третьего поколения студентам для овладения (см. рис. 2.1).

Наряду с этим нами этот подход был использован для обоснования включения в содержание педагогических условий такой их составляющей как ОПУ1, которая обусловлена отсутствием перечня дидактических единиц в ГОС ВПО КР третьего поколения и предполагает отбор материала модулей дисциплин на основе анализа системы компетенций и структурно-логического анализа системы научных знаний. Системный подход необходим и для разработки инструментария мониторинга мотивации УПД студентов.

В раскрытие сущности системного подхода внесли свой вклад учёные постсоветского пространства, в том числе и из Кыргызстана. Так, ключевое понятие системного подхода «система», раскрывают И.С. Болджурова [33], В.В. Краевский [106], К.К. Платонов [163] и др. Основам теории педагогических систем посвящает свою работу В.П. Беспалько [28].

А.Г. Асмолов [14], К.Д. Добаев [67], А.М. Мамытов [134] вводят понятие системно-деятельностный подход и используют его при разработке государственных образовательных стандартов для ВПО КР третьего поколения.

Из анализа вышеперечисленных работ следует, что с помощью системного подхода с одной стороны отделяется и изучается любой элемент

системы и сравнивается с другими, в нашем случае это одна составляющая педагогических условий в сравнении с остальными составляющими других условий. С другой стороны только с помощью системного подхода возможна интеграция разнородных частных проблем, подведение их к общему знаменателю. В результате чего группа сложнейших проблем может быть представлена как единое целое.

Так, например, Э.М. Мамбетакунов [133], А.В. Усова [192] из научных знаний отделяют научные факты, понятия, законы, теории, а потом объединяют их в одну систему структурных элементов научных знаний.

Интеграционные процессы, рассмотренные с. Н. Девяткиной [63], Н.Л. Селивановым [180], Н.К. Чапаевым [204] и другими учёными с точки зрения традиционной педагогики, актуализировали рассмотрение процесса интеграции с позиций компетентностного подхода. Это позволило включить МПС, осуществляемые на качественно новой основе по формированию компетенций, в состав составляющих педагогических условий ОПУ1 и ДУ2 (см. рис. 2.1), а также учесть их при исследовании педагогических условий в целом, как составляющей компонента педагогической системы.

Таким образом, системный подход использован нами, как для обоснования отдельных составляющих педагогических условий развития мотивации УПД, так и в целом всей их совокупности в виде единой системы, состоящей из педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров и их методического и диагностического обеспечения.

При исследовании педагогических условий был использован также личностно ориентированный подход, нацеленный на личностный аспект будущих бакалавров педагогического направления, на организацию таких условий, которые бы способствовали осознанию студентами себя в роли учителя. В этом случае студенту предоставляется возможность объективно оценивать свои достижения в решении профессиональных задач. Принципы личностно-ориентированного подхода направлены на организацию совместной продуктивной деятельности студентов и педагога на субъект-субъектных

началах. При этом учёные выделяют три принципа обучения: свобода, самостоятельность, сотрудничество, что конкретизирует основы кредитной системы и требования новых ГОС ВПО КР.

Этому подходу при подготовке будущего педагога посвятили свои исследования, как зарубежные учёные В.И. Андреев [9], Е.В. Бондаревская [35], Э.Ф. Зеер [77], И.С. Якиманская [213], так и отечественные учёные А.М. Ажибаева [3], Н.К. Дюшеева [70] и др. Нами этот подход использован для обоснования и включения в содержание педагогических условий таких составляющих педагогических условий, как ОПУ2, ППУ2, ДУ2 (рис. 2.1).

Дифференцированный подход в педагогике исходит из того, что все люди имеют разные способности, неодинаковую степень обучаемости, поэтому дифференцированный подход к обучению – это наиболее эффективный способ достижения всеми обучающимися максимального конечного результата (Н.К. Гончаров [52], Т.М. Ковалёва [97], И.М. Осмоловская [159] и др.). Причём дифференцированный подход является основным требованием ГОС ВПО КР третьего поколения. На основе этого подхода нами обоснованы и включены в состав педагогических условий развития мотивации УПД студентов такие их составляющие, как ОПУ2, ППУ2, ДУ2 (см. рис. 2.1).

Кроме этого, при определении педагогических условий развития мотивации УПД студентов, мы основывались на принципах развивающих практико-ориентированных технологий и форм обучения, которым достаточно внимания уделено в первой главе и осуществлено включение второй составляющей дидактических условий в содержание педагогических условий развития мотивации УПД. Цель практико-ориентированных технологий – усилить практический аспект подготовки бакалавра педагогического направления за счёт интеграции нескольких процессов: формирования теоретических знаний, развития мотивации УПД и опыта УПД и умений самоуправления.

Среди форм занятий при этом должны преобладать беседы, экскурсии, практические работы по решению профессиональных ситуаций, деловые и дидактические игры.

Таким образом, учитывая перечисленные выше предпосылки, мы, на основе анализа литературных источников, нормативно-правовой документации и многолетнего педагогического опыта, выбрали те внутренние и внешние обстоятельства объективного и субъективного характера, которые будучи сознательно созданными, обеспечат эффективное функционирование педагогических условий, нацеленных на развитие мотивации УПД студентов. И в связи с этим рассмотрели педагогические условия как фактор развития мотивации УПД студентов и как один из основных компонентов педагогической системы.

Из выше изложенного и из рис. 2.1 следует, что нами для развития мотивации УПД студентов выделены три вида педагогических условий: первый – организационно-педагогические (ОПУ), второй – психолого-педагогические (ППУ) и третий – дидактические условия (ДУ), содержание каждого из которых включает по две основных составляющих, тесно переплетённых между собой.

За основу выделения педагогических условий для развития мотивации УПД студентов взяты особенности организации учебного процесса в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР третьего поколения, который, будучи рамочным документом, предоставляет вузам и преподавателям большую академическую свободу в выборе компетенций и содержания модулей дисциплин.

ГОС ВПО КР третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» нацеливает вузы организовывать подготовку учителей с учётом современного мирового опыта и для каждого профиля, для каждого цикла дисциплин определяет минимальный перечень компетенций в целом, выделяя на каждый цикл большее их количество по сравнению с соответствующим числом дисциплин. Вузу предоставлено право распределить компетенции по дисциплинам с учётом имеющихся у них возможностей для этого и с учётом

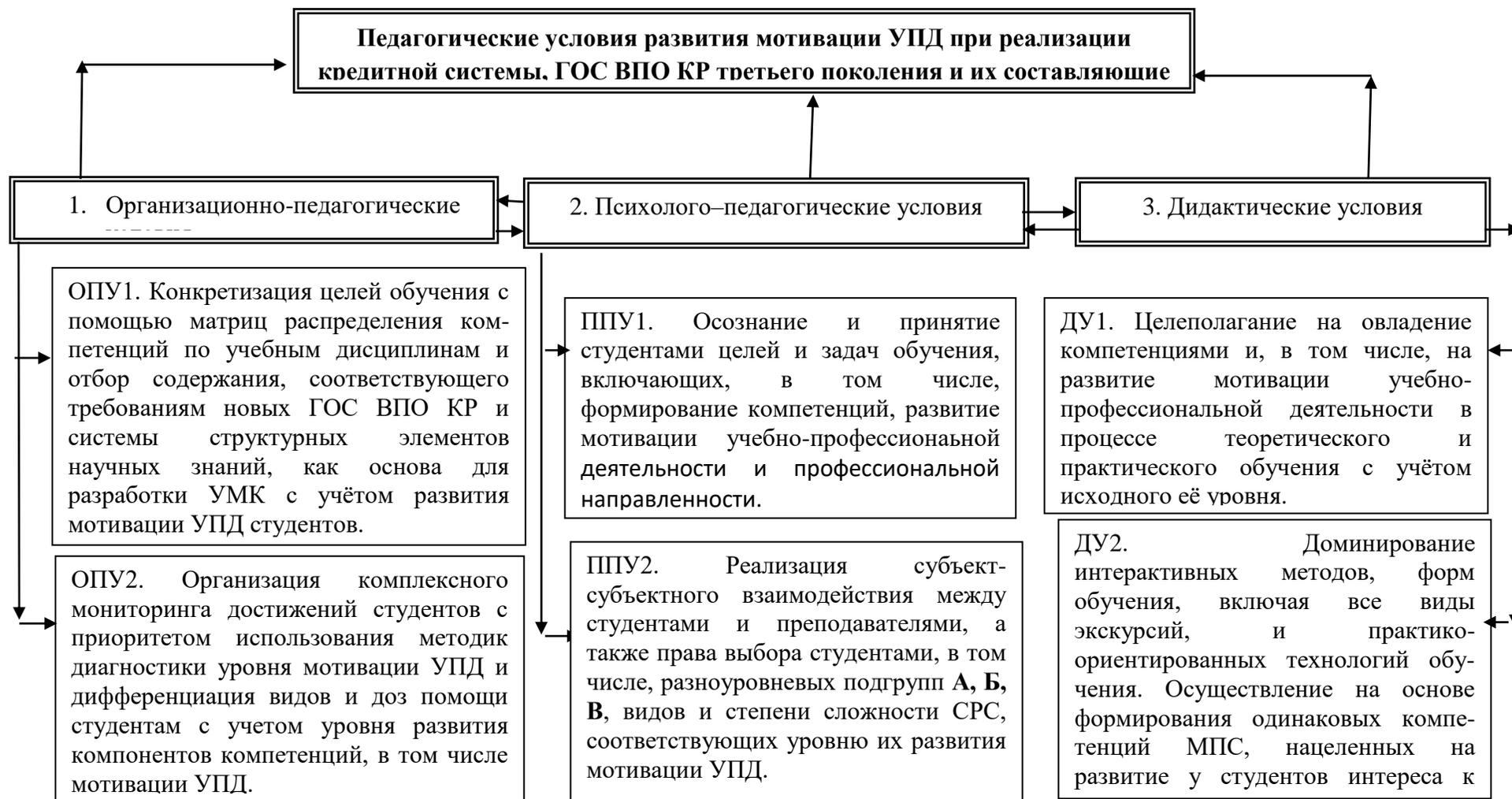
того, что компетенцию сформировать возможностями только одной дисциплины практически невозможно. Поэтому оказывается востребованной первая составляющая организационно-педагогических условий (см. рис.2.1), включающая конкретизацию целей и задач УПД студентов в рамках каждой дисциплины. Это осуществимо с помощью разработки выпускающими кафедрами матриц распределения компетенций, указанных в ГОС ВПО КР, по дисциплинам учебного плана.

Стоит отметить, что ещё не редки случаи, когда в структурных подразделениях вузов Кыргызской Республики распределение компетенций отдается на откуп преподавателям. Это не противоречит принципам «права выбора» и «академической свободы», закреплённым реформами Болонского процесса. Но семилетний опыт перехода на новые ГОС ВПО КР показал, что в результате бессистемного субъективного подхода к выбору компетенций часто многие компетенции оказываются за бортом, т.е. их не включает в рабочую программу и УМК не один из преподавателей и в соответствии с этим, несмотря на требования госстандарта, эти компетенции у студентов не формируются вообще. Матрица распределения компетенций является тем инструментом, который позволяет отслеживать данную ситуацию.

Поэтому, на наш взгляд, на всех выпускающих кафедрах в соответствии с ООП направлений целесообразно создавать условия для анализа и системной разработки матриц распределения компетенций по всем дисциплинам учебного плана на научной основе (см. параграф 2.2). Эти матрицы в совокупности с госстандартами создадут механизм контроля за процессом формирования компетенций, и, следовательно, косвенно за созданием условий для развития соответствующих мотивов УПД. Так как они позволят обоснованно включать в учебные планы и УМК дисциплин не только количество кредитов и академических часов, но и указать определённый перечень компетенций и, следовательно, соответствующую совокупность мотиваций УПД. Такой подход будет способствовать конкретизации задач каждой из учебных дисциплин, значительному повышению ответственности преподавателей за формирование

закреплённых компетенций в целом и за развитие их составляющих компонентов, в частности.

В содержание первой составляющей организационно-педагогических условий входит также отбор такого содержания модулей и учебных дисциплин, которые имеют больше возможностей, позволяющих формировать компетенции, указанные в матрицах их распределения. Это востребовано также отсутствием в ГОС ВПО КР третьего поколения дидактических единиц, т.е. отбор содержания образовательных модулей, адекватного требованиям ГОС ВПО третьего поколения имеет свою специфику. И Н.А. Березова [27], К.Д. Добаев [67], А.К. Наркозиев [150], Н.В. Соснин [183] и др. рекомендуют при этом взять за основу компетентностную модель подготовки кадров. При этом, на наш взгляд, целесообразно проводить анализ системы компетенций, обозначенных в ГОС ВПО КР третьего поколения и структурно-логический анализ системы структурных элементов научных знаний той или иной дисциплины с методикой их усвоения по обобщённым планам-требованиям (А.Н. Гудимова [58], М.К. Койчуманов [100], Э.М. Мамбетакунов [133], А.В. Усова [192] и др.). Такой подход будет требовать от преподавателей включения в содержание разделов (модулей) учебных дисциплин тех структурных элементов системы научных знаний (см. параграф 1.2.), которые обладают наибольшими потенциальными возможностями для формирования указанных компетенций. Это придаст содержанию системность, будет способствовать развитию каждого в отдельности компонента компетенций, включая мотивацию УПД студентов. А так как каждая компетенция формируется возможностями нескольких модулей и даже дисциплин, то такое построение содержания создаст предпосылки для реализации внутрипредметных и межпредметных связей на новой процессуально-компетентностной основе, т.е. будут осуществляться МПС по формированию одинаковых компетенций, закреплённых матрицей распределения компетенций за разными учебными дисциплинами. МПС в данном случае будут представлять собой согласование учебных дисциплин



**Рис. 2.1. Педагогические условия, способствующие развитию мотивации УПД студентов**

на основании общности трактовки и перечня компетенций, а также на основе согласования методов развития компетенций и их компонентов, в том числе мотивации УПД. Всё указанное в целом, на наш взгляд, будет способствовать повышению уровня обобщённых умений студентов, развитию их личностных качеств и целостных интегративных знаний и компетенций. И как следствие этого увеличится темп и качество переработки и усвоения информации, необходимой для овладения соответствующими компетенциями и компетентностями, что в конечном итоге будет способствовать повышению уровня мотивов достижения успеха и мотивации УПД в целом.

Нужно отметить, что в настоящее время представления о МПС изменилось. В своё время с позиций знаниевой парадигмы И.В. Алещанова [5], В.Н. Максимова [127], Н.В. Тельтевская [185] утверждали, что междисциплинарность – это детально разработанная взаимосвязь учебных дисциплин на основе их объединения и согласования по родственным основаниям, итогом которой является целостное интегративное знание. Теперь с точки зрения компетентностной парадигмы, на наш взгляд, имеются все основания в этом определении заменить «интегрированное знание» на «целостную интегративную компетентность». Это дополнение объясняется тем, что МПС с точки зрения компетентностного подхода должны основываться на объединении дисциплин по формируемым компетенциям и их итогом является компетентность студентов в учебно-профессиональной деятельности, одним из основных компонентов которой является мотивация УПД бакалавров педагогического образования.

Преподавателям для конкретизации целей обучения, формирования у студентов умений целеполагания и т. д. необходимо знать на всех этапах процесса обучения исходный уровень мотивации УПД и других компонентов компетенций студентов. В связи с этим прослеживается необходимость второй составляющей организационно-педагогических

условий (ОПУ2), позволяющей через организацию и проведение комплексного мониторинга уровня компонентов компетенций студентов с приоритетом диагностики уровня отдельных мотивов и мотивации УПД в целом.

Оценивание компетенций является, в силу специфики измерения самого объекта, процессом неоднозначным, возникла необходимость разработки специальной концепции измерения и оценивания компетенций обучающихся. В основе этих концепций оказались, как указано в параграфе 1.3, комплексный мониторинг и диагностика, так как по заповеди К.Д. Ушинского «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях» [189].

Поэтому, ещё начиная с 90-х годов прошлого столетия, учёные постсоветского пространства (В.И. Андреев [9], В.П. Беспалько[28], В.Г. Горб [53], В.В. Гузеев [59], А.Н. Дахин [62], Э.Ф. Зеер [78], К.Б. Колбаев [101], З.Н. Максудов [129] и др.) уделяют большое внимание исследованиям в области мониторинга.

Так, В.В. Гузеев в своих исследованиях проводит классификацию видов образовательного мониторинга [60], А.С. Белкин характеризует принципы мониторинга и утверждает, что «мониторинг – непрерывное, научно обоснованное, диагностико-прогностическое, плано-деятельностное отслеживание образовательного процесса» [24]. В.Г. Горб рассматривает особенности технологии мониторинга в учебно-воспитательном процессе вузов системы МВД России [53].

А.Н. Дахин, отмечая достоинства педагогического мониторинга, утверждает, что благодаря ему преподаватель и обучающиеся получают необходимую информацию о степени рациональности и инновационности используемых педагогических средств, о полученных результатах и их динамике в учебном процессе, что позволяет своевременно принять соответствующие решения для повышения качества образования. При

чём, по его мнению, на современном этапе совершенствования основ педагогики единый показатель качества не определён, поэтому существует ряд многофакторных и комплексных показателей, требующих измерений нескольких параметров [62].

Из перечисленного выше и из параграфа 1.3 следует, что в системе «педагог – студент» мониторингу отводится роль механизма контроля и слежения за качеством образования, как в целом, так и за отдельными, характеризующими его параметрами. Мониторинг позволяет выявить и оценить проведенные педагогические действия, обеспечивая при этом обратную связь, которая осведомляет о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы с её конечным результатом.

Из анализа литературных источников следует, что в настоящее время существуют многие модели педагогической диагностики на уровне вузов, в том числе:

- диагностика начального уровня обученности студентов на основе гетерогенных тестов (Т.А. Родыгина [172]);
- система педагогической диагностики в высшем военном училище (О.Ю. Ефремов [72]);
- инновационные методы диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе (К.Б. Колбаев [101]);
- система диагностического обеспечения процесса подготовки учителей (З.Н. Максудов [129]) и др.

Таким образом, можно констатировать, что для обоснования и реализации второй составляющей первого условия ОПУ2, особенно востребованной принципами кредитной системы, в педагогике разработана стройная теория мониторинга и диагностики, в том числе и на уровне вузов, но в большинстве своём без учета принципов компетентностного подхода и требований ГОС ВПО КР третьего поколения.

Результаты комплексного мониторинга создают предпосылку для дифференциации видов и доз помощи со стороны преподавателей студентам с учетом уровня их мотивации и других компонентов компетенций, т.е. мониторинг способствует научно-обоснованной дифференциации студентов и продвижению их по индивидуальной траектории с учётом исходного уровня мотивации УПД и других компонентов компетенции.

Ю.К. Бабанский [16], Н.К. Гончаров [52], Н.М. Шахмаев [208] и другие рассматривают дифференциацию как особую форму организации обучения и активизации познавательной деятельности студентов с учетом типологических индивидуально-психологических особенностей обучающихся и особой взаимосвязи учителя – учеников.

Согласно концепции Н.К. Гончарова дифференциация обучения выступает как триединый процесс, включающий в себя соединение теории и практики с учетом индивидуальных познавательных способностей учащихся [52].

Задания при этом подбираются так, что при единой познавательной цели и общем содержании они отличаются формой и степенью сложности, разным объёмом, ориентируются на различные каналы восприятия, т.е. , к достижению единой цели обучающиеся идут разными путями. В связи с этим дифференцируются виды и дозы помощи со стороны преподавателей.

Индивидуализация и дифференциация обучения раскрывается в ряде педагогических работ А.А. Кирсанова [93], Т.М. Ковалевой [97], И.М. Осмоловской [159], И.Э. Унт [190] и других авторов.

А.А. Кирсанов, например, рассматривает индивидуализацию учебной работы как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его

потенциальных возможностей с учетом целей обучения». Предлагаемый А.А. Кирсановым этот подход может быть с учетом возрастных особенностей обучающихся и целей обучения перенесён и на уровень обучения в высшей школе [93, с. 138].

Т.М. Ковалёва индивидуализацию относит к одному из принципов обучения, обеспечивающему конструирование каждым обучающимся своего собственного учебного плана [97].

Дифференциации доз и видов помощи студентам технического вуза посвящены работы А.Н. Гудимовой [58], В.М. Журавлева [73], которые утверждают, что учебный процесс в высшем учебном заведении необходимо организовывать с учётом школьных базовых знаний и умений каждого из студентов, так как такой подход активизирует учебную деятельность студентов. То же можно сказать и о мотивировании, так как активизация и мотивация деятельности два неразрывных процесса.

Содержание психолого-педагогических условий представляет собой также сложную структуру, из которой, нами задействованы две составляющие (ППУ1 и ППУ2), содержание которых направлено на развитие личности студентов с учётом уровня мотивации УПД студентов.

Первая составляющая психолого-педагогических условий (ППУ1), тесно связана с первой составляющей организационно-педагогических условий (ОПУ1). Так как для эффективного развития компетенций, отмеченных в матрицах их распределения, студенты должны, прежде всего, **осознать и принять конкретизированные цели развития мотивации УПД**, а это зависит от уровня соответствующей мотивации и профессиональной направленности (предрасположенности) к профессии.

К понятию профессиональной направленности учёные подходят с разных позиций. Так, Е.А. Климов считает, что в структуру профессиональной направленности личности (предрасположенности к профессии) должны входить: «интерес к миру труда, его целям и

смыслам, орудиям, средствам, процессам, объектам, результатам, к системе трудовых постов в обществе, потребности в продуктивной общественно-ценной деятельности, соответствующие убеждения и другие мотивы» [94]. Он разрабатывает специальную теорию, согласно которой по принципам отношений человека к тем или иным объектам окружающего мира, выделяются следующие типы профессий: «человек – природа», «человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» и «человек – человек».

А.П. Сейтешев указывает, что «структура профессиональной направленности представляет собой сложное образование, которое включает в себя предметное содержание (специализация профессиональной направленности), мировоззрение и динамику протекания психических процессов и состояний [179].

Э.Ф. Зеер, выделяет несколько основных моментов в протекании этих процессов. Она указывает, что «Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий». При отсутствии профессиональной направленности, профессионального самоопределения (предрасположенности) трудно развивать профессиональные мотивы [79].

Данная составляющая (ППУ1) связана со второй составляющей ППУ2 и второй составляющей организационно-педагогических условий, так как студенты из результатов стартовой или текущей диагностики определяют уровень своих учебных достижений на том или ином этапе обучения, видят свои слабые стороны, в том числе в развитии профессиональной направленности (предрасположенности) и взаимосвязанной с ней мотивации УПД. Это позволяет им во время скорректировать свои действия для улучшения ситуации, в чём им способствует реализация второй составляющей психолого-педагогических условий – «реализация права выбора» – провозглашенная

Болонскими реформами. В КНУ им. Ж. Баласагына согласно нормативно-правовой документации студенты имеют право выбора целей и задач, степени сложности и формы того или иного вида СРС и других локальных разно уровневых заданий. Для этого преподаватель информирует студентов о том, чему они должны научиться, какими способами действий овладеть на занятии или при выполнении СРС [223; 224; 226]. При этом можно утверждать, что в этом случае начинает выполняться заповедь К.Д. Ушинского: «Деятельность должна быть моя, увлекать меня, исходить из души моей» [195]. Выше изложенное мобилизует мотивационное состояние ответственности, заинтересованности студента, так как цель может стать мотивом, внутренним стимулом учения только в том случае, если она реальна, понятна, принята и соответствует интересам и уровню развития обучаемого.

Обобщая приведенные и другие подходы к определению рассматриваемых понятий, мы пришли к выводу, что ключевые понятия первой составляющей психолого-педагогических условий (ППУ1) взаимосвязаны и переплетены между собой. От уровня профессиональной направленности (предрасположенности) в немалой степени зависит осознание и принятие цели учебно-профессиональной деятельности в целом и развитие других компонентов компетенций и наоборот.

В свою очередь реализация составляющей ОПУ2 способствует реализации второй составляющей психолого-педагогических условий (ППУ2), включающей выбор студентами обучения в разно уровневых подгруппах А, Б, В и выполнения разных видов, форм и степени сложности СРС, т.е. студенты обоснованно в соответствии с результатами мониторинга и диагностики (см. ОПУ2 на рис. 2.1) выбирают для обучения

- подгруппу **А** (уровень развития мотивации УПД ниже среднего) или подгруппу **Б** (средний уровень развития мотивации УПД), или подгруппу **В** (уровень развития мотивации УПД выше среднего);
- вид, форму и сложность СРС согласно уровню развития мотивации УПД в частности и компетенций в целом;
- профиль основной образовательной профессиональной программы.

Среди функций психолого-педагогических условий при переходе на новые ГОС ВПО КР особую значимость приобретает организация мер педагогического взаимодействия, которые должны заменить субъект-объектное общение между преподавателем и студентом на субъект-субъектное.

«Субъект-субъектное взаимодействие между преподавателями и студентами» продиктовано принципом кредитной системы образования.

С. Нартова-Бочавер утверждает, что «субъект-субъектное» взаимодействие, построенное по принципу «равноправия сознаний по отношению к истине», относится к диалогической форме общения. Оно «предполагает центрацию на собеседнике, является в достаточной степени непредсказуемой формой взаимодействия и реагирования» [152, с. 244].

Реализация субъект-субъектного взаимодействия основывается на общении в виде обмена мнениями, активного участия в совместной учебно-профессиональной деятельности. А это требует соответствующей личностной подготовки субъектов процесса обучения. Так, В.В. Сериков считает, что желание выстроить субъект-субъектные отношения со студентом будет неэффективным, если у педагога отсутствует «личностная подготовленность» к нововведениям, недостаточно развита мотивация их реализации, т.е. развитие у студентов мотивации учебно-профессиональной деятельности посредством субъект-субъектного

взаимодействия в немалой степени зависит от уровня профессиональной мотивации педагога [181].

Субъект-субъектное взаимодействие актуализирует реализацию технологии сотрудничества между студентами и преподавателями при разрешении проблем на лекциях, при обсуждении тех или иных ситуационных вопросов на семинарских занятиях, при подготовке курсовых работ и т.д. А это, во-первых, создаёт условия для квазипрофессиональной деятельности и для развития соответствующей мотивации, во-вторых, повышает уровень самореализации (см. вторую составляющую второго условия ППУ2). Педагогика сотрудничества как образовательная технология рассматривается в мировой практике как наиболее успешная альтернатива традиционным методам обучения. Она приобрела широкую известность в 80-х гг. XX в., но её идеи лежат и в основе современной системы обучения. К ведущему фактору развития отношений сотрудничества педагога и студента относится ситуация общего успеха, и, следовательно, развития мотивов достижения успеха.

Существуют несколько вариантов реализации технологии сотрудничества: обучение в команде, «учимся вместе» и др.

Но какой бы вариант технологии не рассматривался, важнейшими принципами сотрудничества остаются:

- осознание и принятие общей цели, положительная мотивация деятельности;
- высокая организация совместного учебного труда;
- доброжелательность;
- методика обучения, стимулирующая интересы студентов, их самостоятельность, творчество;
- взаимодействие студентов друг с другом, их деловое общение и коллективная ответственность за результат общего труда;
- сотрудничество учащихся с другими объектами социальной среды в процессе выполнения учебных заданий.

Таким образом, из перечисленного прослеживается взаимосвязь второй составляющей второго условия (ППУ2) со второй составляющей первого условия (ОПУ2).

В содержание дидактических условий вошли две составляющие (ДУ1 и ДУ2). Первая составляющая дидактических условий – целеполагание на овладение компетенциями и в том числе на развитие мотивации УПД с учётом исходного уровня – связана с первыми составляющими организационно-педагогических и психолого-педагогических условий.

В связи со спецификой УПД бакалавра педагогического направления студенты должны не только уметь осознавать и принимать цели, сформулированные и выдвинутые преподавателем, но и обладать умениями целеполагания и обучать этому в будущем своих учеников, поэтому должны быть созданы условия для активного их участия в целеполагании учебных и практических занятий под руководством преподавателя в вузе.

Кроме этого можно проследить связь второй составляющей второго условия (ППУ2) со второй составляющей третьего условия (ДУ2), включающей реализацию интерактивных методов, развивающих технологий обучения, актуализирующей индивидуальные и дифференцированные формы обучения, что способствует реализации выбранных студентами действий. Общеизвестно, что любое выбранное по желанию действие заранее мотивировано.

Вторая составляющая третьего условия (ДУ2), включающая, в том числе доминирование технологии педагогической поддержки, взаимосвязана со второй составляющей второго вида условий (ППУ2) и со второй составляющей первого условия (ОПУ2), в рамках последней с учётом уровня развития мотивации УПД студентов преподаватели определяют разно уровневые дозы и виды поддержки.

Технология педагогической поддержки является составляющей кредитной технологии обучения. На постсоветском пространстве ей посвящено много исследований (Т.В. Анохина [10], О.С. Газман [49], Н.Н. Михайлова [145] и др.). Под педагогической поддержкой они понимают превентивную (предупреждающую) и оперативную помощь в развитии и содействии саморазвития обучающегося. Так как она направлена на решение его индивидуальных проблем, связанных с продвижением к намеченной цели по выбранной траектории.

В связи с переходом на компетентностную модель подготовки кадров целью образования стало формирование компетенций возможностями дисциплин учебного плана. Система компетенций, предназначенных для овладения, определена в рамках составляющей ОПУ1, включающей систему структурных элементов научных знаний учебных дисциплин, охарактеризованную в параграфе 1.2. В том же параграфе рассмотрены основные положения теории формирования понятий и других структурных элементов системы научных знаний, способствующей эффективному усвоению системы знаний и умений дисциплин. Взяв за основу эту теорию, разработанную А.В. Усовой и представителями её школы, мы вслед за М.В. Коротковой в рамках своего исследования использовали систему структурных элементов исторических знаний в вузе. Эта система включает, в том числе тенденции исторического развития, категории, понятия о событиях, явлениях, процессах, исторических фактах, исторических связях, причинах, оценках и др. Для усвоения этих структурных элементов нужны соответствующие обобщённые планы, способствующие развитию умений работать с любым видом информации. Знакомя со структурными элементами научных знаний дисциплины «Отечественная история» и методикой их рационально усваивать (А.В. Усова), преподаватель увеличивает темп и облегчает процесс усвоения материала студентами, а также выполнения ими учебных действий. При использовании

обобщённых планов-требований усвоения структурных элементов, студенты учатся быстро выделять главное из текста, отбирать необходимый материал, изменять логику изложения материала, объединять содержания нескольких источников. Все эти действия повышают уровень, как знаний, так и умений и опосредованно через мотив достижения успеха, оказывают позитивное влияние на уровень мотивации в целом. Развитие обобщённых умений преобразовывать текст осуществляется в тесной связи с повышением осознанности и систематичности знаний.

Составляющая третьего условия ДУ2 – доминирование интерактивных методов, форм и развивающих практико-ориентированных технологий обучения – включает использование интерактивных методов (диалоговых, игровых и др.), экскурсионных форм обучения, а также контекстной, модульно-рейтинговой и информационно-коммуникационных технологий, позволяющих формировать целый ряд инструментальных и профессиональных компетенций (поиск, обработка и хранение информации, работа в команде и т.д.), т.е. рассматриваемое условие предполагает выбор и использование развивающих технологий, методов и форм обучения, позитивно влияющих на развитие компетенций в целом и на их компоненты в частности.

Перечисленные выше технологии близки по целям, принципам и содержанию к требованиям ГОС ВПО КР третьего поколения. О развивающих возможностях контекстной технологии свидетельствуют работы А.А. Вербицкого [41; 42] и др. (см. параграф 1.2).

Модульно-рейтинговая технология интегративна. Сначала она на постсоветском пространстве появилась после выхода в свет в 1988 году работы Ю.А. Устынюка [193], а в 1989 году после публикации работы П. Юцявичене оформилась как модульная технология в виде самостоятельной дидактической технологии [212]. Причём из анализа

литературных источников следует, что содержание и объем ключевого понятия модульной технологии – «модуль» с течением времени менялись. Если J.O. Volvin в 1972 году полагал, что модуль – это учебный пакет, несущий порцию учебного материала [218], то в 1974г. J.D. Russell дополнил содержание модуля, указав, что это ещё и действия, предписанные обучающимся со способами и методическими приёмами, т.е. , по сути, с его точки зрения, это была уже технология обучения [221].

Большинство учёных единодушно утверждают, что сущность модульной технологии заключается в формировании у обучающегося навыков самостоятельной деятельности, позволяющих самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной программой. Эта программа включает в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. А главное – обеспечение стимулирования учебно-познавательной активности студентов, и, следовательно, мотивации учебно-познавательной деятельности, так как понятия активность и мотивация неразрывно связаны друг с другом.

Модульно-рейтинговая технология в самом начале использовалась в основном для решения частных задач. Например, Г.Н. Егорова [71] использовала эту технологию для повышения качества обучения графическим дисциплинам. А.М. Лозинская МРТ рассматривает как средство повышения эффективности обучения. В настоящее время МРТ приобрела статус основной технологии в кредитной системе обучения. Модульно-рейтинговая много балльная технология позволяет:

– обеспечить непрерывность контроля и оценки знаний, как по отдельной дисциплине, так и по многим дисциплинам на протяжении семестра, учебного года, периода обучения на данной ступени высшего профессионального образования;

– использовать мотивирующие факторы контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры);

– определить ранг студентов (т.е. их номера в списке в порядке убывания рейтинга) в пределах академической группы, курса, факультета, вуза, специальности, что вызывает стремление к состязательности и также является сильным мотивационным фактором к самосовершенствованию студента [122].

При по уровневом подходе к оценке знаний одни и те же действия, выполненные на разных уровнях, оцениваются различным числом баллов. Гибкость такой модульно-рейтинговой многобалльной технологии означает, что и преподаватель и студенты могут корректировать свою деятельность в любой момент в нужном направлении.

Информационно-коммуникационные технологии, актуализируются глобальной информатизацией, переходом к информационному обществу, к единому образовательному пространству. Проблеме интеграции ИКТ в образовательный процесс посвящено множество исследований, в том числе в ближнем зарубежье (Л.В. Крук [107], Е.К. Хеннер [199], А.П. Яковлев [235] и др.) и в Кыргызстане (А.М. Ажибаева [3], А.Д. Ибраев [84] и др.

Массовое распространение персональных ЭВМ в 80-х годах XX века принесло в сферу образования не только новые технические, но и дидактические возможности. В числе основных преимуществ ПЭВМ их доступность, простота диалогового общения и, конечно же, графические возможности. Вместе с тем следует подчеркнуть, что какими бы свойствами не обладали информационно-коммуникационные технологии, первичными всегда являются дидактические цели и задачи, особенности познавательной деятельности обучающихся, обусловленные определенными целями образования. По мнению А.П. Яковлева, информационно-коммуникационные технологии являются средством

реализации этих целей и задач и создают для этого необходимую информационно-предметную среду [235].

Но учёные О.А. Малыгина [131], Н.Л. Селиванов [180] и др. в своих исследованиях доказали, что отдельной технологией невозможно пользоваться, так как какой бы совершенной она не была, она обязательно будет иметь ограничения. Поэтому для развития мотивации УПД мы считаем целесообразным отдать приоритет интеграции выше перечисленных технологий.

Из интерактивных методов при изучении исторических учебных дисциплин чаще всего используются игровые методы, позволяющие окунуться в среду реального занятия по той или иной исторической теме, в среду той или иной эпохи, с её культурой, жизненным укладом. Всё это вызывает несомненный интерес и, следовательно, повышает уровень мотивации. С не меньшим успехом в этом отношении используются такие методы, как «мозговой штурм», «деловая игра» и другие диалоговые методы.

Доказывая преимущества диалогового метода, В.С. Библер отмечает, что «при объяснении – только одно сознание, один субъект, форма речи монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение всегда сродни менторству, это взгляд «сверху вниз», назидание. Понимание же, прежде всего общение, сотрудничество, равенство во всем» [29].

Е.В. Бондаревская утверждает, что диалогичность – одна из существенных характеристик учебного процесса, как источник личностного опыта, фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной, критической и других функций личности. Безусловно, опыт диалогического общения накапливается у обучаемых постепенно, поэтому на начальных этапах он неизбежно должен включать элементы формальной организации: изложения сценария, распределение ролей и др. [35].

Немаловажную роль среди дидактических условий играют формы организации процесса обучения. Одной из таких форм, как указывалось в параграфе 1.3, являются экскурсии. Экскурсии помогают обучающимся устанавливать связь между содержанием учебников, лекций и окружающим миром, находить подтверждение в жизни то, о чём сообщалось на занятии преподавателем, т.е., развивают умения у обучающихся видеть вокруг себя историю.

Особенно это важно для будущих учителей истории, так как экскурсии дают возможность студентам не только знакомиться с подлинными памятниками истории, краеведческими объектами в их естественных условиях, но и развивать умения организовывать и проводить самим аналогичные экскурсии в будущей профессиональной деятельности. Эти умения необходимы как учителю средней школы, так и преподавателю вуза в связи с тем, что преподавателю (учителю) зачастую приходится заменять экскурсовода во время учебных и учебно-исследовательских экскурсий. Для эффективного проведения экскурсии с позиций современной парадигмы он совместно со студентами должен определить цель и задачи экскурсии, выбрать объекты экскурсии. И поэтому в отличие от экскурсовода преподаватель выступает не только в роли информатора, комментатора, собеседника, советчика, эмоционального лидера, но и организатора и партнёра по познавательной деятельности и контролёра за отчеты студентов-экскурсантов по проведенной экскурсии.

Вид и форма отчётности по экскурсии зависит от того, какие дидактические задачи были поставлены, с какой целью она проводилась. С этих позиций обычно выделяют два типа экскурсий. При первом они служат средством изучения нового материала, при втором – средством закрепления материала, изученного ранее в аудитории.

В зависимости от места в учебном процессе экскурсии бывают: предварительными, сопровождающими и заключительными. Цель

предварительных экскурсий – накопление студентами знаний, которые им будут нужны при изучении новой темы. Это развивает интерес, стимулирует к изучению темы, создаёт условия для интерактивного и проблемного его изучения. Целью сопровождающих экскурсий является частичная проверка теоретических знаний; проведение наблюдения по данной теме; проблемное сообщение новых знаний; организация комбинированных занятий. В цели заключительных экскурсий входит завершение работы по теме или разделу курса, а также закрепление и углубление материала, проработанного до этого в аудитории.

Достижение всех перечисленных выше целей и решение задач зависит от того, насколько доступно и понятно объясняется материал во время экскурсий, соответствует ли его изложение возрастным особенностям обучающихся. Материал необходимо излагать, учитывая уровень подготовленности аудитории, её общеобразовательный уровень и жизненный опыт.

Убедительность экскурсионного материала зависит от того, насколько удачно подобраны важные факты, раскрывающие тему, насколько логично подобраны доказательства и убедительны сравнения фотографий, копий подлинных документов, схем и ссылки на авторитетные источники.

Учебные и учебно-исследовательские экскурсии, выполняют несколько функций: информационная, функция формирования интересов и мотивации, расширения общего кругозора, функции развития наблюдательности и умений анализа и синтеза, функции укрепления теории с практикой и профессиональной ориентацией обучающихся и т.д.

Экскурсии можно классифицировать по другим основаниям (признакам). Так, например, по содержанию экскурсии подразделяются на обзорные (многоплановые) и тематические. Обзорные экскурсии, как правило, многотемные, их стоит организовывать в конце изучения всей дисциплины или отдельного модуля. Не случайно их называют

обзорными. Тематические экскурсии обычно посвящаются раскрытию одной темы.

По форме проведения учебные экскурсии подразделяются: на экскурсии-лекции (рассказ преобладает над показом); экскурсии-консультации, которые дают наглядные ответы на вопросы студентов; экскурсии-демонстрации, являющиеся наиболее наглядной формой ознакомления студентов с историческими событиями, памятниками и т.д.

По мнению А.М. Каунова, в век информатизации и компьютеризации в большей степени стали проводиться виртуальные экскурсии. Виртуальные экскурсии – это самостоятельная форма организации учебного процесса, вид занятий в учебных заведениях различного уровня (от начальной до высшей школы) с использованием ИКТ. Благодаря этим экскурсиям можно изучать структуру предметов, рассматривать устройства отдельных частей оборудования, машины и конструкции, экспонаты из музеев и выставок не выходя из аудитории.

Среди достоинств такого вида экскурсий можно выделить:

- возможность неоднократного повторения изображения исторического памятника, события и др.;

- использование при организации дистанционного обучения, при этом студент получает в свое распоряжение готовые интерактивные мультимедийные экскурсии (или их фрагменты), например, виртуальная экскурсия по историческим местам города Бишкек или Чуйской области Кыргызстана [92].

Подводя итоги экскурсий, преподаватель совместно со студентами обобщает, систематизирует увиденное и услышанное, выделяет самое существенное. Наряду с этим он разрабатывает творческие задания для студентов (написать эссе, сочинение, подготовить рефераты, составить альбомы, разработать новые маршруты (интеллект-карты) виртуальных экскурсий и т. п.). Причём каждый студент выбирает себе задание по

своим возможностям и интересам, что, несомненно, повышает уровень мотивации УПД.

Вышеизложенное указывает на связь составляющей дидактических условий (ДУ2) со вторыми составляющими психолого-педагогических (ППУ2) и организационно-педагогических условий (ОПУ2).

И наконец, составляющая ДУ2 – реализация внутрипредметных и МПС по формированию компетенций, повышающая интерес и активность студентов – подчёркивает особенность МПС при компетентностном подходе. В данном случае связи между учебными дисциплинами устанавливаются не только через их теоретическое содержание, но и посредством формирования одинаковых компетенций возможностями разных дисциплин, выполнения одинаковых видов деятельности, развития схожих мотивов при усвоении того или иного структурного элемента системы научных знаний.

Из вышеуказанного следует, что выбранные нами педагогические условия в целом и их составляющие, в частности, взаимосвязаны между собой, дополняют друг друга. Все они нацелены на развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности. И выступают как обстоятельства, которые позволяют рассмотреть процесс развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов как социально обусловленную целостность в виде комплекса условий, взаимодействующих на основе взаимной дополняемости.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам реализации педагогических условий развития мотивации УПД показал необходимость разработки соответствующего диагностического и методического обеспечения, а также установления взаимосвязи составляющих педагогических условий развития мотивации УПД с составляющими компонентами их методического и диагностического обеспечения.

## **2.2. Методы диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации учебно-профессиональной деятельности и констатирующий эксперимент**

Прежде всего, для реализации второй составляющей (ОПУ2) организационно-педагогических условий развития мотивации УПД – организация комплексного мониторинга достижений студентов с приоритетом диагностики уровня мотивации – оказалось востребованным диагностическое обеспечение. Задача усложнялась многозначностью мотивационных проявлений, определивших и многообразие различных методов и методик, используемых для диагностики уровня мотивации, в том числе и мотивации УПД студентов.

На сегодняшний день в педагогической практике для этого разработан, апробирован и применяется целый ряд анкет и методик. Например, широко используются методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина [216] и методика «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильина [85].

Наряду с ними имеется много разного рода заданий для определения уровня мотивации, тесты и опросники, в которых обследуемому предлагается ответить на утверждения, касающиеся некоторых поведенческих характеристик, которые прямо не соответствуют мотивам, но эмпирически с ними связаны и позволяют осуществить диагностику мотивов учебной и профессиональной деятельности. Среди них нами используется тест-опросник А.А. Реана на мотивацию успеха и боязнь неудачи [171].

Немаловажное значение в рамках комплексного мониторинга достижений студентов имеет дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова, предназначенный для выявления направленности и предрасположенности человека к профессии, которая выражается в его ценностных ориентациях к определенным типам профессий. По результатам использования этого опросника мы

определяли, к какой области деятельности студент более склонен, к какой – менее [94].

Одним из организационных методов диагностики и мониторинга уровня мотивации и других компонентов компетенций, косвенно влияющих и отражающих изменение мотивации УПД, является метод бланочного тестирования. Но с развитием ИКТ появился и широко используется компьютерный метод.

Мотивация УПД студентов относится к числу профессионально значимых личностных характеристик. И, как было доказано в параграфе 1.2, может быть рассмотрена в качестве основного компонента компетенции. Поэтому с этих позиций был осуществлён отбор необходимых элементов для разрабатываемого диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации УПД студентов. В его состав нами включены: инструментарий для осуществления комплексного мониторинга уровня мотивации и других компонентов компетенций и инструментарий для диагностики уровня отдельных мотивов УПД студентов – ДО-1 (см. рис. 2.9).

При разработке инструментария для организации комплексного тестирования использованы методики А.А. Реана [171], А.А. Реана и В.А. Якунина [216], Е.А. Климова [94].

Разработанный нами инструментарий для осуществления комплексного мониторинга достижений студентов структурно аналогичен инструментарию К.Б. Колбаева [94] и З.Н. МаксUTOва [129], т.е. он состоит из четырёх субтестов, содержание которых нами изменено для установления уровня мотивации УПД и других основных компонентов компетенций бакалавров педагогического направления. Четырёх-субтестовая структура инструментария была выбрана потому, что она позволяет прямо или косвенно определить уровень развития мотивации студентов и трёх тесно с ней взаимосвязанных компонентов из пятикомпонентной системы компетенции (см. рис. 2.2). Разработанный

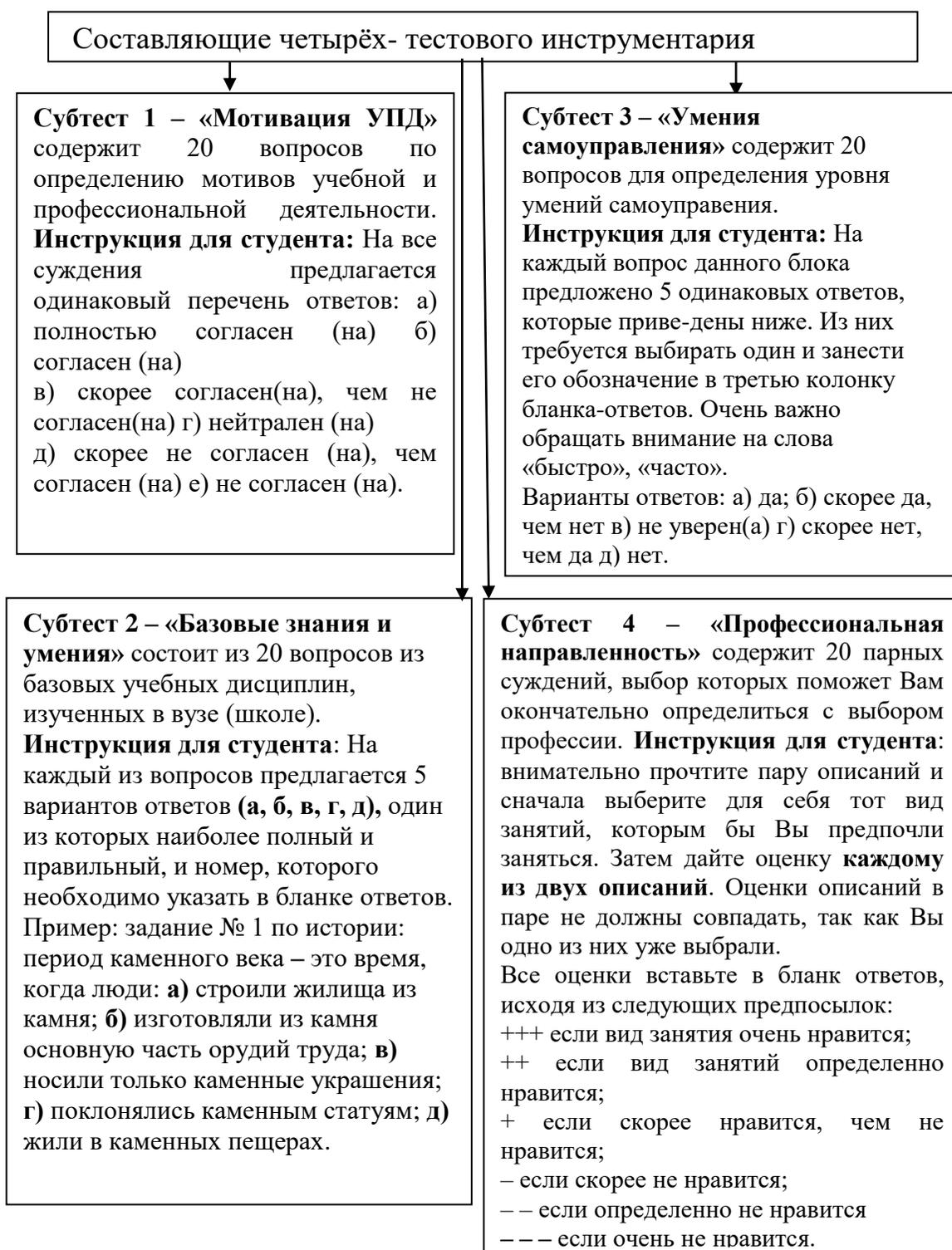
инструментарий с помощью первого субтеста – мотивация УПД – позволяет устанавливать уровень развития мотивации у студентов педвуза (см. рис. 2.2).

Как видно из рис. 2.2, второй субтест нацелен на установление уровня базовых знаний и предметных умений в зависимости от уровня образования.

Третий субтест ориентирован на определение уровня сформированности умений самоуправления (организационные, коммуникативные, познавательные, перцептивные и другие умения) студентов.

Четвёртый субтест позволяет определить уровень профессиональной направленности (предрасположенности). Его наличие обусловлено тем, что, по мнению учёных (Н.Е. Колесник [103] и др.), мотивация УПД обучающихся характеризуется профессиональной направленностью студентов и поэтому её уровень немаловажно знать при установлении уровня мотивации. В основе этого субтеста лежит методика Е.А. Климова [94]. Для каждого из первых 3 субтестов в базе данных содержится по 50 заданий, а в субтесте А. Климова 20 пар заданий-суждений.

Отдавая приоритет таким отдельным группам мотивов, входящим в субтест «мотивация УПД», как учебные и профессиональные мотивы, разделили содержание этого субтеста на 2 части. Что позволило выбирать каждому студенту из базы данных 10 заданий-суждений, нацеленных на установление уровня профессиональных мотивов и 10 заданий-суждений для определения уровня учебных мотивов.



**Рис. 2.2. Структура четырёх-субтестового инструментария.**

Так, например, для установления уровня профессиональных мотивов для одного из вариантов нами были отобраны ниже следующие тестовые задания-суждения:

1. Я поступил(а) в ИЦППК, для получения профессии учитель потому, что здесь учатся все мои друзья.

2. Меня привлекает удобство, чистота будущей педагогической профессии.

3. Я поступил(а) в педвуз, так как мне нравится профессия учитель.

4. Мне нравится проводить с детьми различные мероприятия.

5. Я поступил(а) в педвуз, чтобы стать высококвалифицированным педагогом.

6. В профессии учитель меня привлекает двухмесячный отпуск.

7. Мне нравится оценивать деятельность младших по возрасту.

8. Я люблю детей и общение с ними.

9. Мне нравится помогать детям при выполнении домашних заданий.

10. В этой профессии мне будет легче всего добиться успеха.

А для установления уровня учебных умений в этом же варианте второго субтеста комплексного теста предлагались ниже приведённые суждения-задания.

Я поступил (а) в ИЦППК, чтобы:

1. Успешно продолжить обучение в магистратуре.

2. Стать успешным студентом и много знать.

3. Получать похвалу родителей за хорошую учёбу.

4. Повысить свой интеллектуальный уровень.

5. Быть постоянно готовым оказывать помощь в учёбе другим.

6. Научиться планировать свою учебную деятельность.

7. Научиться формулировать цели и задачи учебно-познавательной деятельности.

8. Научиться рационально, усваивать знания, чтобы тратить меньше времени на подготовку к экзамену, выполнение СРС.

9. Научиться анализировать прочитанные тексты из научных работ.

10. Достичь уважения преподавателей.

Предлагаемый нами инструментарий позволяет выявить ведущие мотивы учебной и профессиональной деятельности студентов; установить взаимосвязи между мотивацией УПД студентов и их профессиональной направленностью (предрасположенностью); установить связи между мотивацией УПД студентов и их уровнем знаний и умений, в том числе умений самоуправления.

К преимуществам выше описанного инструментария можно отнести то, что его можно использовать как в индивидуальном варианте, в этом случае каждому студенту предлагается отдельный вариант, так и в групповом. Кроме того, его можно использовать как при бланочном, так и при компьютерном тестировании. Причём при компьютерном тестировании для каждого студента программа из базы заданий подбирает индивидуальный вариант.

Наряду с этим мы использовали общеизвестный инструментарий, разработанный по методике А.А. Реана – опросник А.А. Реана [171].

Весь подобранный нами инструментарий позволяет своевременно определить уровень мотивации УПД студентов-бакалавров на всех этапах её развития: мотивация учебно-познавательной академической деятельности, мотивация учебно-профессиональной деятельности, мотивация квазипрофессиональной деятельности. А это в свою очередь способствует налаживанию обратной связи в учебном процессе и своевременной корректировке рабочих программ учебных дисциплин, практик и другой учебно-методической документации.

Основными принципами разработки и реализации педагогических условий развития мотивации УПД являются принципы организации учебного процесса в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР третьего поколения, согласно которым для эффективного обучения необходимо знать исходный уровень достижений студентов, в том числе, компонентов компетенций, включая мотивации УПД студентов.

Для решения этой задачи нами был проведён констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали студенты ИЦППК (ныне педагогический факультет) первого курса: 80 человек из набора 2012 года и 108 человек из набора 2013 года. В рамках этого эксперимента осуществлён сравнительный анализ оценок в аттестатах о среднем общем образовании и в сертификатах ОРТ, а также изучены результаты входного комплексного тестирования. Это позволило нам сравнить результаты исходного уровня достижений студентов с точки зрения трёх указанных выше позиций.

При проведении комплексного тестирования использовался выше описанный инструментарий из разработанного нами диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации УПД студентов. Причём диагностирование осуществлялось бланочным и компьютерным методами.

При бланочном тестировании с помощью четырёх-субтестового комплексного инструментария студенты заполняли листы ответов, макет которых приведён ниже.

Из макета следует, что каждый студент выполняет 20 тестовых заданий из каждого субтеста диагностического инструментария, выбранных для каждого варианта случайным методом. Результаты ответов подсчитывались в целом по субтесту, а также в отдельности по той или иной подгруппе мотивов или умений. В зависимости от содержания тестовых заданий проверялся уровень того или иного параметра педагогической системы. Так, по ответам на 1-10 тестовые задания первого субтеста проверялся уровень учебных мотивов, а по ответам на 11-20 – проверялся уровень профессиональных мотивов. По ответам на 1-5 тестовые задания третьего субтеста проверялся уровень организационных умений, по ответам на тестовые задания 6-10 – уровень коммуникативных умений, по ответам – на 11-15 – уровень перцептивных умений, а по ответам на тестовые задания 16-20 устанавливался уровень

познавательных умений (задания более подробно опубликованы в наших работах).

По результатам ответов на каждый из первых трех субтестов подсчитывалась сумма баллов, и строились гистограммы распределения студентов по уровню мотивации УПД, знаний или умений самоуправления в целом и по каждой подгруппе тестовых заданий в отдельности (см. рис. 2.3-2.7). По ответам на задания 4-го теста подсчитывалась сумма баллов по каждому типу профессий согласно общеизвестному ключу методики Е.А. Климова.

По первым трём субтестам студенты имели возможность набрать 240 баллов, так как ответ на каждое задание оценивался максимально в 4 балла. За ответы на задания четвёртого субтеста согласно методике Е.А. Климова они могли набрать не больше 24 баллов.

Время диагностирования не ограничивалось, но практика показала, что студенты затрачивали на ответы 60-80 минут.

Ответы на тестовые задания при бланочном тестировании студенты заносили в листы ответов, макет которых приведён ниже.

На основании проверенных листов ответов составлялись протоколы экспериментальной работы, содержащие таблицы, аналогичные таблице 2.1. Данные таких таблиц обрабатывались с использованием методов математической статистики с выборкой в 10 баллов. Результаты обработки этих данных заносились в специальные таблицы аналогичные табл. 2.2, в которой представлены критерии и результаты тестирования студентов экспериментального потока (набор 2012 года) по субтесту «мотивация УПД».

**Макет листа ответа**

Название вуза \_\_\_\_\_ Факультет \_\_\_\_\_ Группа \_\_\_\_\_

Фамилия \_\_\_\_\_ Имя \_\_\_\_\_ Отчество \_\_\_\_\_

№ Тестовых заданий	Ответы на задания из 1-го субтеста «мотивация УПД»	Ответы на задания из 2-го субтеста «базовые знания»	Ответы на задания из 3-го субтеста «умения самоуправления»	Ответы на задания из 4-го субтеста «профессиональная направленность» (предрасположенность)
1				
2				
...				
... 20				
Сумма баллов				«Человек-техника»
				«Человек-знак»
				«Человек-человек»
				«Человек-природа»
				«Человек-художественный образ»

**Таблица 2.1. – Результаты бланочного комплексного тестирования студентов 1-го курса ИЦППК (фрагмент)**

№ тестируемого	2-й субтест	1-й субтест				4-й субтест				
		Учебные мотивы	Профессиональные мотивы	3-й субтест	Всего по 3-м субтестам	Человек-природа	Человек – техника	Человек – человек	Человек – знак	Человек-худож. образ
1.	68	24	16	61	169	8	12	20	18	12
2.	65	29	23	38	155	4	16	8	8	0
<b>n</b>										

**Таблица 2.2. – Критерии и распределение студентов 1-го курса ИЦППК по уровню мотивации УПД в начале первого семестра (набор 2012 года)**

<b>Баллы</b>	<b>0-10</b>	<b>11-20</b>	<b>21-30</b>	<b>31-40</b>	<b>41-50</b>	<b>51-60</b>	<b>61-70</b>	<b>71-80</b>
<b>Уровень мотивации</b>	<b>Очень низкий</b>	<b>Низкий</b>	<b>Ниже среднего</b>	<b>Чуть ниже среднего</b>	<b>Средний</b>	<b>Чуть выше среднего</b>	<b>Выше среднего</b>	<b>Высокий</b>
Количество студентов в процентном соотношении	30%	31 %	17%	11%	4%	6%	1%	0%

Из таблицы 2.2. видно, что данные позволяют дифференцировать студентов по уровню мотивации на несколько подгрупп, каждая из которых нуждается в соответствующей поддержке со стороны преподавателя.

В аналогичные таблицы размещались обработанные результаты тестирования по другим субтестам.

Кроме того данные из этих разрозненных таблиц помещались в сводную таблицу мониторинга 2.3, фрагмент которой приведён ниже.

Таблица 2.3 заполнялась поэтапно: сначала на этапе констатирующего эксперимента вносились данные в позиции I-V из личных дел студентов, затем в числители позиций VII-XIV результаты комплексного тестирования на первом курсе.

Другие данные заносятся в таблицу поэтапно по результатам формирующего и контрольного эксперимента. Так после комплексного тестирования студентов на втором курсе (формирующий эксперимент) результаты заносятся в знаменатели позиций VII-XIV и, наконец, позиция VI заполнялась для сравнения по результатам контрольного эксперимента, в рамках которого был рассчитан средний годовой балл за 4 года обучения в вузе.

Как видно в таблице 2.3 – фрагмент сводной таблицы мониторинга достижений студентов – наряду с результатами тестирования на первом курсе внесена более полная информация об исходном уровне достижений абитуриентов, поступивших в ИЦППК. Это позволило проследить взаимосвязь и соотношения среднего балла аттестата об общем среднем образовании, результата ОРТ и бланочного тестирования на первом и втором курсах. Сравнительный анализ данных таблицы 2.3 показывает, что многие студенты не сдавали предметный тест ОРТ. Результаты по основному тесту ОРТ в большинстве случаев лучше коррелируют с результатами комплексного бланочного тестирования на первом курсе вуза, что свидетельствует о большей объективности этих видов контроля. Например, Нашатбекова Айжамал имеет средний балл в аттестате 5 баллов (**100%** от 5), в сертификате ОРТ – 113 баллов, что составляет от максимальных 240 баллов **47%**, а в листе ответов при комплексном тестировании по второму субтесту (знания) – 36 баллов, составляющих **45%** от 80 возможных. Такая же тенденция наблюдается в результатах многих студентов, в том числе Ахматовой Элнуры, так как на ОРТ она получает 114 баллов, т.е. **48%** от возможных 240 баллов, при бланочном тестировании в вузе 40 баллов, составляющих **50%** от желаемого результата в 80 баллов, а средний балл в аттестате 4,52 балла составляет **90%** от максимальных 5 баллов, т.е. результаты ОРТ и тестирования почти в 2 раза ниже по сравнению с оценками в аттестате о среднем образовании. Из этой таблицы прослеживается и другая тенденция, заключающаяся в том, что при низком уровне мотивации УПД результаты среднего балла при обучении в вузе у студентов

оказываются ниже среднего балла в аттестате, в то время как при уровне мотивации УПД близкой к среднему значению и выше, средний балл в вузе у студентов выше среднего балла в аттестате. К примеру,

Таблица 2.3. – Фрагмент сводной ведомости мониторинга достижений студентов 1-го и 2-го курса 2012 года набора

№ п/п	ФИО студента	ОРТ		Средний балл по аттестату	Средний балл после обучения в вузе	Результаты комплексной диагностики 1-го / 2-го курсов							
		Основной тест (240 баллов)	Предметный тест (100 баллов)			Знания (80 баллов)	Мотивация УПД (80 баллов)	Умения	Профессиональная предрасположенность				
									Человек-техник (24 балла)	Человек-знак (24 балла)	Человек-человек (24 балла)	Человек-природа (24 балла)	Человек-худож.образ (24 балла)
1.	Базарбай к. Айзирек	116	0	4,8	4,87	44/46	36/38	74/74	9/10	9/8	9/13	13/3	10/8
2.	Дастан кызы Элкыз	138	0	4,55	4,36	28/40	38/46	56/68	8/8	13/12	9/15	6/13	12/15
3.	Казбекова Айпери	147	78	5	4,47	30/30	42/34	20/64	7/9	4/4	15/15	10/6	6/8
4.	Абдрахманова Назира	107	0	4,2	4,40	28/34	56/68	40/60	10/5	8/6	10/12	6/8	10/16
5.	Эркинбекова Акылай	112	71	5	4,65	38/50	36/42	56/64	2/4	1/5	9/10	2/5	10/19
6.	Ахматова Элнура	114	0	4,52	4,67	40/54	32/42	68/64	10/4	3/8	11/16	5/10	8/8
7.	Дуйшеналиева Набира	106	0	4,75	3,67	40/40	8/36	12/44	8/4	6/10	10/10	10/8	10/10
8.	Намазбекова Айдай	129	0	4,94	4,44	24/30	50/50	52/66	4/3	8/2	6/10	7/6	15/7
9.	Нашатбекова Айжамал	113	0	5	4,96	36/36	8/46	40/66	4/6	10/8	9/10	7/10	4/4
10.	Пиранова Мехрангис	121	76	4,5	4,84	28/40	56/52	64/74	4/3	5/7	19/11	4/6	13/10
11.	Бактыбекова Айнура	125	0	4,73	4,54	32/44	42/48	72/76	13/7	12/11	1/10	5/6	12/11
12.	Жумакадырова Асел	111	68	4	4,10	30/36	58/68	56/68	8/12	9/12	11/16	5/14	12/16
13.	Токтогулова Ырыскул	111	0	4,23	4,24	50/34	40/64	64/40	2/8	10/10	14/12	10/11	8/18
14.	Кожобекова Алина	113	56	5	4,56	32/38	32/36	40/60	9/9	6/5	15/10	5/2	13/10
15.	Ырысбек к.Канымбубу	117	72	5	4,94	34/32	52/64	44/62	7/8	2/9	20/15	10/8	22/15
	$\sum X_i$	<b>1780</b>		<b>70,22</b>	<b>67,71</b>	<b>514/584</b>	<b>586/734</b>	<b>758/950</b>	<b>1/1</b>	<b>2/2</b>	<b>7/9</b>	<b>4/3</b>	<b>7/7</b>

Дуйшеналиева Набира при низком уровне мотивации УПД (8 баллов) имеет средний балл в аттестате 4,75, средний балл при обучении в вузе 3,67. Абдрахманова Назира при уровне мотивации УПД выше среднего (56 баллов) имеет средний балл в аттестате 4,2 балла и средний балл в вузе в 4,4 балла.

По результатам таблиц, аналогичных таблице 2.3, подсчитывались средние значения результатов тестирования студентов. Для примера ниже приведены расчёты на основании результатов фрагмента сводной ведомости мониторинга достижений студентов 1-го и 2-го курса (набор 2012 года). Если средние значения уровня знаний, мотивации УПД и комплекса умений самоуправления обозначить соответственно  **$X_{ср.з}$** ,  **$X_{ср.м}$** ,  **$X_{ср.с}$** , то их можно рассчитать по формулам 2.1-2.3:

$$X_{ср.з} = \frac{\sum X_{iz}}{N} \quad (2.1), \quad X_{ср.м} = \frac{\sum X_{im}}{N} \quad (2.2), \quad X_{ср.с} = \frac{\sum X_{ic}}{N} \quad (2.3),$$

где  $\sum X_{iz}$  – сумма баллов студентов потока по уровню знаний;  
 $\sum X_{im}$  – сумма баллов студентов потока по уровню мотивации;  
 $\sum X_{ic}$  – сумма баллов студентов потока по уровню комплекса умений;

$N$  – количество студентов в потоке.

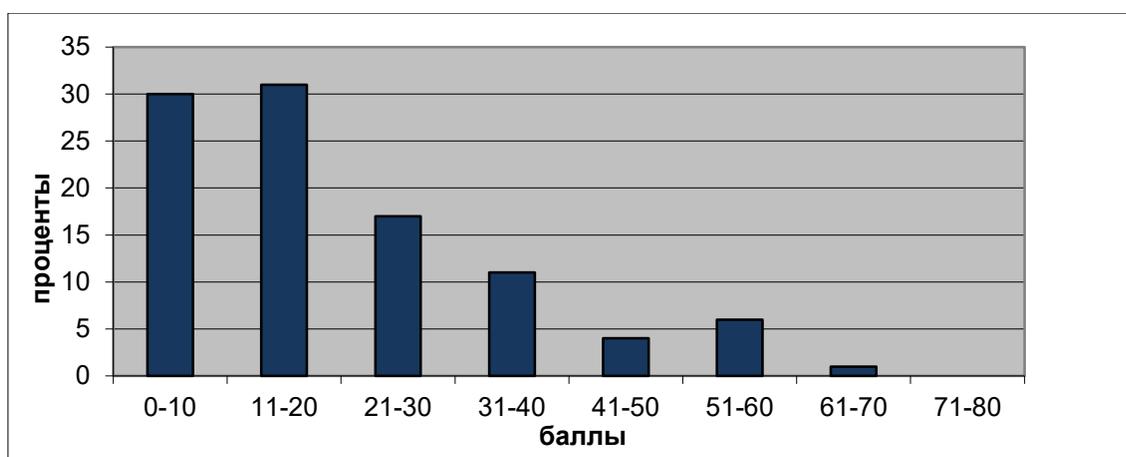
Подставив в формулы 2.1-2.3 данные из фрагмента сводной таблицы мониторинга достижений студентов 2.3, получили:

$$X_{ср.з} = \frac{514}{15} = 34,27; \quad X_{ср.м} = \frac{586}{15} = 39,07; \quad X_{ср.с} = \frac{758}{15} = 50,53.$$

Из приведённых расчётов средних баллов, внесённых в таблицу 2.3, следует, что исходный уровень умений самоуправления у студентов первого курса (набор 2012 года) оказался выше по сравнению с уровнем мотивации УПД и уровнем базовых школьных знаний тех же студентов. Результаты расчётов по формулам 2.1-2.3 для всей выборки студентов (80 человек) почти полностью совпадают с указанными выше.

На основании данных таблиц 2.1 и 2.2 строились гистограммы распределения студентов по каждому компоненту компетенций (см. рис. 2.3-2.7).

На рисунках 2.3-2.7 по оси абсцисс откладывались набранные студентами баллы с интервалом выборки в 10 баллов, а на оси ординат – процентное соотношение числа тестируемых, имеющих одинаковые значения случайной величины, к общему их числу в процентах. Интерпретируя рисунок 2.3 можно констатировать, что 78% студентов-первокурсников (набор 2012 года) имеют уровень мотивации УПД ниже среднего (0-30 баллов). Причем у 61% из них имеется явное преобладание начальной стадии формирования положительных мотивов к учебно-профессиональной деятельности (0-20 баллы). Наличие низкого уровня мотивации УПД в вузе, на наш взгляд, объясняется, в том числе отсутствием у студентов профессиональной направленности (предрасположенности) к педагогической профессии, уровень которой устанавливался по общеизвестной методике Е.А. Климова [94].



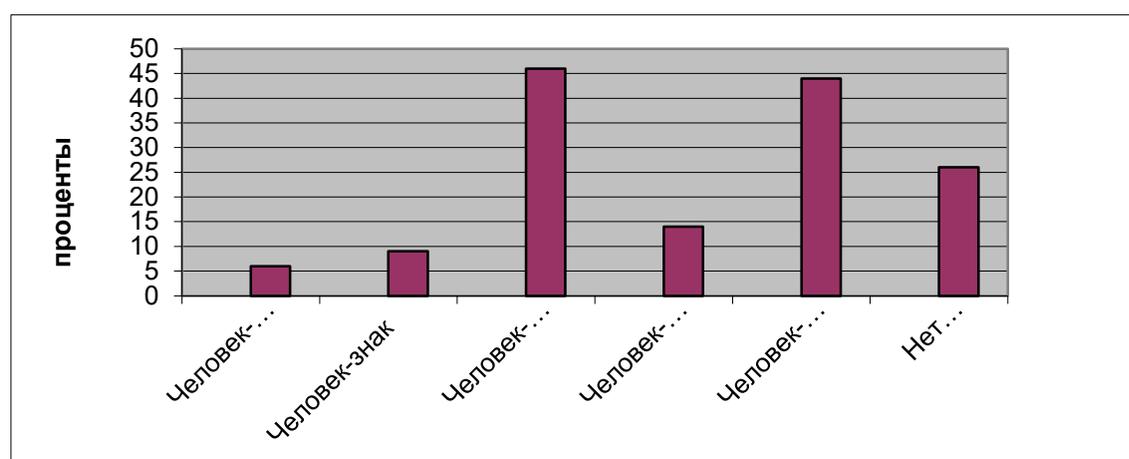
**Рис. 2.3. Распределение студентов 1-го курса ИЦППК по уровню мотивации УПД в начале первого семестра (набор 2012 года).**

Сравнительный анализ результатов, представленных в таблице 2.1 и на рис. 2.3 и 2.4, показал, что среди студентов, не имеющих ярко выраженной профессиональной направленности (предрасположенности) оказались те, у которых особенно низок уровень мотивации учения и

умений самоуправления учебной деятельностью (первый и пятый компоненты компетенций).

Из рис. 2.4 видно, что ярко выраженную предрасположенность к профессии типа «человек-человек», имеют только 46% первокурсников. Но это ещё не означает, что все они предрасположены к профессии учитель истории или к профессии учитель иностранных языков. Так как будущий учитель иностранного языка должен иметь ярко выраженную предрасположенность не только к типу профессий «человек-человек», но иметь способности к овладению языками, т.е. быть предрасположенным к типу профессий «человек-знак».

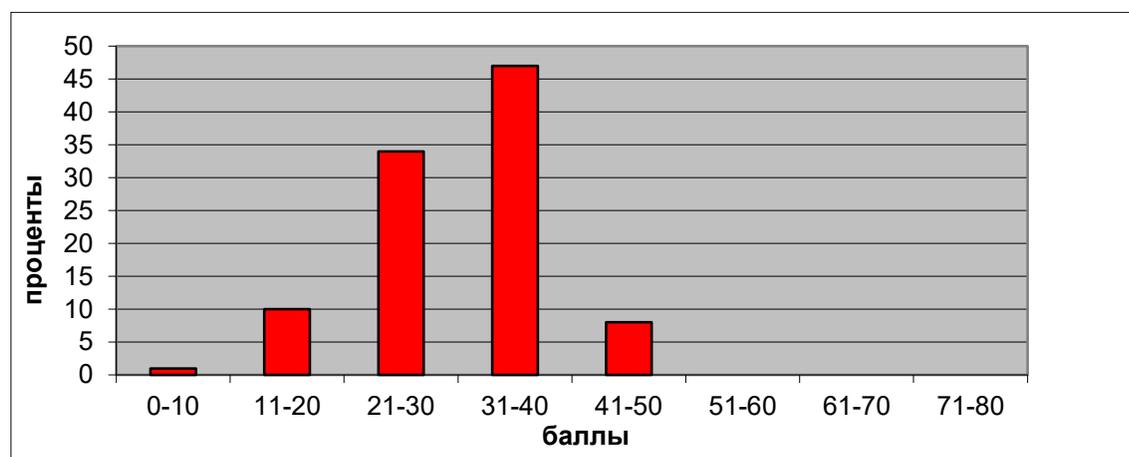
Из рис. 2.4 видно, что 26% студентов, из принявших участие в тестировании, не имеют ярко выраженной предрасположенности ни к одному из 5 типов профессий Е.А. Климова. А 44% студентов предрасположены к типу профессий «человек-художественный образ», т.е. у них имеются предпосылки стать художниками, музыкантами, обладателями других творческих профессий и с точки зрения реализации демократических принципов ИЦППК должен был бы им предложить перевестись в другой вуз и поменять образовательное направление и профиль. Но в условиях рыночной экономики и погони вузов за абитуриентом, к сожалению, этого не происходит.



**Рис. 2.4. Распределение студентов 1-го курса ИЦППК по профессиональной предрасположенности (направленности) в начале первого семестра (набор 2012 года).**

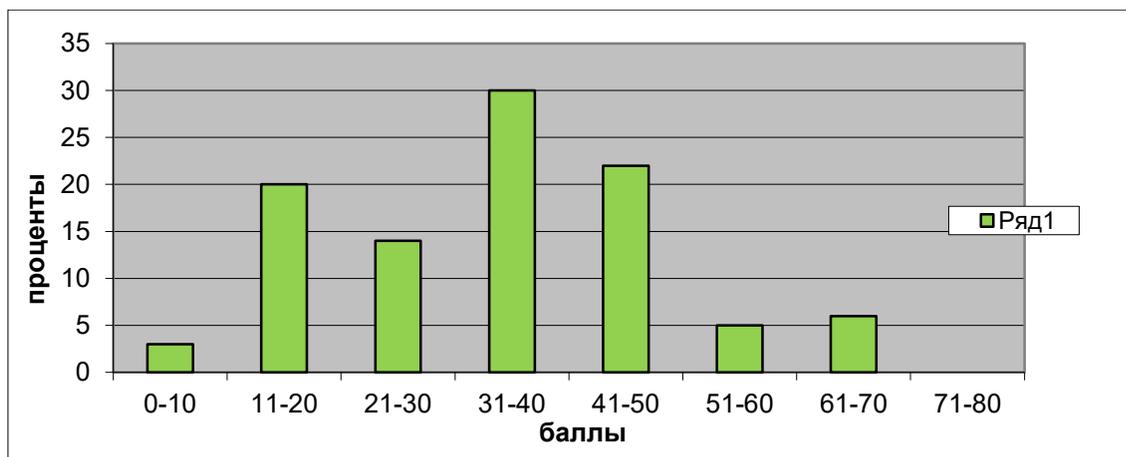
Кроме этого, как выяснилось при констатирующем эксперименте, в институт поступили студенты не только с разным уровнем мотивации и предрасположенности (направленности) к профессии, но и с разным уровнем знаний и умений самоуправления, в том числе познавательных, организационных, коммуникативных и перцептивных умений (см. рис. 2.5 и 2.6).

Интерпретация рис. 2.5 позволяет сделать вывод, что подгруппа с уровнем знаний ниже среднего составляет 45% (баллы 0-30), подгруппа со средним уровнем знаний – 55% (баллы 31-50), а подгруппа с уровнем выше среднего отсутствует (баллы 51-80).



**Рис. 2.5. Распределение студентов 1-го курса ИЦППК по уровню базовых остаточных школьных знаний в начале первого семестра (набор 2012 года).**

Анализ данных гистограммы 2.6 показывает, что 37% студентов имеют уровень умений самоуправления ниже среднего (0- 30 баллов), 52% – средний уровень (31-50 баллов) и выше среднего уровень умений самоуправления имеют 11% студентов (баллы 51-80).

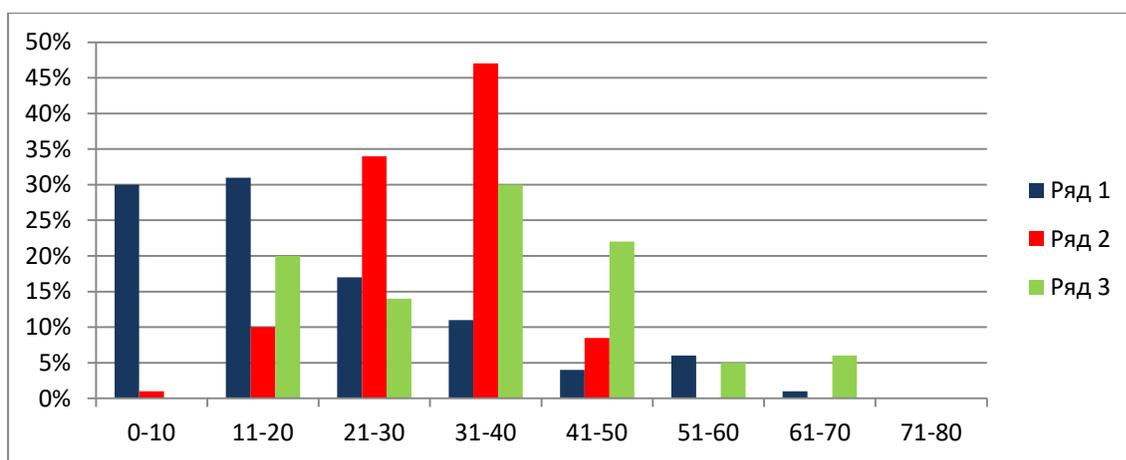


**Рис. 2.6. Распределение студентов 1-го курса ИЦШК по уровню умений самоуправления в начале первого семестра (набор 2012 года).**

Для сравнительного анализа данные тестирования по трём компонентам компетенций представлены на рис. 2.7. Из результатов, обработанных с помощью методов математической статистики и представленных на гистограмме наглядно видно, что тестирование студентов первых курсов в начале первого семестра показало большой разброс данных, как по уровню мотивации УЦД, так и по уровню знаний и умений самоуправления.

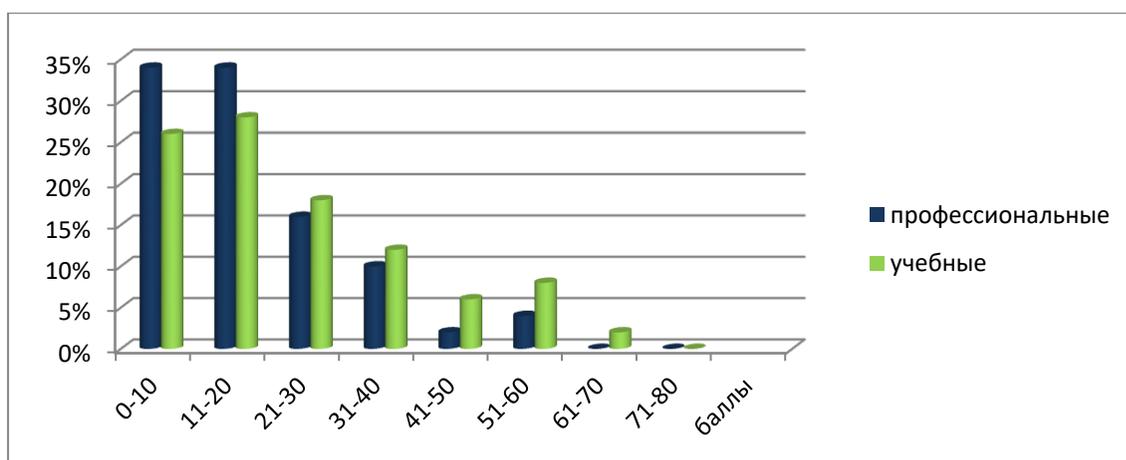
Примечателен тот факт, что эти результаты хорошо коррелировали с результатами тестирования, проводимого в 2012 году независимой группой учебного управления КНУ им Ж. Баласагына с помощью разработанной общеуниверситетской системы мер, позволяющей осуществлять мониторинг качества достижений студентов по многим параметрам.

Наряду с этим, как указано выше, нами устанавливался в отдельности уровень учебных и профессиональных мотивов.



**Рис. 2.7. Распределение студентов 1-го курса ИЦППК в начале первого семестра по уровню мотивации УПД – ряд 1; по уровню знаний – ряд 2; по уровню умений самоуправления УПД – ряд 3 (набор 2012 года).**

Из рисунка 2.8 следует, что у первокурсников при низком общем уровне мотивации УПД в целом, профессиональные мотивы преобладают у студентов, имеющих низкий и очень низкий уровень (баллы 0-20). В других случаях преобладают учебные мотивы. Это свидетельствует о том, что студенты в большинстве своём не мотивированы на профессию учитель. Преобладание учебных умений возможно связано с тем, что студенты столкнулись с новыми видами учебной деятельности, потребовавшей от них незнакомых учебных действий, отличных от школьных, в том числе запись лекций за лектором, участие в семинарских занятиях, проводимых в диалоговом режиме, выполнение большого количества СРС и это заинтересовало их.



**Рис.2.8. Распределение студентов ИЦППК первого курса по уровню профессиональных мотивов (ряд 1), по уровню учебных мотивов (ряд 2).**

Таким образом, из результатов констатирующего эксперимента следует, что, во-первых, для определения исходного уровня компонентов компетенций студентов, необходимо знать не только оценки в сертификатах ОРТ и аттестатах о среднем образовании, но и результаты комплексного тестирования. Во-вторых, мотивация УПД тесно взаимосвязана с другими компонентами компетенций, в-третьих, самый низкий исходный уровень оказался по компоненту «мотивация УПД студентов» и уровень учебных мотивов преобладает по сравнению с профессиональными мотивами, в четвертых, исходный уровень мотивации УПД, как и уровень других компонентов компетенций студентов различен. В пятых, в большинстве своём он недостаточен для качественной подготовки бакалавров педагогического направления в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР.

К таким же выводам мы пришли и при обработке результатов констатирующего эксперимента в 2013 году, в котором участвовали 108 студентов первого курса ИЦППК (набор 2013 г.)

В этой ситуации задачи, стоящие перед вузом, усложняются. В частности, оказалась востребованной разработка системы методического обеспечения, учитывающего низкий и разно уровневый характер

мотивации УПД студентов и связанных с ней других компонентов компетенций.

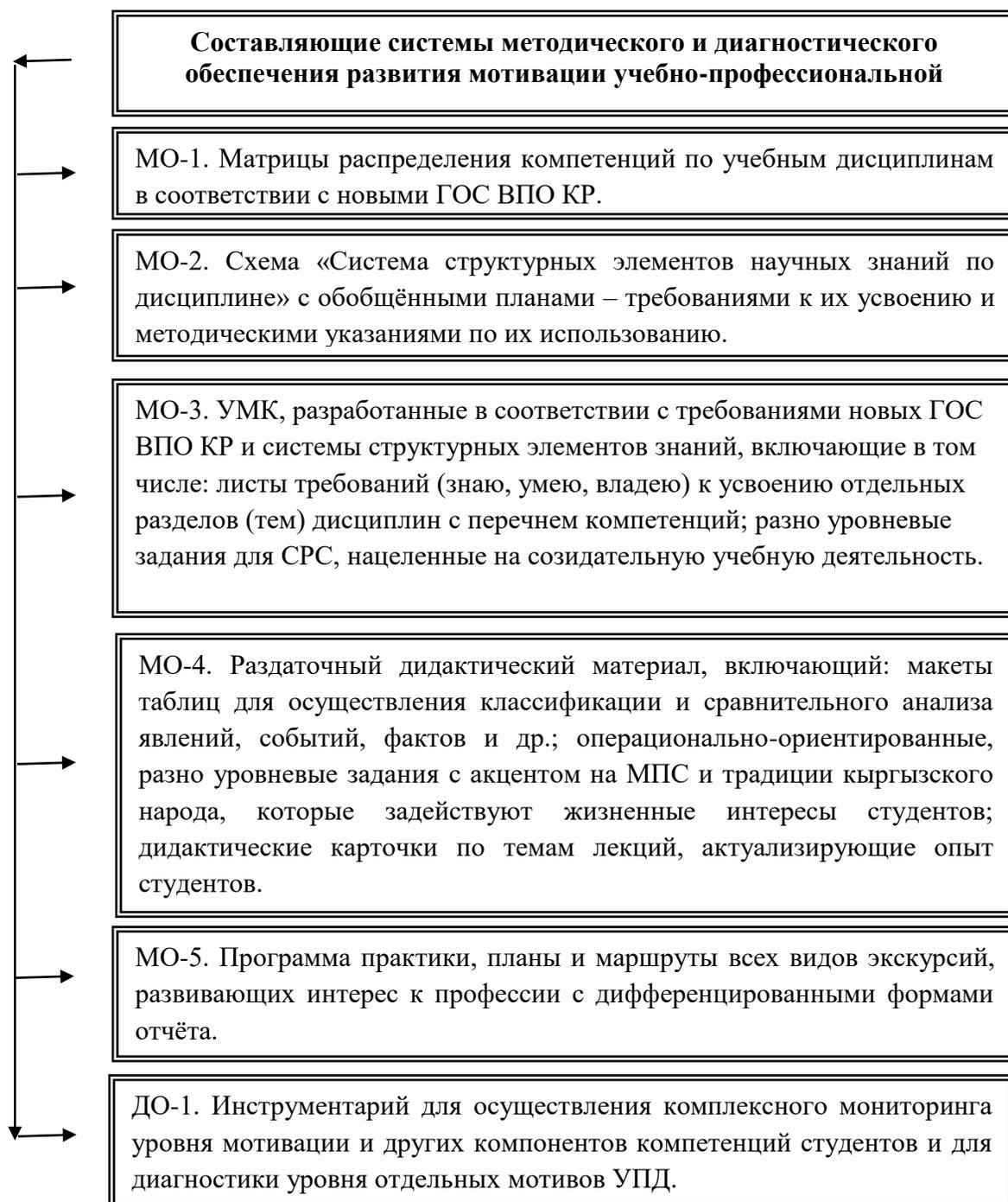
### **2.3. Методическое обеспечение процесса развития мотивации учебно-профессиональной деятельности**

Как указывалось в параграфе 2.2, реализация каждой составляющей педагогических условий развития УПД требовала соответствующего обеспечения, учитывающего низкий и разно уровневый характер мотивации УПД и других компонентов компетенции. Учитывая данное обстоятельство и содержание разработанных педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров по педагогическому направлению, была разработана система методического и диагностического обеспечения, представленная на рис. 2.9.

Из рис. 2.1 и 2.9 следует, что для реализации первой составляющей организационно-педагогических условий потребовалась разработка такого элемента методической системы как **МО-1** (рис. 2.9), в содержание которого входила матрица распределения компетенций по дисциплинам в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР. Фрагмент такой матрицы для базовой части двух циклов дисциплин учебного плана для образовательного направления 540700 – Педагогика, разработанного в соответствии ГОС ВПО третьего поколения [221], приведён в таблице 2.4. Стоит отметить, что для разных профилей педагогического направления согласно ГОС ВПО КР перечень компетенций не совсем совпадает. Поэтому в таблице 2.4 приводится матрица распределения компетенций в целом по педагогическому направлению.

Каждая из компетенций, указанных в матрицах, включает мотивацию как основной составляющий компонент. Как видно из матрицы (табл. 2.4) распределения компетенций по дисциплинам многие компетенции должны формироваться возможностями двух – четырёх дисциплин, что должно осуществляться для большей эффективности при

соблюдении принципов преемственности и межпредметных, внутрипредметных связей, значимость которых рассматривалась в параграфе 2.1.



**Рис. 2.9. Структура системы методического и диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации УПД.**

Так, например, общенаучная компетенция **ОК-1** – «способен прогнозировать результаты образования, проводить мониторинг и оценивание учебных достижений с использованием базовых положений математических /естественных/ социально- гуманитарных наук» – отмечена в матрице распределения для пяти дисциплин из двух циклов учебного плана (кыргызский, русский, иностранный языки, математика и информатика) и должна формироваться их возможностями поэтапно в течение двух семестров, а инструментальная компетенция **ИК-2** – «способен логически верно, аргументированно и ясно строить свою устную и письменную речь на государственном и официальном языках» согласно матрице должна формироваться возможностями трёх дисциплин (кыргызский, русский, иностранный языки) тоже в течение двух семестров. В то время как формирование социально-личностной компетенции **СЛК-5** – «готов к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества и способен занимать активную гражданскую позицию» [226] – требует использования возможностей трёх дисциплин (отечественная история, философия и манасоведение) и формироваться в три этапа (три семестра). Уже из перечисленных примеров видна необходимость установления межпредметных связей на качественно новой основе.

Из перечисленного и данных табл. 2.4 видно, что для формирования каждой компетенции и для развития соответствующей составляющей мотивации УПД выделены две – четыре вузовские учебные дисциплины.

**Таблица 2.4 – Фрагмент матрицы распределения компетенций бакалавра по педагогическому направлению**

Код дисциплины в учебном плане	Название дисциплины	Кол-во кредитов	Этапы формирования компетенций при освоении ООП								Компетенции, формируемые возможностями дисциплин, практик, указанных в учебном плане бакалавра
			1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр	7 семестр	8 семестр	
Б.1.0	Базовая часть	<b>Гуманитарный, социальный и экономический цикл</b>									
Б.1.1	Кыргызский язык	8	x	x						ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ИК-2, СЛК-1	
Б.1.2	Русский язык	8	x	x						ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ИК-2, СЛК-1	
Б.1.3	Иностран- ный язык	8	x	x						ОК-2, ОК-3, ОК-5, ОК-6, ИК-3, СЛК-1	
Б.1.4	Отечествен- ная история	4				x				ОК-1, ИК-2, СЛК-1, ИК-1, СЛК-5	
Б.1.5	Философия	4			x					ОК-1, ОК-4, ОК-5, ОК-6, СЛК-5	
Б.1.6	Манасоведе- ние	2	x							ОК-1, СЛК-1, ОК-4, СЛК-5	
<b>Математический и естественнонаучный цикл</b>											
Б.2.1	Математика и информатика	4	x	x						ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ИК-1, ИК-4, ИК-5, СЛК-4	
Б.2.2	Концепции современного естествознания	2				x				ОК-1, ОК-6, ИК-6, СЛК-3, СЛК-2	
Б.2.3	Экология				x					ОК-1, ОК-6, ИК-6, СЛК-3	

Для реализации первой составляющей организационно-педагогических условий потребовалось разработать такой элемент системы методического обеспечения процесса развития мотивации УПД студентов, как **МО-2** – «система структурных элементов научных знаний

по дисциплине». В содержание элемента методической системы **МО-3** входят учебно-методические комплексы учебных дисциплин в бумажном и электронном виде, разработанные в соответствии с требованиями ГОС ВПО КР третьего поколения и макетами УМК. В УМК, разработанном на основе системного подхода с использованием элемента МиДО **МО-2**, компетенции, закреплённые за дисциплиной, распределены по отдельным модулям и темам дисциплин. Что потребовало разработать и включить в элемент **МО-2** памятки с обобщёнными планами-требованиями к усвоению структурных элементов системы научных знаний (см. приложение 1). Элемент методического обеспечения **МО-3** включал, в том числе, листы требований к изучению содержания модулей или разделов учебных дисциплин. Ниже приведены примеры фрагментов такого **МО-3** по базовым дисциплинам из общеобразовательных циклов учебного плана по направлению «Педагогическое образование»: «Отечественная история» (см. таблицу 2.5) и «Концепции современного естествознания» (см. приложение 2). Эти дисциплины изучаются всеми студентами, обучающимися по программам педагогического направления в четвёртом и третьем семестре.

Заполнение таких листов требований стало возможным благодаря выделению системы структурных элементов научных знаний по учебной дисциплине, перечень которых, как отмечалось в параграфе 1.2 приведен в работах многих учёных.

Как указывалось выше в параграфе 1.3. по дисциплине «Отечественная история» были выделены такие структурные элементы, как научные факты, явления, события, процессы понятия и категории, специфичные для данной дисциплины. Для усвоения каждого структурного элемента системы знаний нами для усвоения исторических дисциплин были адаптированы обобщённые планы-требования (см. рис. 2.9), разработанные для естественных дисциплин школой А.В. Усовой [192].

**Таблица 2.5 – Лист требований к изучению темы «Государство Кыргыз на Енисее. Великодержавие» по дисциплине «Отечественная история»**

№	Знаю	Умею	Владею, могу демонстрировать, оперировать
1.	Понятия: государство «Кыргыз», Уйгурский каганат, Кыргызский каганат, Великодержавие.	Проводить поиск и выделять главное в исторической информации в текстовых источниках. Анализировать информацию о культуре, традициях древнего кыргызского народа, конспектировать источники, сравнивать и обобщать, в том числе с использованием обобщенных планов-требований (см. памятку) к перечисленным слева – понятиям.	Элементами: ОК-1; ОК-5; СЛК-5. Свободно оперировать перечисленными слева понятиями. Определять и сопоставлять исторические связи. Проводить сравнительный анализ и обоснование общих и отличительных черт понятий: каганат и государство.
2.	События: битва в Черни Сунга (710-711г.), сражение под Орду-Балыком (840г.).	Выявлять причинно-следственные связи и закономерности, анализировать исторические события с использованием обобщенных планов-требований к – событиям.	Сопоставлять события и сравнивать их на примере указанных в столбце слева.
3.	Процесс: борьба за господство в Центральной Азии	Выявлять, анализировать причинно-следственные связи и закономерности исторического процесса с использованием планов-требования к – процессам.	Выделять способы и средства борьбы за господство в Центральной Азии
4.	Явления: война, восстание	Характеризовать явления, определять их отличительные признаки по планам-требованиям к – явлениям.	Выявлять условия (причины) возникновения исторических явлений. Сравнивать явления.

Многократное выполнение одинаковых операций и действий при усвоении того или иного структурного элемента знаний способствует формированию умений и навыков, которые при дальнейшем использовании постепенно входят составляющими в опыт учебно-

познавательной деятельности студента, позволяют обогатить опыт УПД и, следовательно, развить до более высокого уровня мотив достижения успеха. Поэтому студентам на первых занятиях в вузе выдаются памятки с обобщёнными планами-требованиями к усвоению структурных элементов знаний. В системе методического обеспечения эти памятки включены в содержание компонента **МО-2**.

На факультете имеются методические рекомендации для студентов по овладению умениями самостоятельно приобретать знания с использованием таких памяток. Эти рекомендации дополняют содержание компонента **МО-2**. Используя эти рекомендации, мы учим студентов при реализации МПС между дисциплинами «Отечественная история» и «Концепции современного естествознания» находить структурные элементы не только естественнонаучных, но и исторических знаний и изменять структуру и логику изложения материала. Показываем, как находить и выделять из текста главное, подлежащее запоминанию. Развитие способности к преобразованию содержания текста учебника происходит в тесной связи с повышением осознанности, систематичности и оперативности действий.

Так, в разработанном нами учебно-методическом пособии компетенции, закреплённые матрицей их распределения за «отечественной историей» в целом, распределены по разделам. В пособии при формировании их возможностями данной дисциплины прослеживается использование внутри предметных связей и принципа преемственности. Данное пособие нацеливает студентов не только на осознанное усвоение структурных элементов научных знаний по «отечественной истории», но на формирование компетенций и их составляющих, в том числе мотивации УПД. Контрольные вопросы и тестовые задания требуют от студентов преобразования содержания текста учебного пособия и учебника, пересказ своими словами. Значение обобщённых планов в этом виде УПД трудно переоценить. В содержание **МО-4** входят макеты таблиц для осуществления классификации и анализа

явлений, событий и других структурных элементов системы научных знаний по отечественной истории. Используя эти макеты, студенты развивают умения осуществлять сравнительный анализ и синтез, что способствует обогащению опыта их учебно-профессиональной деятельности и повышению уровня соответствующей мотивации.

**МО-4** также содержит разработанный нами раздаточный материал, включая систему дидактических карточек и кратких анкет по каждой теме лекции курса «Отечественная история». Содержание этих карточек актуализирует опорные знания и способы действия студентов, а также совместную их деятельность с преподавателем по определению целей и задач лекции, а анкеты позволяют установить уровень достижений студентов на прошедшем занятии.

Значимость компонентов (**МО-1-МО-3**) системы методического обеспечения развития мотивации УПД трудно переоценить, так как из них студенты узнают о видах источников информации по дисциплине, их специфике изложения материала и каждый студент согласно уровню своего развития выбирает посильный для себя источник информации. Например, по дисциплине «Отечественная история» предлагается три учебника, с разным стилем изложения, содержащих разный объём информации и задача студента выбрать или один из них, или извлекать информацию из трёх, т.е. студентам предоставляется право выбора источника информации и соответственно формы и степени сложности СРС, что заложено в содержание психолого-педагогических условий и реализуется с использованием методического обеспечения **МО-3**.

С целью повысить у студентов мотивацию выполнения СРС, УИРС по отечественной истории нами разработаны задания, нацеленные на созидательную учебную деятельность с учётом уровня развития студентов. Эти задания входят в содержание третьего элемента системы методического обеспечения **МО-3**. Студенты имеют возможность выбрать посильное для себя задание по СРС и УИРС (доклад на

студенческую научную конференцию, отчёт по экскурсии, реферат, эссе, презентация по историческим местам КР и др.).

По историческим дисциплинам выполняются, в том числе комплексные совместные СРС: один студент по выбранной теме готовит доклад, второй готовит презентацию к докладу, третий пишет реферат по этой же теме. При защите такой СРС выступают три студента. Такая форма подготовки и защиты СРС способствует развитию соответствующих мотивов и компетенции работать в команде.

Индивидуальные задания студенты получают, уходя на практику. Чтобы студенты были озадачены на каждую неделю педагогической практики, под руководством руководителя практики они составляют индивидуальные планы практики и записывают в дневники индивидуальные задания. Выполнение конкретных заданий способствует обогащению опыта учебно-профессиональной деятельности студента, повышению уровня профессиональной компетенции и, следовательно, повышению уровня мотивации профессиональной деятельности.

Компонент системы методического обеспечения развития мотивации УПД **МО-4** включает в себя разработанные нами операционально-ориентированные задания межпредметного характера с акцентом на традиции кыргызского народа, позволяющие задействовать жизненные интересы студентов. Использование **МО-4** также способствует обогащению опыта учебно-профессиональной деятельности и повышению соответствующих мотивов.

В содержание компонента **МО-5** входят программа адаптационной практики с подробным календарным планом (см. приложение 3) и общий план всех видов экскурсий на весь период обучения бакалавров педагогического направления социально-экономического образования (профиль «История»), программы каждого из видов экскурсий и семинарских занятий, проводимых в виде деловой игры. Например, на семинарских занятиях по отечественной истории при закреплении полученных на лекции знаний, для вовлечения бакалавров в

квазипрофессиональную деятельность ведущим семинар назначается один из студентов, что обеспечивает возможность студенту почувствовать себя в роли учителя, который заранее готовится, составляет вопросы и предполагаемые ответы на них. Применяя современные интерактивные методы, актуализирует знания остальных студентов группы, играющих роль обучающихся. В конце занятия совместно с преподавателем подводят итог и выставляют оценки каждому в соответствии с активностью на занятии этот студент выступает в роли обучающегося.

Такие занятия дают возможность преподавателю-студенту организовать занятие и установить уровень усвоения пройденного материала, студентам – научиться решать проблемы педагогического взаимодействия, обогатить опыт квазипрофессиональной деятельности и повысить соответствующую мотивацию. А в целом эта деятельность сглаживает переход от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности с одной стороны, а с другой – выявляет недостающие знания, умения и компетенции в целом.

Из перечисленного выше видна взаимосвязь составляющих педагогических условий развития мотивации УПД и элементов их методического и диагностического обеспечения.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

1. Из анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования следовало, что методологическую основу исследования педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров педагогического образования представляют психологическая теория деятельности, теория мотивации деятельности и поведения, теория формирования понятий и других структурных элементов системы научных знаний с единым методологическим подходом их усвоения теория контекстного обучения, а также принципы методологических подходов и практико-ориентированных технологий. Так как их сочетание позволяет сохранить единство процессуальной и содержательной сторон

педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров педагогического обеспечения.

2. Педагогические условия, способствующие развитию мотивации УПД будущих бакалавров педагогического образования при реализации кредитной системы и ГОС ВПО КР третьего поколения необходимо рассматривать как фактор развития мотивации УПД студентов и как основной компонент единой компетентностной педагогической системы.

3. В состав педагогических условий развития мотивации УПД студентов входят организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, каждое из них имеет сложную структуру, представленную нами в виде двух составляющих элементов, раскрывающих их содержание.

4. Для реализации предлагаемых педагогических условий развития мотивации УПД студентов востребована разработка диагностического обеспечения, включающего, в том числе, инструментарий для комплексного мониторинга и диагностики мотивации УПД студентов. Возможности этого инструментария использованы при осуществлении констатирующего эксперимента, из результатов которого установлено, что уровень мотивации УПД и других компонентов компетенций у первокурсников – будущих бакалавров по педагогическому образованию – различен и в большинстве своём недостаточен для эффективного обучения по ГОС ВПО КР третьего поколения. Это обстоятельство актуализировало разработку методического обеспечения педагогических условий, рассчитанных на недостаточную и разно уровневую подготовку студентов.

Диагностическое и методическое обеспечение в совокупности составили единую систему, состоящую из 6 взаимосвязанных составляющих, раскрывающих её содержание, ориентированное на эффективную реализацию педагогических условий развития мотивации УПД выпускников педвузов при кредитной системе и ГОС ВПО КР третьего поколения.

### **ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

#### **4.1. Организация и содержание педагогического эксперимента**

Цель педагогического эксперимента: проверить при реализации ГОС ВПО КР третьего поколения и компетентностного подхода влияние разработанных нами педагогических условий и их МиДО на уровень развития мотивации УПД студентов и на качество обучения в целом

При этом ставились следующие задачи:

1. Проверка возможностей определённых нами педагогических условий развития мотивации УПД студентов с их МиДО в процессе подготовки будущих бакалавров педагогического направления при реализации новых ГОС ВПО КР.

2. Изучение эффективности предлагаемых педагогических решений и влияния их реализации на уровень мотивации УПД и на качество подготовки будущих бакалавров педагогического направления в целом.

Педагогический эксперимент по реализации педагогических условий развития мотивации УПД и их МиДО проводился в естественных условиях методом «от достигнутого» при сравнении результатов роста уровня мотивации УПД и других, взаимосвязанных с ней компонентов компетенций. В эксперименте участвовали студенты ИЦППК (ныне педагогический факультет) педагогического направления набора 2012 года (80 человек) и набора 2013 года (108 человек). Среди них студенты педагогического направления филологического образования (профили «Кыргызский» и «Иностранный» языки), физико-математического образования (профиль «Информатика»), педагогики (профиль «Социальная педагогика» и «Педагогика и методика начального образования»), социально-экономического образования (профиль

«История»), среди которых были выделены студенты группы СЭО-1-13, в которой проводилось большее количество экскурсий, так как МПС осуществлялись не только между двумя общеобразовательными дисциплинами («Отечественная история» и «Концепции современного естествознания»), но и с двумя историческими дисциплинами из профессионального цикла.

Педагогический эксперимент по проверке эффективности педагогических условий осуществлялся в два этапа:

– **формирующий этап (2012-2016-гг.)**, включающий реализацию определённых нами педагогических условий развития мотивации УПД с их МиДО при переходе вузов страны на двухуровневую подготовку кадров с высшим образованием, на кредитную систему с компетентностным подходом и ГОС ВПО КР третьего поколения;

– **контрольный этап (2016-2018-гг.)**, включающий проверку влияния реализации педагогических условий на процесс развития мотивации УПД и на качество подготовки бакалавров педагогического образования.

Педагогический эксперимент осуществлялся в естественных условиях, т.е. студентов не информировали о проводимых исследованиях. В связи с тем, что цели и задачи эксперимента и реального учебного процесса совпадали, это позволило своевременно учитывать позитивное и негативное влияние разработанных нами педагогических условий развития мотивации УПД будущих бакалавров педагогического образования и вносить соответствующие коррективы в процесс обучения. Соискатель выполнял функции старшего преподавателя факультета и организатора экспериментальных разработок, экскурсий и других мероприятий по теме исследования.

Для организации формирующего этапа эксперимента разработанную нами структуру системы методического обеспечения комплекса педагогических условий, способствующих развитию

мотивации УПД студентов при реализации ГОС ВПО КР третьего поколения, мы начали наполнять с 2012 года. Так, в рамках работы соискателя в учебно-методической комиссии ИЦППК КНУ им. Ж. Баласагына для наполнения компонента **МО-1** нами при сотрудничестве с заведующими кафедрами и преподавательским составом была составлена карта распределения компетенций по направлению 550000 – Педагогическое образование (см. табл. 2.2), а также «Календарный план прохождения учебной (адаптационной) практики» для наполнения компонента **МО-5**, приведённый в приложении 3.

Необходимость в разработке **МО-5** (см. приложение 2) заключалась в том, что учебные дисциплины профессионального цикла согласно учебным планам подготовки бакалавров со сроком обучения в 4 года в основном изучаются на третьем и четвёртом курсах. А учебная (адаптационная) практика запланирована на втором курсе. Это создаёт определённые трудности в прохождении этого вида практики.

Для дачи уроков у студентов к этому времени не сформированы ещё соответствующие компетенции и задачи, обозначенные в программах профильной и базовой педагогической практики, они не могут решать эффективно. Поэтому без наличия конкретных заданий на каждую неделю, каждый день, практика проходит не эффективно. Разработанный нами календарный план в соответствии, в том числе с необходимостью наполнения компонента **МО-5**, нацеливал студентов на конкретную созидательную деятельность по изучению учеников класса, по заполнению школьной документации (классного журнала, дневника, характеристики на класс, на ученика и др.), т.е. этот документ определял студентам локальные созидательные задачи на каждый день с указанием конкретных видов действий (заполнить, составить, сравнить и т.д.), присущих учителю и входящих в состав их учебно-профессиональной деятельности, что немаловажно для обогащения их первоначального профессионального опыта и развития профессиональной составляющей мотивации УПД.

Для наполнения компонента методического обеспечения **МО-2** при выделении структурных элементов системы научных знаний в преподаваемых дисциплинах мы брали за основу систему структурных элементов научных знаний для естественных дисциплин и др., а также систему структурных элементов школьного курса истории с учётом специфики вузовских исторических дисциплин. Этот элемент методического обеспечения задействован в учебном пособии «История Кыргызстана» и в УМК, ЭУМК по дисциплине «Отечественная история». В этих материалах, нацеленных на формирование компетенций, кроме указанных компетенций для каждого раздела (модуля) помещён перечень структурных элементов научных знаний, а в дидактическом разделе помещена «Памятка» с обобщёнными планами их усвоения.

Наполнение компонента **МО-3** для преподавания базовой дисциплины «Отечественная история» всем студентам ИЦППК и дисциплин «История мировых религий», «История России» из «Профессионального цикла» ГОС ВПО КР студентам группы СЭО-1-13 осуществлялось за счёт разработки УМК (печатная и электронная версия), утверждённых на кафедре и на заседании учебно-методической комиссии факультета.

Особенность этих УМК заключалась в том, что в рабочих программах, являющихся основной составной частью УМК, нами отобраны и распределены по модулям закреплённые за дисциплинами компетенции (таблица 2.4), а также выбраны структурные элементы системы научных знаний для **МО-2**, возможности которых позволяют формировать эти компетенции. Из сравнения таких программ прослеживается схожесть структурных элементов дисциплин и возможность их изучения с позиций структурно-логического анализа и единого методологического подхода (см. параграф 1.2). Это позволяет студентам более рационально усваивать содержание дисциплин, обобщая и сравнивая их. Так, например, в соответствии с программами «Отечественная история» и «История России», мы со студентами СЭО-1-13, при изучении этих дисциплин, заполнили обобщающую таблицу 3.1.

Для этого сначала по ходу изучения дисциплин были выбраны исторические события, происходящие в Кыргызстане в IX-XX веках, а затем при обобщении, по аналогии за этот же период – наиболее важные события из «Истории России». Достоинства заполнения такой таблицы состоят в том, что, во-первых, при её заполнении студенты ещё раз убеждаются в том, что все учебные дисциплины включают одни и те же структурные элементы системы научных знаний (в данном случае события). Во-вторых, узнают, что через усвоение одноимённых структурных элементов из разных дисциплин реализуются МПС, в-третьих, лучше запоминают материал, так как общеизвестно, что при сравнении усвоение происходит более эффективно. Так же особенность нашей рабочей программы состоит в том, что контрольные вопросы и тестовые задания для установления уровня усвоения содержания модулей нацелены на проверку элементов компетенций.

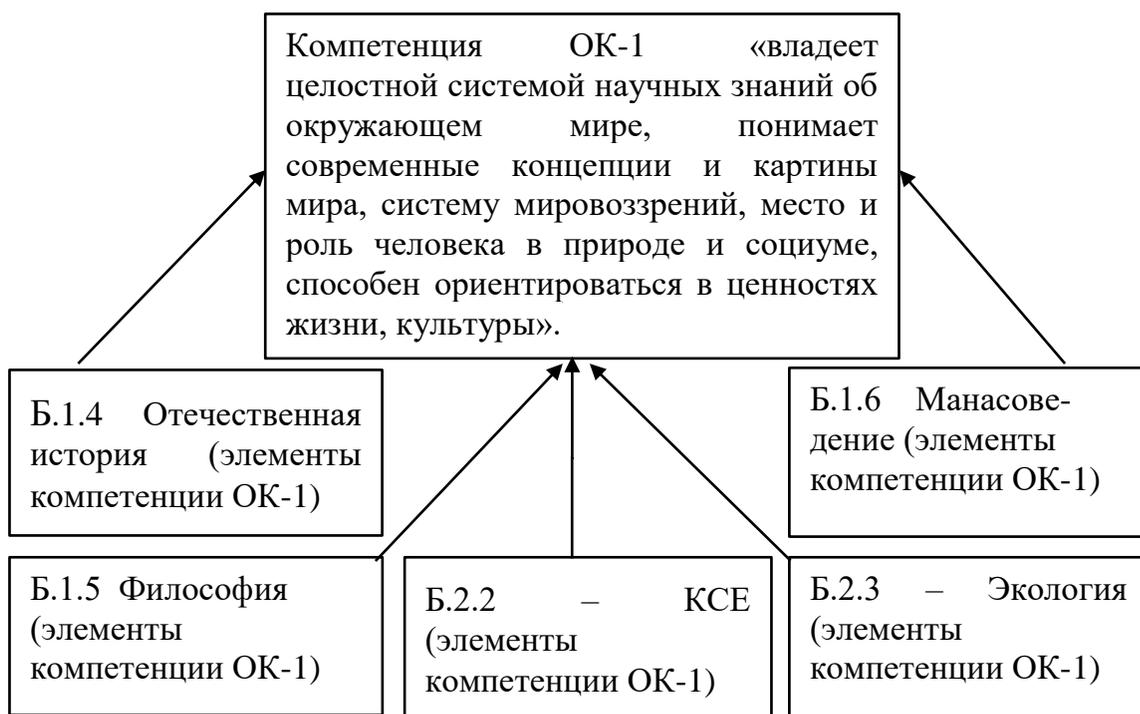
Из перечисленного следует, что нами не только разрабатывалось и использовалось в учебном процессе содержание методического обеспечения **МО-2, МО-3** по конкретным темам дисциплин исторического блока, но и закреплялось и обобщалось студентами на конкретных примерах. Так, например, в содержании темы: «Первобытнообщинный строй. Переход от присваивающего хозяйства к производящему хозяйству» для усвоения выделены такие структурные элементы системы знаний, как:

- явления: охота, собирательство, присваивающее хозяйство, скотоводство, земледелие, производящее хозяйство;

- события: неолитическая революция (переход от присваивающего хозяйства к производящему), разделение труда;

- даты и периодизация: период неолита, даты обнаружения стоянок. Для их рационального усвоения с позиций единого методологического подхода студенты используют общеизвестные обобщённые планы-требования (см. параграф 1.2), адаптированные нами и внесённые в компонент **МО-2**.

В другой составной части УМК – в конспектах лекций – по каждой теме в виде основной задачи указаны те компетенции, формирование элементов которых возможно содержанием данной темы. Например, по дисциплине «Отечественная история» по первой теме: «Введение. Первобытнообщинный строй. Племенные союзы на территории Кыргызстана» согласно распределению компетенций формировались элементы компетенций ОК-1, СЛК-1. Элементы этих же компетенций указаны во всех остальных 15 темах дисциплины, из чего следует, что отдельные компоненты этих компетенций формируются возможностями всех тем отечественной истории. Наряду с этим при изучении восьмой темы добавляется ещё формирование элементов ИК-2, а при изучении одиннадцатой темы – СЛК-5, т.е. возможностями большинства тем по дисциплине «Отечественная история» формируются элементы двух компетенций. Такая конкретизация согласно карте распределения компетенций (см. табл. 2.4) позволяет проследить реализацию принципов преемственности и внутрипредметных связей, основанных на формировании одинаковых компетенций возможностями отечественной истории и других учебных дисциплин. Из таблицы 2.4 видна возможность МПС между отечественной историей и такими дисциплинами, как философия и манасоведение при формировании компетенции СЛК-5. При формировании компетенции ОК-1, как следует из ГОС ВПО КР и таблицы 2.4, необходимы МПС между отечественной историей, КСЕ, философией, манасоведением и экологией (см. рис.3.1). Из рисунка 3.1 видна необходимость МПС между пятью учебными дисциплинами через формирование одной компетенции ОК-1. Все возможные средства и методы этих дисциплин должны быть направлены на развитие ОК-1 в целом. Но по субъективным и объективным причинам планомерная работа в рамках МПС в экспериментальных потоках студентов 2012 и 2013 годов набора осуществлялась только между отечественной историей и КСЕ.



**Рис. 3.1. Межпредметные связи дисциплин через компетенцию ОК-1.**

Для наполнения содержания компонента **МО-5**, предполагающего обобщение материала и конкретизацию требований к составляющим компетенций (знаю, умею, владею), нами разработаны по каждому модулю и разделу листы требований, примеры которых приведены в таблице 2.2 и приложении 2. Из этих таблиц чётко видны те элементы компетенций, которые должны быть сформированы при изучении соответствующего модуля или раздела дисциплин отечественная история и КСЕ. Использование таких таблиц способствует реализации МПС на основе формирования одной и той же компетенции, в том числе ОК-1. Значит, согласно её структуре мотивация, нацеленная на её формирование развивалась возможностями двух дисциплин, использующих единый методологический подход к усвоению понятий и других структурных элементов знаний, а значит и к развитию мотивации овладения компетенцией ОК-1.

**Таблица 3.1. – Хронология исторических событий в рамках МПС структурных элементов двух учебных дисциплин**

№	Дисциплины	Исторические события							
		IX-X-вв.	XII-XIII-вв.	XIII-XV вв.	XV-XVI-вв.	XVII в.	XVIII в.	XIX в.	XX в.
1.	История Кыргызстана	Становление Кыргызского Великодержавия	Становление Государства Караханидов.	Завоевание монголов	Завершение формирования кыргызской народности XV – XVI вв.	Взаимоотношения кыргызов с джунгарами, китайцами и другими соседними народами.	Кыргызы и Кокандское ханство	Вхождение Кыргызов в состав Российской Империи. Национально-освободительная борьба кыргызов.	Установление Советской власти в Кыргызстане. Гражданская война. Образование СССР.
2.	История России	Образование древнерусского государства - <b>Киевская Русь</b>	Феодалная раздробленность	Завоевание монголов	Формирование и возвышение <b>Московского государства</b> (XIII-XV вв.). Завершение объединения Руси.	События смутного времени	Правление Петра I. Рождение Российской империи.	Правление Николая I. События в России во второй половине XIXв, в том числе Отмена крепостного права.	Октябрьская революция 1917 года. Гражданская война. Образование СССР.

Наполнение **МО-4** осуществляется, как указывалось в параграфе 2.2, за счёт разработанного нами учебно-методического пособия по дисциплине «Отечественная истории», которое выдержало 3 издания. Кроме того использовались методические рекомендации по самостоятельному рациональному усвоению знаний и умений, разработанные другими авторами.

Для наполнения компонента **МО-4** нами были разработаны дидактические карточки, таблицы и краткие анкеты, использование которых способствовало стимулированию активной учебной деятельности студентов на аудиторных занятиях, и, следовательно, развитию мотивации УПД студентов. Например, актуализируя опорные знания и способы действия студентов вместо стандартной фразы «Мы начинаем новую тему» раздаем дидактические карточки в виде таблиц, аналогичных таблице 3.2, на которых студенты должны написать в течение 3-5 минут все структурные элементы знаний (факты, понятия, события и т.д.) по теме предыдущего занятия и известные им термины, относящиеся к новой теме. Из карточки следует, что в данном случае студентам по новой теме известны факты и процессы, что выделено на карточке курсивом. Сущность остальных структурных элементов знаний пришлось называть и раскрывать преподавателю в ходе лекции.

**Таблица 3.2. – Пример дидактической карточки**

Название темы	Структурные элементы				
	Факты	События	Процессы	Даты	Исторические деятели
Предыдущая: Государство Кыргыз на Енисее.	Поражение войска Барсбека	Битва в Черни Сунга	Борьба за господство в Центральной Азии	710-711-гг.	Барсбек Культегин, Бильге Тон-Йоук

Новая: Кыргызское Великодер- жавие	Образова- ние Кыргыз- ского каганата	Военные действия против Уйгурского каганата 820-840 гг.	Борьба за господство в Центральгой Азии	840гг.	Алп Сол
---	--	--	--	--------	---------

Некоторые термины по новой теме студенты зачастую не могли интерпретировать, поэтому создавались проблемные ситуации и необходимость в использовании проблемного метода чтения лекции. Из заполненной карточки видно, что из прошедшей темы студент помнит три структурных элемента, а из новой темы ему знаком только один факт (см. курсив табл. 3.2)

Также составлены специальные сравнительные таблицы, которые студенты должны заполнять. Например, при прохождении темы «Традиционная культура кыргызского народа» приведённые ниже таблички (табл.3.3) раздаются студентам дважды: перед началом лекции и в конце для закрепления содержания лекции.

Если в начале лекции на вопрос: «что относится к культуре?» студенты отмечают только восьмую и десятую позицию (отмечены значком х). То в конце, усвоив в результате дискуссии, что всё созданное человеком, относится к «культуре», а остальное к «природе» и человек есть часть этой природы, почти всеми правильно заполняются таблицы, аналогичные таблице 3.3, из чего следует, что студенты научились не только отличать друг от друга два понятия «природа» и «культура», но и могут их классифицировать.

**Таблица 3.3. – Макет таблицы для осуществления классификации (один из примеров компонента МО-6)**

№	Объекты	Материальная культура	Духовная культура	Не относится к культуре
1.	Здание	+		
2.	Горы			+

3.	Книга		+	
4.	Вода			+
5.	Воздух			+
6.	Дерево			+
7.	Мебель	+		
8.	Картина	x		
9.	Одежда	+		
10.	Музыка		x	
11.	Наука		+	
12.	Образование		+	

Широко нами используются игровые методы, в том числе, в виде инсценировок исторических событий без навязывания учебных целей «сверху», способствующих развитию творческих и операциональных умений созидательной деятельности. В данном случае элементы игры интегрируются с методами создания ситуаций творческого поиска и осознания важности успешного обучения для настоящей и будущей жизни бакалавров педагогического направления.

Так, на лекции при прохождении темы «Восстание 1916 года» на втором курсе ИЦППК студенты группы СЭО-1-13 подготовили инсценировку хода восстания, рассчитанную на 8-10 минут. С помощью ярких транспарантов с выдвигаемыми требованиями, возгласов и разного времени появления в аудитории подгрупп студентов, они показали, что восставшие Канта, Токмака и т.д. выступали разрозненно. В руках студенты держали дубинки, грабли, лопаты, стараясь показать, что восставшие были практически безоружны.

За несколько минут студенты СЭО-1-13 наглядно сумели раскрыть суть темы, а студенты других групп лекционного потока узнать, какие населенные пункты были охвачены восстанием, каковы были требования восставших и причины их поражения. Информация, преподнесённая в таком виде, лучше и дольше сохранится в памяти студентов по сравнению с продолжительным монологом лектора. Такие лекции с большой вероятностью повышают уровень мотивации УПД, как у студентов СЭО-

1-13, создавших инсценировку, так и у студентов из других групп лекционного потока, наблюдавших с интересом за инсценировкой. Так как общеизвестно, что при игровых методах познавательной деятельности наблюдается эффективное получение и осмысление студентами собственного нового опыта.

Игровые методы позволяют каждому студенту становиться участником совместного решения, затронутой в игре проблемы. Студенты СЭО-1-13 при разработке инсценировки и её демонстрации выполняли не только учебную, но и профессиональную деятельность, так как у них остался опыт подготовки инсценировок и готовый материал в виде содержания инсценировки, который они смогут использовать с учётом возрастных особенностей учеников для проведения интерактивных уроков в школе.

Также стараемся чаще использовать методы стимулирования занимательным содержанием и увязывания исторического материала с современностью. К примеру, при раскрытии темы «Древние верования кыргызов» по дисциплине из профессионального цикла «История мировых религий», студенты на этапе лекции – актуализация опорных знаний – вспоминают три формы, которые записываются на доске: анимизм, фетишизм, тотемизм. Преподавателю приходится добавить остальные, в том числе, шаманизм, тенгрианство, зороастризм, культ природы, культ умерших предков. При раскрытии сущности этих понятий студенты активно приводят примеры элементов верований, которые сохранились и в наши дни в обычаях кыргызов. Особенно много приводится примеров об элементах фетишизма, которые сохранились до наших дней в быту. У всех современных народов, например, используются разные амулеты, вещи, которые приносят удачу и счастье, в том числе оказалось, что и у студентов имеются ручка и другие предметы, которые приносят удачу на экзамене, т.е. фетишизация неодушевленных предметов сохранилась и многие придают им сакральность.

Для наполнения компонента **МО-3** в рабочей программе дан перечень тем СРС разной степени сложности, нацеленных на созидательную учебную, квазипрофессиональную и даже близкую к профессиональной деятельность. Например, по теме: «Кыргызстан в годы ВОВ 1941-1945гг. Восстановление народного хозяйства в послевоенный период» СРС заключается в подготовке и демонстрации презентации. Такую презентацию студент может использовать и при защите дипломной работы и на педпрактике и в дальнейшей своей профессиональной деятельности с учётом возрастных особенностей учеников. По теме: «Древние кыргызы. Государства Енисейских кыргызов. Кыргызское Великодержавие» в качестве СРС пишется и защищается эссе. А по теме: «Вхождение кыргызов в состав Российской империи. Национально-освободительная борьба кыргызов» готовится доклад для выступления на семинарском занятии, проводимом с использованием интерактивного метода – «круглый стол». Доклад сопровождается презентацией исторических событий и памятников.

Студентам, определившим свой уровень развития мотивации по результатам диагностики и относящихся к той или иной разно уровневой подгруппе (**А, Б, В**), рабочей программой предоставляются большие возможности в выборе СРС по желанию в соответствии с уровнем их развития и способностей, Кроме этого, нами разработана серия операционально-ориентированных заданий с акцентом на традиции кыргызского народа для наполнения компонента **МО-4**. Так, например, исходя из того, что каждый кыргыз должен знать свой род до седьмого колена студентам даётся задание заполнить табличку.

**Таблица 3.4. – Генеалогическое древо семьи по отцу**

№	Жети Ата	Годы жизни	События в Кыргызстане
7.	Жете	1757	Разгром Цинской империей Джунгарского ханства

6.	Жото	1785	Отправка Атаке-бием первого кыргызского посольства во главе с Абдрахманом Кучаковым в Россию
5.	Кубаары	1820	Время, когда жили Ормон хан и акын, мудрец Калыгул Бай уулу
4.	Буба	1845	Восстание кыргызов в Оше против Кокандского ханства
3.	Баба	1876	Падение Кокандского ханства Завоевание Российской империей Южного Кыргызстана
2.	Чон ата	1917	Установление Советской власти в Сулюкте
1.	Ата	1945	Победа СССР над фашистской Германией

Для её заполнения нужно не только знать деда и прадеда, но и найти исторические события, происходившие во время его жизни. Выше приведена одна из таких работ, выполненных одним из студентов.

Сильные студенты из подгруппы **В** имели возможность показать большой объём знаний, добавляя справа заполненные столбики с событиями в тот период в России или в дальнем зарубежье.

Кроме того, по темам дисциплин «История Кыргызстана», «Отечественная история» «История религий» были распределены виды экскурсий, как аудиторные виртуальные, так и внеаудиторные музейные, проводимые по расписанию аудиторных занятий, а также загородные однодневные и многодневные экскурсии. Планы, маршруты этих экскурсий, презентации виртуальных экскурсий составили компонент **МО-5** методического обеспечения педагогических условий развития мотивации УПД студентов.

Экскурсии проводятся, в том числе, в рамках проекта «По следам истории», реализуемого на кафедре по инициативе соискателя. В рамках этого проекта проводятся разные виды экскурсий: предварительные (вводные), сопровождающие (текущие), среди которых имеют место загородные, а также завершающие (заключительные) экскурсии, о чём свидетельствуют планы и маршруты их проведения (см. приложения 4-8). Экскурсии организовывались в 2014-2017 гг. для студентов группы СЭО-

1-13 и других групп экспериментальных потоков вторых курсов разных лет набора в ИЦППК, преобразованного в педагогический факультет КНУ им. Ж. Баласагына.

Среди общих целей этих экскурсий приоритет отдан нижеследующим:

– *образовательная*: углубление и закрепление предметных и метапредметных знаний, умений и навыков; способствование повышению уровня мотивации УПД студентов;

– *развивающая*: способствование развитию коммуникативных способностей, обобщённых умений учебной деятельности; умений сопоставлять дату с событием, анализировать, систематизировать, рассуждать и делать выводы; развивать интерес к истории страны и мотивацию УПД в целом;

– *воспитательная*: формирование патриотических качеств личности, ценностного отношения к историческому наследию страны; гордости за историческое прошлое народов Кыргызстана.

*Задачи*: получить знания об истории Кыргызстана рациональными методами посредством использования обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов; приобрести умения и навыки исследовательской работы, в том числе умения собирать и обрабатывать информацию об исторических памятниках Кыргызстана; научиться работать с архивными материалами.

В годовые планы проведения экскурсий, фрагменты из которых приведены ниже, нами включены кроме обязательных аудиторных и внеаудиторных предварительных и сопровождающих экскурсий, также и загородные сопровождающие и завершающие экскурсии в выходные дни (Чуйская область). Проводятся многодневные экскурсии во время каникул. Мы их называем экспедициями (в области: Баткенская, Ошская, Джалал-Абадская, Таласская, Иссык-Кульская, Нарынская).

Завершающая многодневная экскурсия со студентами СЭО-1-13 в Таласскую и Джалал-Абадскую области в период подготовки к государственным экзаменам (июнь 2017 года) оказала им большую помощь при подготовке и при ответах на госэкзамене. Подготовка к завершающему экзамену осуществлялась и в дороге в виде обзорных лекций и около исторических памятников 11-14 веков.

Экскурсии по историческим местам, на наш взгляд, несут не только образовательную функцию, но и психологическую. Почти все исторические памятники КР находятся среди дикой природы. А всем известно благотворное влияние естественной среды на эмоциональное состояние человека и на развитие личности в целом.

Мы провели анкетирование студентов после одной из загородных экскурсий, результаты которого приведены в таблице 3.5. Из этой таблицы видно, что такие экскурсии многим доставляют радость (40%). Одни радуются тому, что появилась возможность прикоснуться к тому или иному историческому памятнику, самому рассмотреть его особенности, другие восхищаются красотами природы и гармонично вписавшимся историческими памятниками, третьи вспоминают счастливые моменты детства и т.д.

**Таблица 3.5. – Впечатления от экскурсии**

№	Чувства	%
1.	Радость	40
2.	Спокойствие	20
3.	Приятное воспоминание (детство)	15
4.	Восхищение	15
5.	Счастье	15
6.	Ничего не испытываю	0
7.	Скучно	0

Даже кратковременные погружения в природу и в разные исторические эпохи, о которых свидетельствуют экскурсионные экспонаты, позволяют студентам отвлечься от жизненных проблем и

снять напряжение. А это улучшает эмоциональное состояние в целом, располагает к активной деятельности, а, как известно, понятия «активность» и «мотивация» неразрывны.

Общения с природой не только вызывают положительные эмоциональные чувства, но и пробуждают в них морально-нравственные качества. Студенты начинают глубже осознавать необходимость нахождения в гармонии с природой, что они часть природы и что благополучие жизни человека зависит от сохранности природы. Эти ощущения тут же актуализируют дискуссии, касающиеся вопроса о чрезмерном потребительском отношении человека по отношению к природе. Нам кажется, что использование таких ситуаций немаловажно при формировании учебно-профессиональных компетенций будущего педагога в целом и в развитии мотивации учебно-профессиональной деятельности в частности.

Кроме устных обсуждений впечатлений, результаты экскурсий оформляются студентами по приезду в виде письменных отчетов, форму представления которых каждый выбирает (составляющая второго условия ППУ2) по своему усмотрению, с учётом уровня своего развития и основных требований к содержанию отчёта. Это может быть эссе, сочинение, доклад, реферат, презентация и др. Одни пишут эссе и сочинения о своих впечатлениях, оставшихся от экскурсионной поездки, другие отмечают, что научились сравнивать прошлое с сегодняшним днем и понимать ход развития общества. Третьи указывают, что посещённые места напомнили эпизоды из далёкого детства. По письменным отчетам студентов можно определить, насколько была эффективной лекция – экскурсия и какое положительное влияние она оказала на обогащение учебно-профессионального опыта и на развитие мотивации УПД студентов.

Особое место из всех экскурсий занимает поездка (можно назвать её экспедицией) в урочище Саймалы-Таш (см. приложение 5), где

сохранилось с древнейших времен по сегодняшний день большое количество древних петроглифов. Студенты, с большим интересом рассматривая их, старались собрать как можно больше материалов (см. приложение 5). По приезду домой собранные материалы каждый студент самостоятельно обработал, сгруппировав фотографии петроглифов по периодам. Кроме подробных письменных отчётов по результатам экскурсии был оформлен стенд. Экскурсанты через содержание стенда хотели поделиться с другими студентами своими впечатлениями и заинтересовать их историей страны. Наряду с этим по итогам заключительной экскурсии был проведён отчётный семинар – конференция для студентов всего факультета, (план проведения экскурсии, фрагменты экскурсии и фрагменты презентации докладов студентов на отчётной конференции предлагаются в приложении 7).

На семинаре – конференции каждый из экскурсантов с демонстрацией слайдов рассказал о своих впечатлениях от экскурсии и об увиденных исторических памятниках, что способствовало прочному усвоению знаний о петроглифах, так как видные педагоги говорят: «чтобы запомнить материал его надо проговорить».

Большую роль в развитии профессиональной мотивации и инструментальных и познавательных компетенций студентов играют виртуальные экскурсии (см. приложение 6), подготовленные студентами к семинарским занятиям, на которых они временно становятся своего рода экскурсоводами. Выбрав по желанию тему из годового плана экскурсий в рамках СРС, разрабатывают маршрут и проводят виртуальную экскурсию с однокурсниками на семинарском или лекционном занятии, демонстрируя владение одним из элементов компетенции. При этом студенты, во-первых, овладевают навыками поиска информации для экскурсии, преобразования её в экскурсионный объект с использованием информационно-компьютерных технологий, во-вторых они заранее, обучаясь в вузе, готовят презентационный материал, который с учётом

возрастных особенностей учеников может быть ими использован в будущей профессиональной деятельности. В этом случае мотивация профессиональной деятельности превалирует относительно мотивации учебной деятельности.

При реализации определённых нами педагогических условий развития мотивации УПД студентов (рис. 2.1) с их МиДО (рис. 2.9), как следует из содержания параграфов 2.2, 2.3 и 3.1 диссертации, использовались, ниже приведённые средства обучения:

– организационные педагогические средства, объединяющие разнообразную учебно-программную документацию, включающую ГОС ВПО КР педагогического направления; разработанные нами УМК и ЭУМК по дисциплине «Отечественная история», ориентирующие на формирование компетенций и следовательно, на развитие мотивации УПД студентов; включающие инновационные дидактические материалы (комплекты разно уровневых заданий для СРС, нацеленных на созидательную учебную деятельность; макеты таблиц для выполнения сравнительного анализа исторических событий; дидактические карточки и анкеты для осуществления рефлексии); учебное пособие «История Кыргызстана»; «Методические рекомендации выпускникам ВПО по подготовке к ГЭК по истории Кыргызстана»; листы требований к овладению компетенциями каждого из модулей общеобразовательных дисциплин «Отечественная история» и «КСЕ», способствующие организации МПС на основе согласования компетенций; тесты психолого-дидактических методик и тестовые задания для комплексного мониторинга достижений студентов, включая мотивацию УПД;

– учебно-наглядные средства (карта распределения компетенций по дисциплинам, стенды и слайды с фотографиями исторических памятников на территории КР, схема «Система структурных элементов научных знаний» по дисциплине «Отечественная история» и памятки с обобщёнными планами их усвоения; плакаты для организации на

занятиях игровых методов, карты по истории Кыргызстана;

– технические средства обучения (компьютер, электронный проектор, набор электронных карт по истории Кыргызстана, комплект виртуальных экскурсий, презентации отчетов по экскурсиям и другие носители информации в электронном виде).

Перечисленные средства обучения позволили применять интерактивные методы обучения (деловая игра, метод диалогического изложения, мозговой штурм и др.), интерактивные формы обучения (предварительные, сопровождающие, заключительные и виртуальные экскурсии) и практико-ориентированные технологии (модульно-рейтинговая, ИКТ, технологии педагогической поддержки и обучения в сотрудничестве).

Влияние использованных методов и средств обучения, проведенных разного вида экскурсий и реализации других педагогических условий с их МиДО на уровень мотивации УПД студентов в целом определялось с помощью многомерного анализа. Для этого осуществлялся комплексный мониторинг достижений студентов с использованием инструментария из диагностического обеспечения педагогических условий развития мотивации УПД студентов. Подробная характеристика этого инструментария дана в параграфе 2.2 и в опубликованных нами работах. Наряду с этим, как указывалось выше, диагностика изменения уровня мотивов осуществлялась с использованием общеизвестного теста А.А. Реана [165]. При этом мы придерживались его критериев:

– количество набранных баллов от 1 до 7 соответствует мотивации на неудачу (боязнь неудачи);

– количество набранных баллов от 14 до 20 соответствует мотивации на успех (надежда на успех);

– количество набранных баллов от 8 до 13, позволяет считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом считается, что для количества баллов 8, 9 есть определенная тенденция мотивации на

неудачу, а для количества баллов 12, 13 имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Причём мотивация на успех относится к позитивной мотивации. В основе активности человека лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха. Таким людям присуща уверенность в себе, в своих силах, ответственность, инициативность и активность. Они целеустремлённы и настойчивы в достижении цели.

Мотивации на неудачу относятся к негативной. Данный тип мотивации связан с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи. Вообще в основе этой мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Человек с такой мотивацией ещё только начинает дело, а уже предполагает и боится предстоящей неудачи и думает не о способах достижения успеха в деле, а о путях избегания этой возможной неудачи.

Для людей, мотивированных на неудачу, характерна повышенная тревожность, низкая уверенность в своих силах. Они избегают ответственных заданий, а если им приходится решать сверх ответственные задачи, они впадают в состояние близкое к паническому.

Из выше изложенного следует, что методическое и диагностическое обеспечение способствует реализации: интерактивных методов и инновационных форм обучения, как предварительные, сопровождающие, заключительные и виртуальные экскурсии.

Результаты, проведённого эксперимента и их анализ приведены в параграфе 3.2.

### **3.2. Результаты педагогического эксперимента**

Как указано в параграфе 3.1, в рамках педагогического эксперимента для выявления влияния разработанных педагогических условий с их МиДО на развитие мотивации осуществлялись комплексный

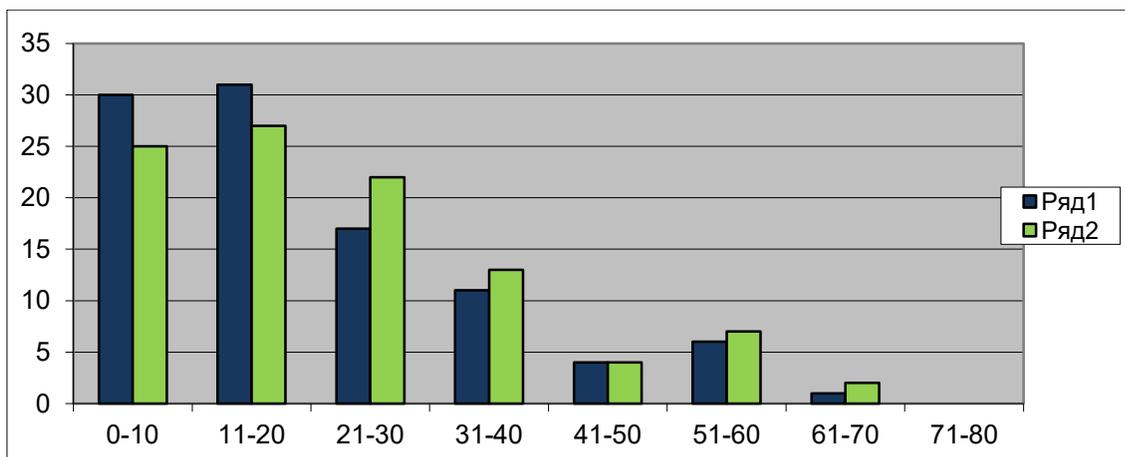
мониторинг и диагностика уровня мотивации УПД по методике А.А. Реана [171].

Ниже представлены результаты комплексного мониторинга, обработанные с помощью методов математической статистики, охарактеризованных в параграфе 2.2 (см. констатирующий эксперимент).

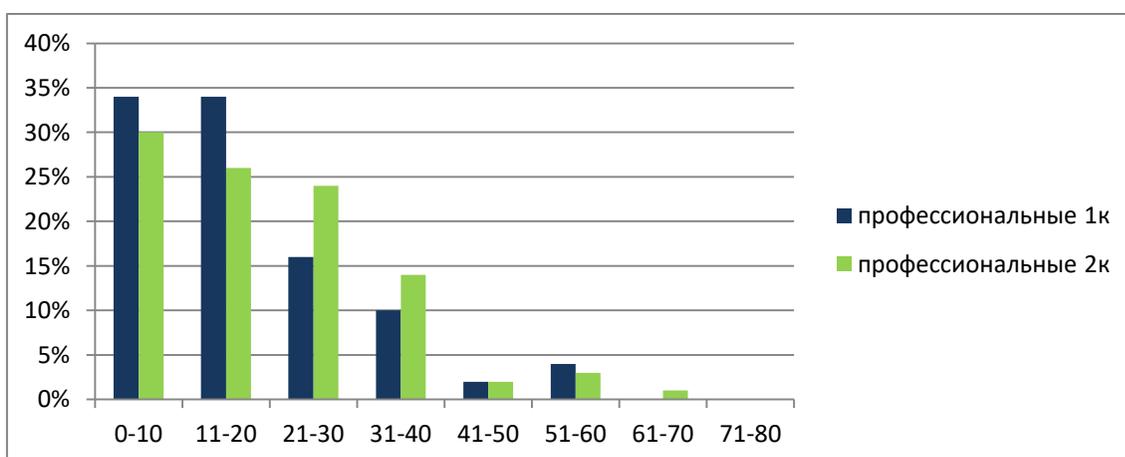
Так, в виде гистограмм на рис. 3.2-3.5 и таблицы 3.7. представлены результаты комплексного тестирования студентов в начале второго курса в сравнении с результатами констатирующего эксперимента на первом курсе.

На рисунке 3.2 показаны изменения мотивации УПД студентов. Интерпретация рисунка 3.2 позволяет констатировать, что реализация разработанных нами педагогических решений с их МиДО оказывает в целом позитивное влияние на развитие мотивации УПД студентов. Так, сравнительный анализ уровня мотивации УПД студентов на первом и втором курсах после первого модуля свидетельствует, что на втором курсе количество студентов с низким и очень низким уровнем мотивации (баллы 0-20) (см. табл. 3.2) уменьшилось на 8%, с уровнем ниже среднего и чуть ниже среднего (баллы 21-40) повысилось на 6%, а с уровнем выше среднего повысилось на 2%.

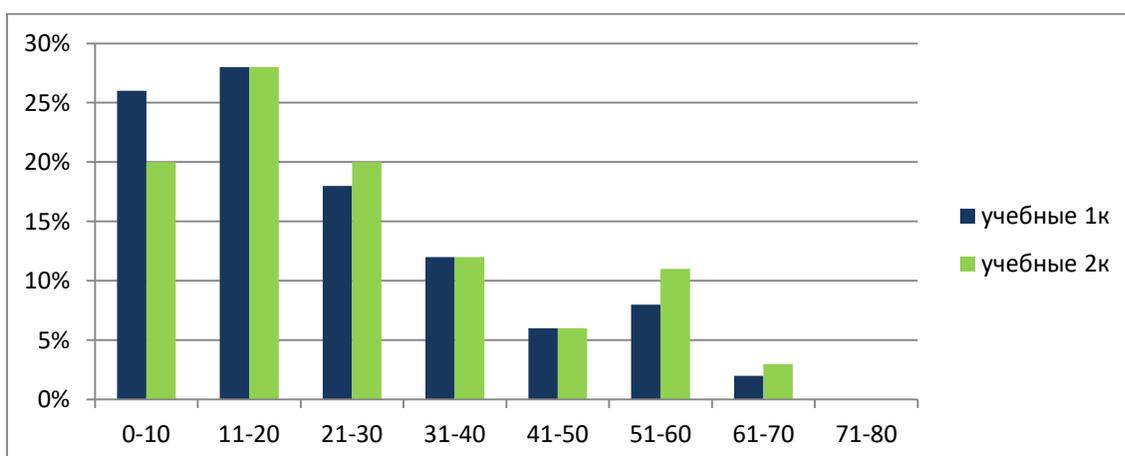
Такая же тенденция была установлена в потоке студентов 2013 года набора.



**Рис. 3.2. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по уровню мотивации (набор 2012 г.).**



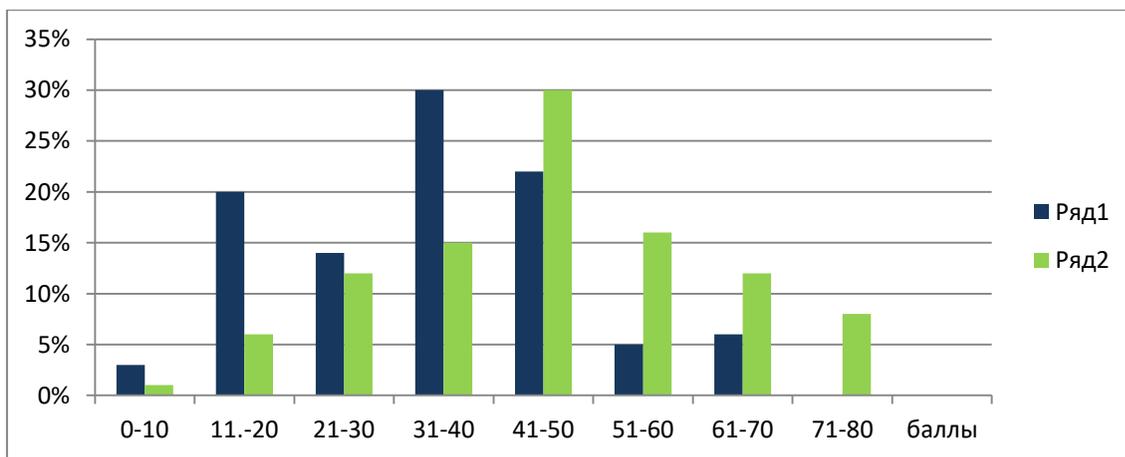
**Рис. 3.3. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по профессиональным мотивам (набор 2012-2013 гг.).**



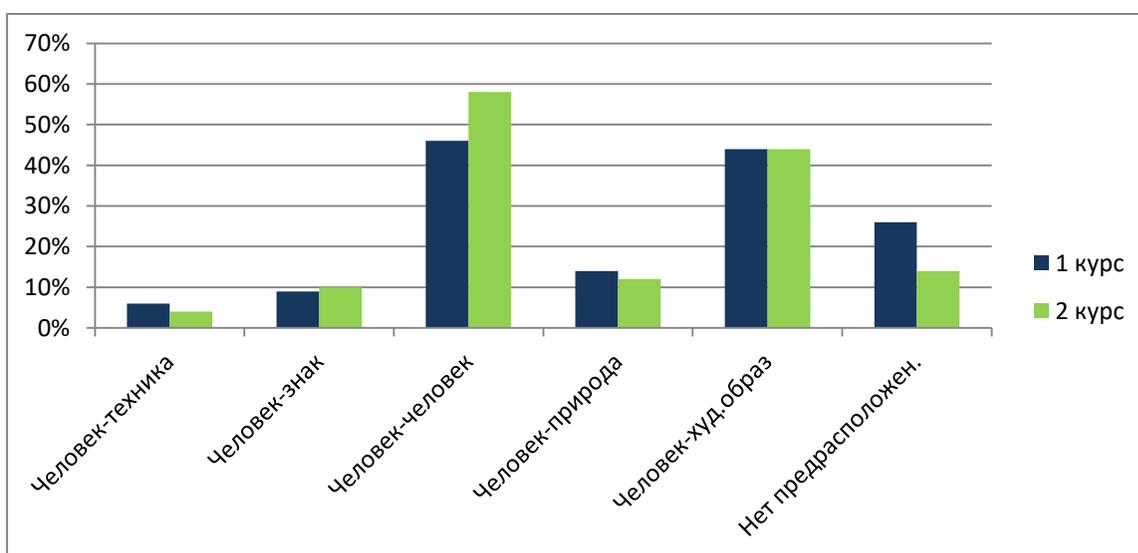
**Рис. 3.4. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по учебным мотивам (набор 2012-2013 гг.).**

Кроме того интерпретация гистограмм на рис. 3.3 и 3.4 показала, что изменения по уровню профессиональных мотивов у студентов экспериментальных потоков (набор 2012 и 2013 гг.) менее заметны, по сравнению с изменениями уровня учебных мотивов. Так, количество студентов с уровнем профессиональных мотивов выше среднего (баллы 51-80) увеличилось на 1%, а количество студентов с таким же уровнем учебных мотивов – на 6%. Это можно объяснить тем, что в течение первого курса не достаточно было уделено внимания развитию мотивов на профессию.

Интерпретация гистограммы на рис. 3.5 позволяет констатировать, что уровень умений самоуправления повысился более заметно по сравнению с уровнем мотивацией УПД студентов. Так, появилась подгруппа студентов, имеющих высокий уровень умений (баллы 71-80) и включающая 8% студентов, подгруппа студентов с уровнем умений чуть выше среднего и выше среднего увеличилась на 16% (баллы 51-70), на 8% увеличилась подгруппа со средним уровнем. Подгруппа с низким и очень низким уровнем умений (баллы 0-20) уменьшилась в 3,3 раза. Более того, если провести сглаженную кривую на гистограмме с результатами распределения умений самоуправления второго курса, то она будет очень близка к закону нормального распределения Гаусса. Причём математическое ожидание с теоретически рассчитанного в 40 баллов сдвинуто на 50 баллов при реальном распределении, т.е. кривая сдвинута в сторону высокого уровня умений самоуправления.

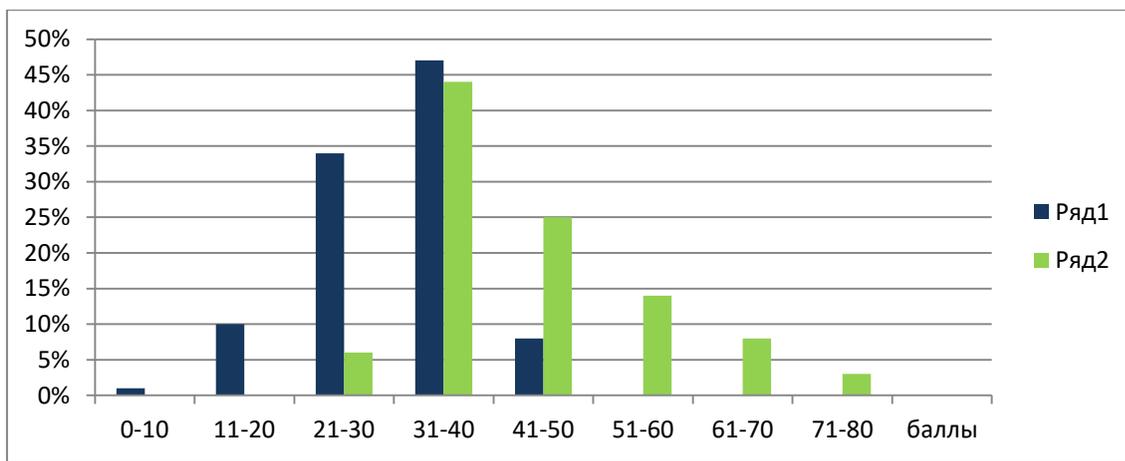


**Рис. 3.5. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по умениям самоуправления (набор 2012 года).**



**Рис. 3.6. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по профессиональной предрасположенности (набор 2012 года).**

Что касается профессиональной предрасположенности, то здесь, как видно из рис. 3.6, больших изменений не произошло. Но стоит отметить, что количество студентов, предрасположенных к типу профессий «человек-человек», увеличилось на 12%. И примечательно то, что в 2 раза уменьшилось количество студентов, не предрасположенных ни к одному типу профессий Е.А. Климова.



**Рис. 3.7. Распределение студентов первого (ряд 1) и второго (ряд 2) курса ИЦПК по базовым знаниям (набор 2012 года).**

Распределение студентов по уровню знаний (рис. 3.7), усвоенных студентами на первых курсах обучения в вузе, также позитивно изменилось относительно уровня школьных базовых знаний. Так, например, не осталось ни одного студента с низким и очень низким уровнем знаний. Подгруппа с уровнем знаний ниже среднего уменьшилась в 1,62 раза (баллы 21-40), подгруппа со средним уровнем знаний увеличилась в 3,2 раза и появилась подгруппа с уровнем выше среднего (баллы 51-80), составляющая в общей сложности 25%. Такому резкому изменению в уровне знаний способствовали, в свою очередь, повышение уровня мотивации УПД и умений самоуправления, обусловленные дифференциацией видов и доз помощи (поддержки) со стороны преподавателей студентам как с низким уровнем знаний, так и студентам с уровнем знаний выше среднего, а также возможностью реализации права выбора различных видов учебной и квазипрофессиональной деятельности по желанию студентов в соответствии с уровнем их умений самоуправления, знаний и опыта УПД. Общеизвестно, что в ситуации выбора проявляются реально действующие мотивы.

Выше перечисленное свидетельствует о том, что реализация определённых нами педагогических условий развития мотивации с их

МиДО оказывает позитивное влияние на изменение уровня развития мотивации УПД и уровня других связанных с ней компонентов компетенций и компетентности в целом, т.е. на улучшение конечного результата и на повышение качества образования.

О позитивном влиянии определённых нами педагогических условий на развитие мотивации УПД и других связанных с ней параметров педагогической системы свидетельствуют коэффициенты полноты выполнения операций (действий), полноты усвоения знаний и коэффициенты эффективности.

Общеизвестно, что баллы при каждом виде контроля, в том числе при комплексном тестировании находятся в прямой пропорциональной зависимости от количества правильных ответов и количества, правильно выполненных действий (операций) согласно обобщённым планам той или иной учебно-профессиональной деятельности. Исходя из этого по средним баллам комплексного тестирования студентов по уровню мотивации (**Х<sub>ср.м</sub>**), знаний (**Х<sub>ср.з</sub>**), умений самоуправления (**Х<sub>ср.с</sub>**) (см. табл. 2.3 и формулы 2.1 – 2.3) по ниже приведённым формулам (3.1 – 3.3) нами были вычислены:

– средние коэффициенты полноты выполнения студентами операций по такому компоненту компетенции, как мотивация УПД студентов **Q<sub>ср.м</sub>**,

– коэффициент полноты усвоения студентами знаний **Q<sub>ср.з</sub>**,

– коэффициент полноты выполнения операций по параметру умения самоуправления **Q<sub>ср.с</sub>**.

**Q<sub>ср.м</sub> = X<sub>ср.м</sub>/80 (3.1), Q<sub>ср.з</sub> = X<sub>ср.з</sub>/80 (3.2), Q<sub>ср.с</sub> = X<sub>ср.с</sub>/80 (3.3).**

В этих формулах значение знаменателя 80 обусловлено тем, что при комплексном тестировании по первым трём субтестам использовалась 80-балльная шкала оценок. Результаты вычисления по формулам 3.1-3.3 значения коэффициентов полноты выполнения действий (операций) позволили по формулам 3.4 – 3.6 определить:

- коэффициент эффективности по параметру «мотивация»  $\eta_m$ ,
- коэффициент эффективности по параметру «знания»  $\eta_z$ ,
- коэффициент эффективности по параметру «умения самоуправления»  $\eta_c$ .

$$\eta_z = Q_{\text{ср.м}_1} / Q_{\text{ср.м}_2} \text{ (3.4)}, \eta_m = Q_{\text{ср.з}_1} / Q_{\text{ср.з}_2} \text{ (3.5)},$$

$$\eta_c = Q_{\text{ср.с}_1} / Q_{\text{ср.с}_2} \text{ (3.6)},$$

где  $Q_{\text{ср.м}_1}$  – среднее значение коэффициента полноты выполнения операций по параметру мотивация УПД студентами первого курса,  $Q_{\text{ср.м}_2}$  – среднее значение коэффициента полноты выполнения операций по параметру мотивация УПД студентами второго курса;  $Q_{\text{ср.з}_1}$  – среднее значение коэффициента полноты усвоения знаний студентами первого курса,  $Q_{\text{ср.з}_2}$  – среднее значение коэффициента полноты усвоения знаний студентами второго курса;  $Q_{\text{ср.с}_1}$  – среднее значение коэффициента полноты выполнения операций по параметру комплекс умений самоуправления студентами первого курса;  $Q_{\text{ср.с}_2}$  – среднее значение коэффициента полноты выполнения операций по параметру комплекс умений самоуправления студентами второго курса. Полученные значения коэффициентов были сведены в таблицу 3.6.

**Таблица 3.6. – Значения средних баллов, коэффициентов полноты и эффективности для студентов групп лекционного экспериментального потока по результатам таблицы 2.3.**

Коэффициенты	Результаты по 2-му субтесту (знания)		Результаты по 1-му субтесту (мотивация УПД)		Результаты по 3-му субтесту (умения)	
	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс	1 курс	2 курс
$X_{\text{ср}}$	34,27	38,93	39,07	48,93	50,53	63,33
$Q_{\text{ср}}$	0,43	0,49	0,49	0,61	0,63	0,79
$\eta_{\text{ср}}$	0,88		0,80		0,80	

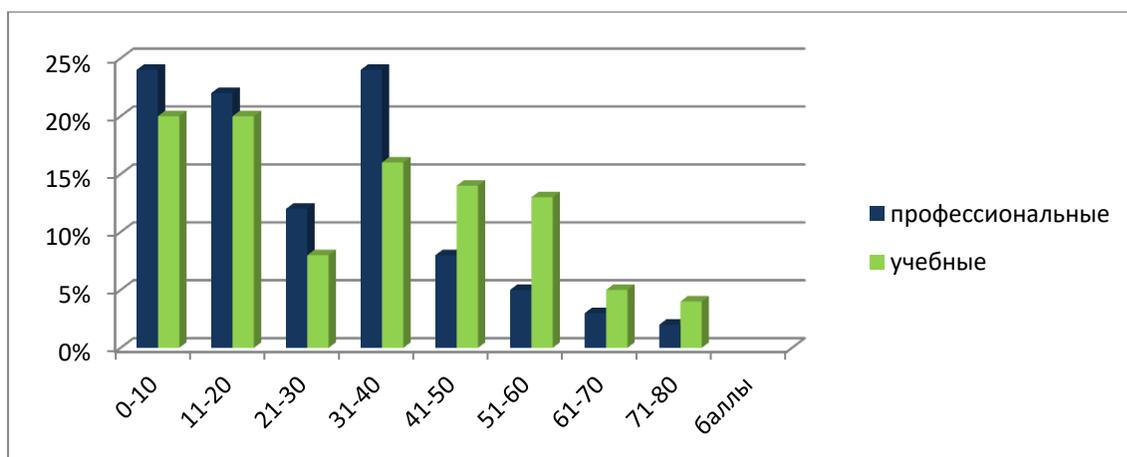
Из таблицы 3.6. следует, что коэффициент эффективности по компоненту компетенций знания (0,88) выше аналогичных

коэффициентов эффективности по компонентам компетенции мотивация УПД студентов (0,80) и умения их самоуправления (0,80).

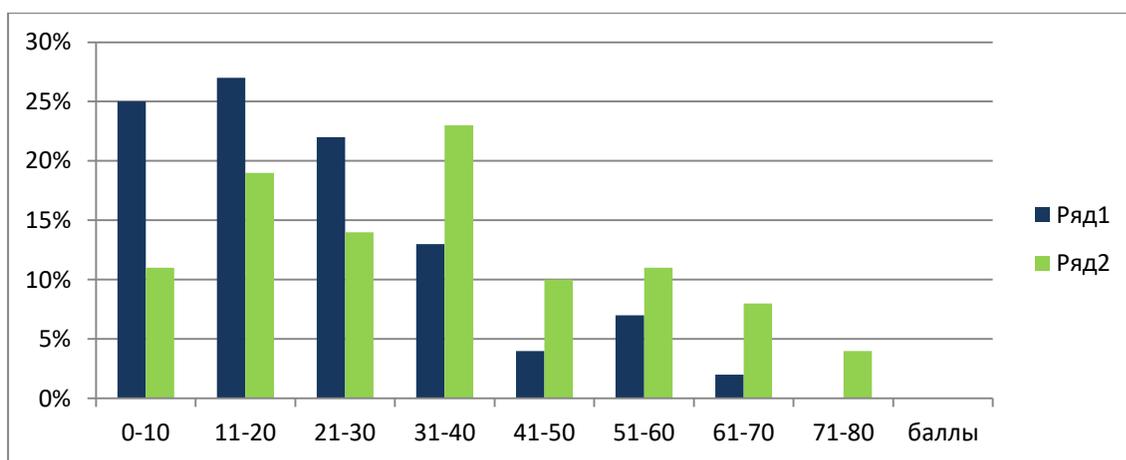
Из сравнения данных таблиц 2.3 и 3.7 с расчётом  $X_{ср}$  и  $Q_{ср}$ , по результатам таблицы 3.7 к 4-му курсу в группе СЭО-1-13 (см. таблицу 3.7) обнаружено значительное повышение уровня мотивации, знаний и умений самоуправления.

Таким образом, из приведённых результатов формирующего эксперимента следует, что реализация разработанного нами комплекса педагогических условий с методическим и диагностическим обеспечением оказывает позитивное влияние на повышение уровня мотивации УПД и связанных с ней элементов компетенций – параметров педагогической системы.

Из вышеизложенного следует, что даже сравнительно небольшие изменения в уровне мотивации УПД при реализации определённых нами педагогических условий развития мотивации с их МиДО приводят к значительному повышению уровня связанных с ней таких компонентов компетенций, как предметные знания, умения и умения самоуправления (творческие, организаторские, коммуникативные и познавательные).



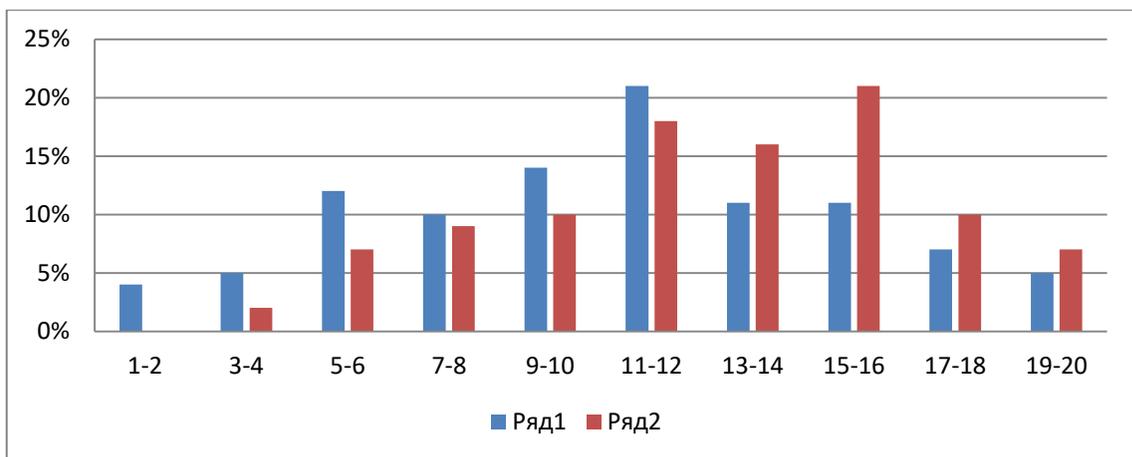
**Рис. 3.8. Распределение студентов потока ИЦПК третьего курса по профессиональным (ряд 1) и учебным (ряд 2) мотивам (набор 2012 года).**



**Рис. 3.9. Распределение студентов второго курса (ряд 1) и третьего (ряд 2) курса потока ИЦПК по уровню мотивации УПД (набор 2012 г.).**

Проведённое тестирование в начале третьего курса показало, что ещё преобладает повышение учебных мотивов по сравнению с профессиональными. И в целом уровень мотивации УПД за два курса значительно повысился относительно уровня мотивации второго курса, возможно, это связано с тем, что ко всему прочему к этому времени были осуществлены загородные экскурсии и проведён семинар-конференция по их результатам.

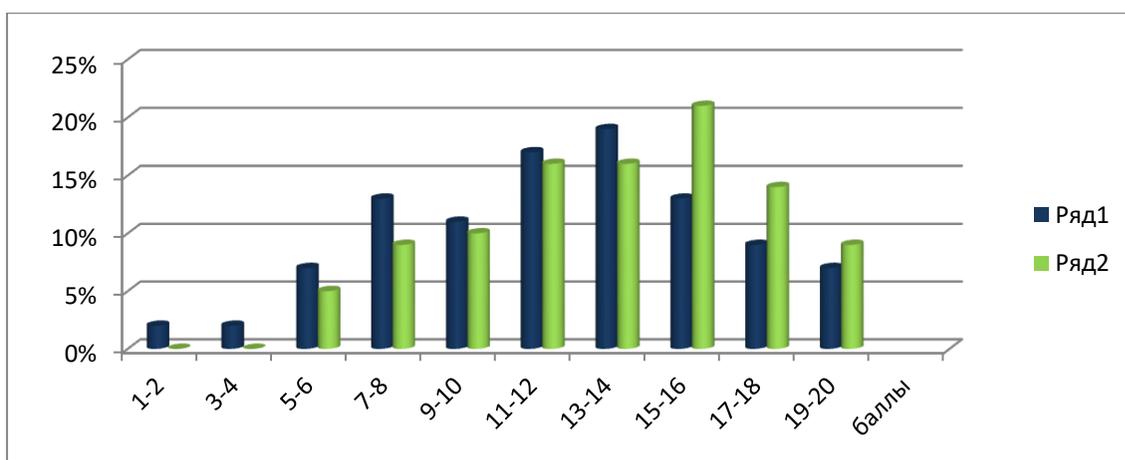
Диагностика изменения уровня мотивов осуществлялась также с использованием общеизвестного теста А.А. Реана. На рис. 3.10 представлены результаты такого диагностирования уровня мотивации студентов из потоков 2012 и 2013 года набора, проведённого в рамках контрольного эксперимента в сравнении с результатами формирующего эксперимента. Интерпретация рис. 3.10 позволяет сделать вывод о значительном позитивном изменении в процентном соотношении подгруппы студентов с мотивацией на успех.



**Рис. 3.10. Распределение студентов потоков (набор 2012 и 2013 годов) по мотивации к успеху и боязни неудачи: ряд 1 – результаты на втором курсе, ряд 2 – результаты на четвертом курсе.**

Так, из рис. 3.10 видно, что на втором курсе 31% студентов имеют мотивацию на неудачу (баллы 1-7). У 46% студентов мотивационный полюс ярко не выражен (баллы 8-13) и только у 23% студентов ярко выраженная мотивация на успех (баллы 14-20). На четвертом курсе мотивацию на успех имеют уже 38% студентов (баллы 14-20), кроме того у 34% студентов (баллы 12, 13), согласно методике А.А. Реана, имеется определенная тенденция мотивации на успех, т.е. в приближенном подсчёте в общей сложности получилось, что 72% студентов имеют мотивацию на успех.

Немного большие позитивные изменения в результатах контрольного эксперимента произошли в отдельно взятой академической группе студентов СЭО-1-13, в которой по сравнению с остальными группами осуществлялись МПС ещё и с двумя дисциплинами из профессионального цикла, и, соответственно, проводилось большее число экскурсий.



**Рис. 3.11. Распределение студентов СЭО-1-13 по мотивации к успеху и боязни неудачи: ряд 1 – результаты на втором курсе, ряд 2 – результаты на четвертом курсе.**

Как видно из рисунка 3.11 на втором курсе 24% студентов имеют мотивацию на неудачу (баллы 1-7). У 28% студентов мотивационный полюс ярко не выражен (баллы 8-13) и только у 48% студентов ярко выраженная мотивация на успех. На четвертом курсе мотивацию на успех имеют уже 60% студентов (баллы 14-20), на неудачу – 14%. Кроме того у 17% студентов (баллы 12,13) имеется определенная тенденция мотивации на успех, т.е. в приближении в общей сложности можно считать 77%. Причём на 4 курсе изменение профессиональной составляющей преобладает над учебной составляющей мотивации УПД студентов.

Установленное преобладание повышения уровня профессиональной составляющей мотивации УПД студентов можно объяснить тем, что студенты к этому времени прошли профессионально-базовую и профессионально-профильную практику, участвовали в 6 загородных и многих виртуальных и музейных экскурсиях.

**Таблица 3.7. – Распределение студентов группы СЭО-1-13 по уровню мотивации УПД в соответствии с критериями, знаний и умений самоуправления на четвёртом курсе**

Баллы		0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80
Уровень		Очень низкий	Низкий	Ниже среднего	Чуть ниже среднего	Средний	Чуть выше среднего	Выше среднего	Высокий
Количество студентов в процентном соотношении	Мотивация	0%	0%	0%	5%	74%	16%	5%	0%
	Умения самоуправления	0%	0%	0%	21%	5%	47%	26%	0%
	Знания	0%	0%	11%	47%	5%	0%	11%	11%
Разно уровневые подгруппы		<b>А</b>			<b>Б</b>		<b>В</b>		

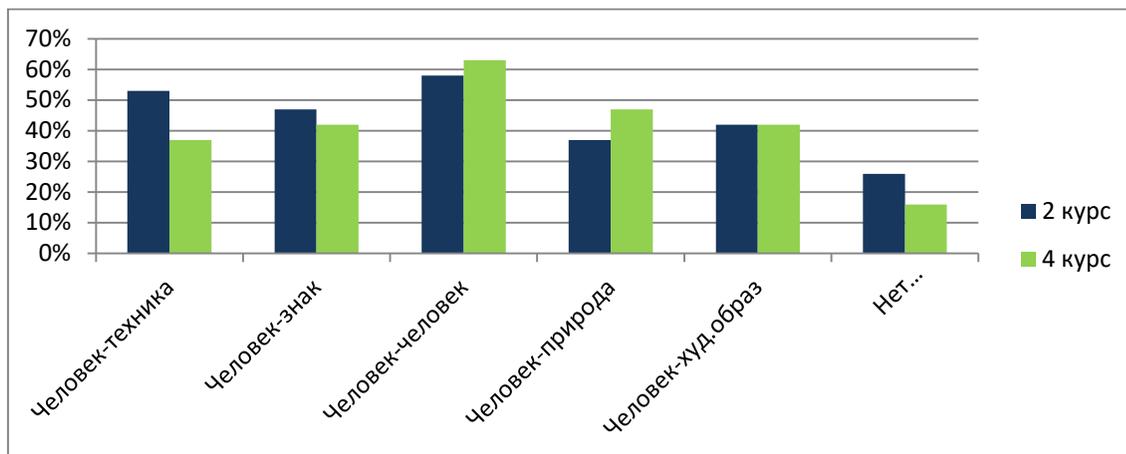
Стоит отметить, что результаты тестирования студентов СЭО-1-13 на четвёртом курсе по методике А.А. Реана коррелируют с результатами комплексного диагностирования.

Так уровень мотивации на успех, установленный с использованием теста А.А. Реана в общей сложности составляет 77% (рис. 3.11), а при комплексном тестировании среднее значение мотивации УПД равно 74% (баллы 41-50) (таблица 3.7).

Статистическая обработка результатов тестирования по уровню мотивации и умений самоуправления студентов СЭО-1-13 (четвёртый и пятый столбики таблицы 3.8) с выборкой в 10 баллов также представлена в таблице 3.7.

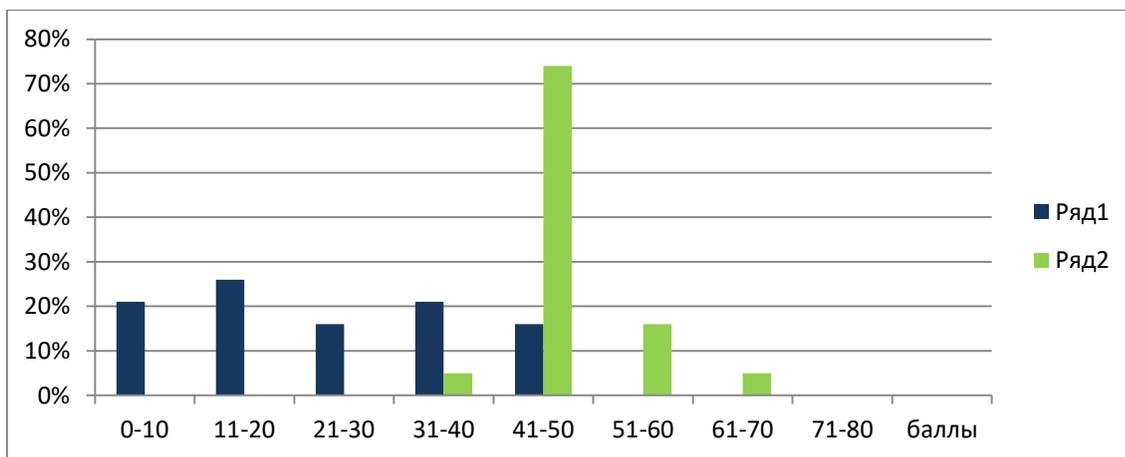
Данные таблицы 3.8 нами использованы для сравнения распределения уровня профессиональной направленности, мотивации и умений самоуправления студентов группы СЭО-1-13 на четвёртом курсе, результаты которого представлены в виде гистограмм на рисунках 3.12,

3.13 и 3.14.

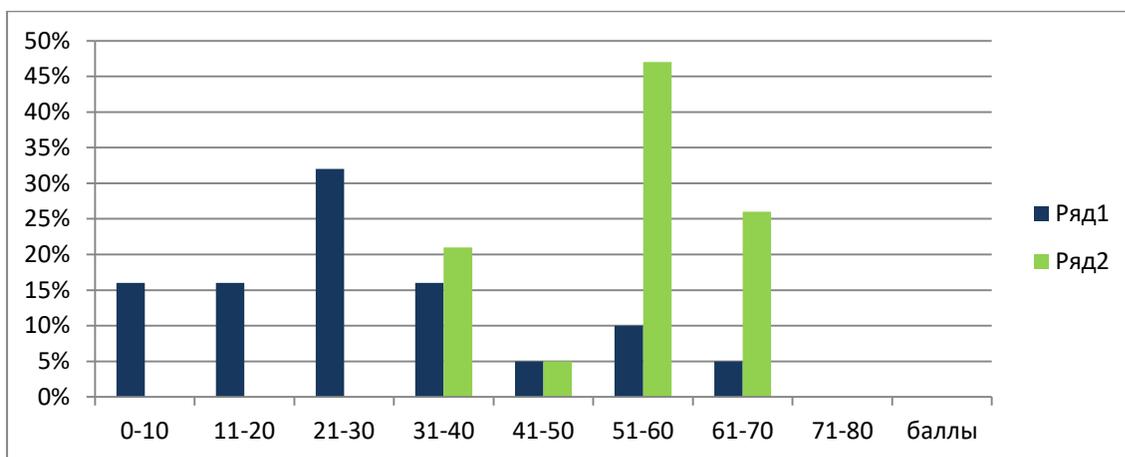


**Рис. 3.12. Распределение студентов группы СЭО-1-13 в начале второго курса (ряд 1) и четвёртого (ряд 2) курса по уровню профессиональной направленности (предрасположенности).**

Из этих гистограмм особенно наглядно прослеживаются значительные изменения в уровне студентов как по мотивации УПД (средний уровень), так и в умениях по самоуправлению. Причём изменения в уровне выше среднего по мотивации оказались равными 21%, а – по умениям самоуправления 73%. Это соотношение ещё раз продемонстрировало, что повышение уровня мотивации при реализации разработанных педагогических условий и их МиДО ведёт к значительным изменениям в уровне других компонентов компетенций характеризующих педагогическую систему. А значит к повышению качества обучения. Кроме того, об эффективности педагогических условий и их МиДО свидетельствуют результаты мониторинга успеваемости студентов. При этом мы воспользовались результатами семестровых экзаменов по всем дисциплинам, изученным в течение 4 лет обучения в вузе, вынесенным в сводную электронную ведомость, распечатки которой используются Государственной аттестационной комиссией.



**Рис. 3.13. Распределение студентов группы СЭО-1-13 в начале второго курса (ряд 1) и четвёртого (ряд 2) курса по уровню мотивации УПД.**



**Рис. 3.14. Распределение студентов группы СЭО-1-13 в начале второго курса (ряд 1) и четвёртого (ряд 2) курса по уровню умений самоуправления.**

**Таблица 3.8. – Сравнительные результаты ГАК и комплексного тестирования студентов СЭО-1-13 на 4-м курсе**

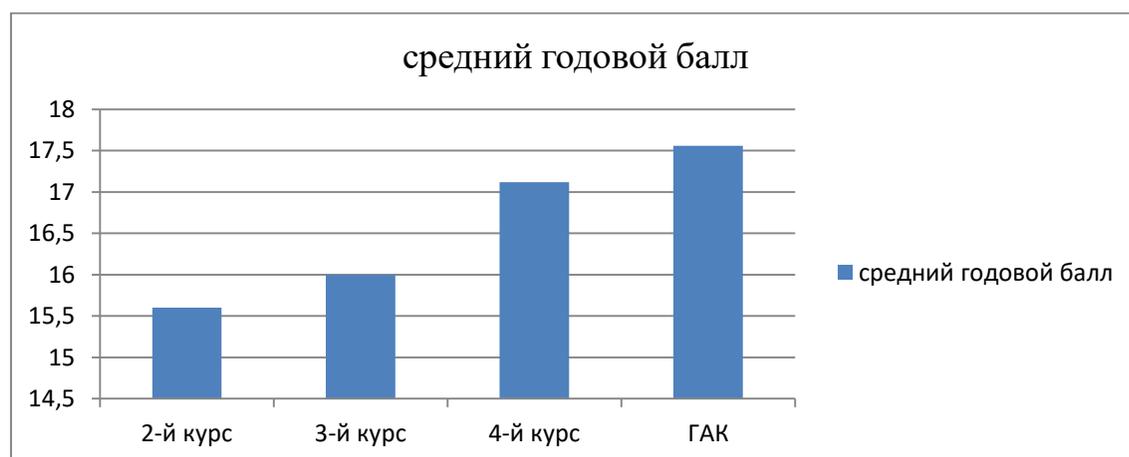
№	ФИО студентов	Результаты среза знаний независимой комиссией (20-80-балльной шкале)	Результаты комплексной диагностики студентов 4-го курса							Результаты ГАК (20-ти балльная шкала)	Результаты ГАК (80-ти балл., шкала)
			Мотивация УПД (80-ти балльная шкала)	Умения самоуправления (80-ти балльная шкала)	Профессиональная асположенность						
					Человек – техника	Человек – знак	Человек – человек	Человек – природа	Человек – художест образ		
1.	Азимкул уулу Исхак	18 /72	48	62	0	3	21	4	13	18	72
2.	Айдарбеков Б.А.	8/32	46	56	21	12	17	21	18	14	56
3.	Алтымыш уулу Темир	8/32	46	50	12	10	10	8	10	18	72
4.	Арыкбаева Ж.А.	18/72	50	58	8	6	10	8	13	18	72
5.	Ашымбекова Б.Н.	12/48	62	66	11	10	15	12	10	20	80
6.	Жаныбек уулу Жыргалбек	10/40	48	58	19	13	17	18	18	18	72
7.	Ильяз уулу Илгиз	10/40	36	40	6	21	7	22	8	18	72
8.	Калманбетова Н.К.	17/68	48	56	7	3	14	10	12	14	56
9.	Кубатбек кызы Махабат	18/72	46	40	0	20	14	18	3	20	80
10.	Куралбек кызы Перизат	10/40	44	60	12	4	20	14	16	20	80
11.	Кыдыр кызы Рыскул	10/40	50	66	5	4	4	6	4	18	72
12.	Майрамбеков А.М.	8/32	54	68	6	0	19	15	0	14	56
13.	Маликова Н.М.	18/72	42	40	15	12	22	15	14	18	72
14.	Нарматбай уулу Элчибек	10/40	50	56	8	6	10	6	10	20	80
15.	Темирбек уулу Кайрат	7/28	42	38	6	17	15	8	10	16	64
16.	Токтонбаева Б.Т.	10/40	46	52	6	8	10	8	10	18	72
17.	Төлөмүш кызы Назира	18/72	54	54	7	12	5	8	10	20	80
18.	Тынчтыкбек у. Айтыгул	7/28	48	54	6	8	12	10	10	14	56
19.	Шырдакбек уулу Нурбек	16/64	52	64	10	6	19	22	17	18	72
	Σ	233/932	912	1038	7	8	12	9	8	334	1336
	Хср	12,26/49,05	48	54,63	37%	42%	63%	47%	42%	17,58	70,32

В ведомостях оценки выставлены по пятибалльной шкале, мы в связи с этим, рассчитав средний годовой балл по семестрам и курсам по пятибалльной шкале, преобразовали полученные данные в 20-ти балльную шкалу для более наглядного представления на гистограммах распределения среднего балла по курсам (рис. 3.15 и 3.16).

Средний годовой балл по пятибалльной шкале подсчитывался по формуле:

$$U_{\text{ср.5}} = \frac{\sum U_{i_1} + \sum U_{i_2} + \dots + \sum U_{i_n}}{N \times n} \quad (3.10),$$

где  $\sum U_{i_1}$  – сумма всех оценочных баллов, полученных студентами академической группы или лекционного потока по одной дисциплине на итоговом семестровом контроле,



**Рис. 3.15. Изменения среднего годового балла на каждом курсе для студентов группы СЭО-1-13 и средний балл на ГЭК.**

$n$  – количество дисциплин изученных студентами группы за два учебных семестра, т.е. за учебный год (курс),

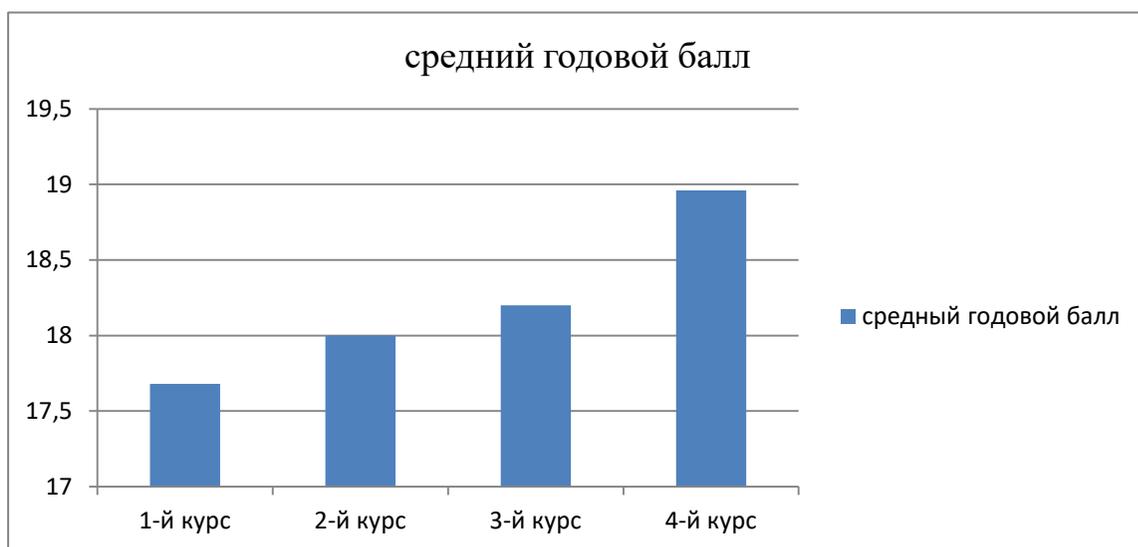
$N$  – количество студентов в группе (лекционном потоке),

$U_{\text{ср.5}}$  – средний годовой балл студентов по уровню успеваемости по пяти балльной шкале,

$U_{\text{ср.20}}$  – средний годовой балл студентов по уровню успеваемости при обучении в течение одного курса по двадцати балльной шкале подсчитывается по формуле 3.11.

$$U_{\text{ср.20}} = 4 U_{\text{ср.5}} \text{ (3.11).}$$

Поэтому из гистограммы на рисунке 3.15 видно, что средний годовой балл студентов группы СЭО увеличивался с 15,6 баллов (2 курс) до 17,12 баллов (4 курс). Средний балл студентов на Государственных экзаменах составил 17,56 балла, т.е. изменения составили 2 балла. Причём большее изменение наблюдается при переходе с третьего на четвертый курс. Эта тенденция оказалась характерной и для групп экспериментального потока. Из рисунка 3.16 видно, что средний балл между первым и вторым курсом увеличился на 0,3 балла, а между третьим и четвёртым – на 0,7 балла.



**Рис. 3.16. Изменения среднего балла на каждом курсе для студентов экспериментального потока (набор 2012 года).**

Это можно объяснить тем, что на четвёртом курсе прохождение студентами профессионально-базовой и профессионально-профильной практик способствовало повышению уровня их мотивации профессиональной составляющей УПД студентов.

Следует отметить, что изложенные выше результаты реализации педагогических условий развития мотивации с их МиДО согласно содержанию параграфов 2.2, 2.3 и 3.1, получены с использованием:

– организационных педагогических средств, объединяющих разнообразную учебно-программную документацию, включающую ГОС

ВПО КР по педагогическому направлению, УМК и ЭУМК по некоторым общеобразовательным дисциплинам, учебное пособие «История Кыргызстана», «Методические рекомендации выпускникам ВПО по подготовке к ГЭК по истории Кыргызстана», листы требований к овладению компетенциями, разработанные с учётом составляющих ОПУ1 и ОПУ2; комплекты разно уровневых карточек-заданий для сравнительного анализа исторических событий для развития рефлексии, а также с операционально-ориентированными заданиями, тестовые задания для комплексного тестирования достижений студентов, включая мотивацию УПД, тесты психо-дидактических методик.

– учебно-наглядных средств, содержащих карты с распределением компетенций по дисциплинам, стенды с фотографиями исторических памятников КР, плакаты для организации на занятиях игровых методов, в том числе со схемой «Система элементов научных знаний» и памяткой «Обобщённые планы их усвоения»;

– технические средства обучения: компьютер, экран, электронный проектор, набор электронных карт по истории Кыргызстана, комплект виртуальных экскурсий и другие дидактические средства обучения (носители информации).

Перечисленные средства обучения позволили применять интерактивные методы обучения (деловая игра, метод диалогического изложения, мозговой штурм и др.), интерактивные формы обучения (предварительные, сопровождающие, заключительные и виртуальные экскурсии) и практико-ориентированные технологии (модульно-рейтинговая, педагогической поддержки, обучения в сотрудничестве) (см. параграф 3.1, приложения 1-7).

Таким образом и результаты комплексного тестирования студентов экспериментальных групп, рассмотренные в начале параграфа 3.2 и динамика их успеваемости в виде среднего балла по курсам в конце этого параграфа, свидетельствуют о позитивном влиянии реализации определённых нами педагогических условий развития мотивации УПД и их МиДО.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Развитие у студентов мотивации УПД осуществляется с учётом результатов констатирующего эксперимента через внедрение в учебный процесс педагогических условий развития мотивации с их МиДО.

2. Разработанное нами методическое обеспечение включает: карту распределения компетенций по учебным дисциплинам в соответствии с ГОС ВПО КР; схему системы структурных элементов научных знаний по дисциплине «Отечественная история» и УМК дисциплин, осуществляющих МПС и содержащих методические указания к рациональному усвоению знаний и формированию обобщённых (универсальных) умений по обобщённым планам; листы требований к овладению компетенциями; дидактические карточки и краткие анкеты для актуализации опорных знаний; разно уровневые задания для СРС и УИРС, нацеленные на созидательную учебную деятельность; операционально-ориентированные задания межпредметного характера с акцентом на традиции кыргызского народа, годовые планы и программы проведения разных видов экскурсий и инструментарий для осуществления комплексной диагностики и мониторинга уровня мотивации УПД студентов и других компонентов компетенций. В помощь студентам изданы: «Учебно-методические рекомендации выпускникам по подготовке к ГЭК по истории Кыргызстана» учебное пособие для вузов «История Кыргызстана».

3. Влияние внедрения определённых нами педагогических условий на уровень развития мотивации УПД студентов проверяется посредством использования предложенного автором диагностического обеспечения в рамках комплексного мониторинга по критериям и их показателям, в том числе через определение коэффициента эффективности. Кроме того, изменения в уровне мотивации УПД студентов устанавливаются опосредованно по изменениям в уровне взаимосвязанных с ней компонентов компетенций и компетентностей (знаний, умений самоуправления и профессиональной предрасположенности). Уровень

последних определяется на аудиторных занятиях, на которых используются развивающие практико-ориентированные технологии, во время экскурсий и практики в школе, а также по изменениям среднего годового балла на семестровых экзаменах и итоговой государственной аттестации.

4. Особенность изменения мотивации УПД студентов заключается в чередовании от курса к курсу приоритета учебных или профессиональных мотивов, а также в том, что при незначительном изменении в уровне мотивации УПД наблюдается значительное позитивное изменение в уровнях сформированности взаимосвязанных с ней других компонентов компетенций.

5. Результаты мониторинга уровня мотивации УПД будущих бакалавров педагогического образования, включающие: увеличение количества студентов со средним и выше среднего уровнем мотивации и других компонентов компетенций, сравнительно высокий коэффициент эффективности, значительное повышение среднего годового балла от курса к курсу, доказывают позитивное влияние разработанных нами педагогических решений на развитие мотивации УПД студентов и на качество обучения в целом.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Исследование, направленное на научно-теоретическое обоснование и практическую реализацию педагогических условий развития мотивации УПД с их диагностическим и методическим обеспечением при реализации кредитной системы и ГОС ВПО КР третьего поколения, позволяет сделать следующие выводы:

1. При определении теоретических основ исследования установлено, что ГОС ВПО КР третьего поколения коренным образом изменили цель, содержание и мотивацию УПД студентов педвузов. С учётом данного обстоятельства на основе анализа психолого-педагогической литературы и государственных документов в области высшего профессионального образования уточнено определение УПД будущих бакалавров как «вид деятельности, направленный на формирование компетенций и компетентностей, при создании атмосферы сотрудничества, овладения способами самоуправления и развития учебно-профессиональной мотивации студентов». Мотивация УПД студентов рассмотрена как «качество личности, которое представляет собой систему мотивов (учебных, профессиональных, личностных), побуждающих студентов к сознательному и поэтапному овладению компетенциями и компетентностями бакалавра педагогического направления». Педагогические условия развития мотивации УПД определены как «совокупность взаимодействующих внутренних и внешних факторов, направленных на развитие мотивации УПД студентов до более высокого уровня и обеспечивающих эффективное функционирование и развитие педагогической системы в целом».

2. Для развития мотивации УПД будущих бакалавров педагогического направления определены и теоретически обоснованы взаимосвязанные организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические условия, содержание каждого из которых раскрыто в двух составляющих. Для их реализации разработано методическое и диагностическое обеспечение, позволившее с позиций

новых ГОС ВПО КР конкретизировать цели обучения, осуществить отбор содержания образовательных модулей с использованием анализа системы компетенций и структурно-логического анализа системы научных знаний, формировать метазнания, внедрить технологии сотрудничества и поддержки при соблюдении права выбора студентов, интенсифицировать применение интерактивных методов и форм обучения, включая все виды экскурсий, осуществлять МПС по формированию компетенций и выполнять разно уровневые СРС, нацеленные на созидательную учебную деятельность, а также проводить мониторинг уровня мотивации УПД студентов, результаты которого позволяют своевременно вносить коррективы в учебный процесс.

Для исследования педагогических условий развития мотивации УПД студентов определена методология, включающая, в том числе цель, задачи, теории: деятельности, мотивации деятельности и поведения, контекстного обучения, формирования предметных и метапредметных знаний, а также современные принципы методологических подходов и практико-ориентированных технологий.

3. Эффективность отобранных педагогических условий развития мотивации УПД студентов при реализации ГОС ВПО КР третьего поколения проверена в ходе педагогического эксперимента с применением, в том числе, пяти показателей критериев. Качественный и количественный анализ полученных экспериментальных данных с соответствующей их статистической обработкой указывает на позитивную динамику уровня мотивации УПД будущих бакалавров педагогического направления и на повышение качества обучения.

Доказательством этого служат следующие результаты педагогического эксперимента: коэффициент эффективности развития мотивации УПД в экспериментальных потоках достиг 0,80, а коэффициент эффективности знаний – 0,88; количество студентов группы СЭО-1-13 с ярко выраженной мотивацией на успех возросло с 48% до 60%, к тому же за 3 года в этой группе количество студентов в подгруппе **В** с уровнем мотивации выше среднего выросло с 0% до 23%, количество студентов в подгруппе **А** с

уровнем мотивации ниже среднего уменьшилось с 61% до 0%. В лекционных потоках эта тенденция сохранилась, хотя и не так наглядно. Так, количество студентов в подгруппе В увеличилась с 0% до 18%, а количество студентов в подгруппе А уменьшилась с 67% до 20%.

Повышение уровня мотивации позитивно отразилось на успеваемости студентов. Средний балл успеваемости студентов к 4-му курсу по сравнению с 1-м курсом в группе СЭО-1-13 увеличился на 1,95 балла, в лекционном потоке (набор 2012г.) – на 1,2 балла по 20-ти балльной шкале.

Таким образом, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный) позволил убедиться в правомерности определённых нами педагогических условий развития мотивации с их МиДО, т.е. можно констатировать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

На основе проведённого исследования сформулированы следующие **ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ:**

– использовать при подготовке бакалавров педагогического направления всех образовательных профилей разработанные и апробированные педагогические условия развития мотивации УПД и их МиДО;

– осуществлять отбор содержания образовательных модулей на основе анализа системы компетенций и структурно-логического анализа системы научных знаний;

– осуществлять МПС по формированию компетенций для развития у студентов интереса и мотивации УПД в целом;

– интенсифицировать применение интерактивных методов и форм обучения, включая все виды экскурсий.

Определяя перспективу исследований, следует отметить, что предложенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Дальнейший научный поиск может быть направлен на решение проблемы совершенствования педагогических условий и форм обучения.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверин, В.А. Психология личности [Текст]: учебное пособие / В.А. Аверин. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Агарков, Ю.А. Структурно-типологическая модель мотивации профессионального становления студентов-психологов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Ю.А. Агарков. – Тамбов, 2005. – 152 с.
3. Ажибаева, А.М. Реализация личностно-ориентированного подхода в профессиональном воспитании будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ж. Ажибаева. – Бишкек, 2004. – 134 с.
4. Алексанян, Г.А. Педагогические условия использования облачных технологий в обучении математике студентов СПО [Текст] / Г.А. Алексанян // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №1. – С. 4-12.
5. Алещанова, И.В. Междисциплинарные связи и мотивация образовательного процесса на занятиях по иностранному языку [Текст] / И.В. Алещанова, Н.А. Фролова // Известия ВолГТУ. – Волгоград, 2007. – №8. – С. 8-16.
6. Алиева, Б.М. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя физики на практических занятиях [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Б.М. Алиева. – Бишкек, 2012. – 27 с.
7. Алимбеков, А. Тарбиянын максатын айкындоонун тарыхый негиздери жана азыркы проблемалары [Текст] / А. Алимбеков // Жалал-Абад мамлекеттик университетинин жарчысы. – 2012. – №1. – С. 3-7.
8. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 517 с.
9. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.

10. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования [Текст] / Т.В. Анохина // Классный руководитель. – 2000. – №3 – С. 7-15.

11. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст]: учебно-методическое пособие / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

12. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.

13. Асипова, Н.А. Научно-методическое обеспечение перехода к многоуровневому высшему образованию в условиях глобализации мира [Текст] / Н.А. Асипова // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2013. – Вып. 1. – С. 195-199.

14. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – №4. – С. 18-22.

15. Бабаев, Д.Б. Дидактические основы профессионального становления учителя физики в процессе непрерывного образования [Текст]: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Д.Б. Бабаев. – Бишкек, 1994. – 42 с.

16. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Методические основы) [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1977. – 192 с.

17. Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода [Текст] / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С. 4-12.

18. Байсалов, Дж.У. Психолого-педагогические аспекты профессиональной направленности личности [Текст] / Дж.У. Байсалов // Вестник ИГУ им. К.Карасаева. – Каракол, 2003. – Вып. I. – С. 197-204.

19. Бакурадзе, А.Б. Мотивация труда педагогов [Текст] / А.Б. Бакурадзе. – М., 2005. – 192 с.

20. Бакшаева, Н.А. Психология мотивации студентов [Текст]: учебное пособие для студентов вузов / Н.А. Бакшаева. – М., 2006. – 123 с.
21. Басалаева, Н.В. Особенности смыслообразования в условиях квазипрофессиональной деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.01 / Н.В. Басалаева. – Барнаул, 2006. – 191 с.
22. Безрукова, В.С. Педагогика профессионально-технического образования. Актуальные проблемы [Текст] / В.С. Безрукова. – Свердловск, 1991. – 212 с.
23. Белкин, А.С. Витагенный опыт и витагенный принцип – категории педагогической антропологии [Текст] / А.С. Белкин, Н.Г. Свинина // Педагогическое образование в России. – 2007. – №1. – С. 15-25.
24. Белкин, А.С. Педагогический мониторинг [Текст] / А.С. Белкин. – М: Институт Педагогических исследований РАО, 1998. – 94 с.
25. Белухин, Д.А. Становление профессионала и рождение профессионализма [Текст]: учебное пособие / Д.А. Белухин. – М.: МПСИ, 2006. – 128 с.
26. Белякова, Н.Б. Этапы формирования деятельности наблюдения у обучающихся [Текст] / Н.Б. Белякова // Совершенствование процесса обучения физике. – Челябинск, 1978. – Вып. 5. – С. 18-22.
27. Березова, Н.А. Формирование профессиональной мотивации средствами иностранного языка у студентов учреждений среднего профессионального образования (на примере подготовки специалистов строительного профиля) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Березова. – Ульяновск, 2014. – 160 с.
28. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем [Текст] / В.П. Беспалько. – Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 304 с.
29. Библер, В.С. Школа диалога культур. Концепция [Текст] / В.С. Библер // Частная школа. – 1993. – №1.

30. Богданова, Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования [Текст] / Р.У. Богданова. – СПб, 2000. – 220 с.
31. Богомолова, Ю.И. Развитие мотивации учебно-профессиональной деятельности как основа подготовки педагогов профессионального обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.И. Богомолова. – М.: МГАУ, 2008. – 22 с.
32. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности [Текст] / под редакцией Д.И. Фельдштейна. – 2-е изд. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 352 с.
33. Болджурова, И.С. История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период: 1990-2005 гг. [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.С. Болджурова. – М., 2006. – 256 с.
34. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969, 1978.
35. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования [Текст] / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С. 11-17.
36. Боровская, С.В. Педагогические условия повышения эффективности профессионально-творческой самообразовательной деятельности будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Боровская. – Челябинск: ЧГПУ, 1999. – 175 с.
37. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст] / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
38. БСЭ. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – Ч. 1. – 623 с.
39. Быкова, Л.В. Генезис диагностического подхода в истории отечественной педагогики до 1917 года [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Быкова. – Екатеринбург, 2001. – 149 с.
40. Вербицкий, А.А. Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур [Текст] / А.А. Вербицкий // Проблемы психологии образования / Сб. статей. – М. – 1994. – Вып. 2. – 190 с.

41. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 12-22.
42. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
43. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А.А. Вербицкий. – М., 1999. – 75 с.
44. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы мотивации человека [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 288 с.
45. Власова, А. Утром – практика, вечером – теория [Текст] / А. Власова // Российская газета. – 2006. – №286. – С. 11-15.
46. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» [Текст] / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского ГУ. – 2014. – С. 5-9.
47. Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Текст]: Собр. соч в 6 т / Л.С. Выготский – М., 1983. – Т. 5. – С. 257-321.
48. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
49. Газман, О.С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О.С. Газман. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
50. Гершунский, Б.С. Философия образования [Текст]: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Б.С. Гершунский. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
51. Годфруа, Ж. Что такое психология [Текст] / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992. – Т. 1. – С. 240-256.

52. Гончаров, Н.К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы [Текст] / Н.К. Гончаров // Советская педагогика, 1963. – №2. – С. 39-50.

53. Горб, В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности [Текст] / В.Г. Горб // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 10-14.

54. Гребенюк, Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Т.Б. Гребенюк. – Ярославль, 2000. – 393 с.

55. Гребенюк, О.С. Основы педагогики индивидуальности [Текст]: учебное пособие / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Янтарный сказ, 2000. – 572 с.

56. Гришина, И.В. Профессиональная компетенция руководителя школы как объект исследования [Текст]: монография / И.В. Гришина. – СПб, 2002. – 194 с.

57. Гудимова, А.Н. Методические рекомендации для студентов по овладению умениями самостоятельно приобретать знания [Текст] / А.Н. Гудимова, У.Э. Мамбетакунов. – Бишкек: КНУ им. Ж. Баласагына, 2007. – 60 с.

58. Гудимова, А.Н. Формирование учебных умений как средство повышения качества знаний студентов [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Н. Гудимова. – Алма-Ата, 1990. – 180 с.

59. Гусева, И.В. Развитие учебно-профессиональной деятельности студентов негосударственных учебных заведений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И.В. Гусева. – Курск, 2001. – 196 с.

60. Гузеев, В.В. Школа: мониторинг качества образования [Текст] / В.В. Гузеев, В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

61. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

62. Дахин, А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение [Текст] / А.Н. Дахин // Вопросы Интернет-образования. Зарегистрировано в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовой информации. Свидетельство Эл 77-4640 от 28.06.2001 г.

63. Девяткина, с. Н. Интеграция и междисциплинарные связи в процессе обучения: сходство и различие [Текст] / С.Н. Девяткина// Сб. матер. IV междунар. научно-практич. конф. «Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации». – Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина, 2012. – 259 с.

64. Демидова, Г.А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования [Текст] / Г.А. Демидова // Сб. матер. международной заочной научно-практической конференции «Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы». – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – Ч. I.

65. Джидарьян, И. А. Эстетическая потребность [Текст] / И.А. Джидарьян. – М.: Просвещение, 1976. – 124 с.

66. Джумагулова, Г.А. Педагогические основы формирования специальной профессиональной компетентности будущих учителей (на примере филологии) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Джумагулова. – Бишкек, 2012. – 28 с.

67. Добаев, К.Д. О реализации нового ГОС по педагогическим направлениям [Текст] / К.Д. Добаев // Высшее образование Кыргызской Республики. – 2012. – № 2/16. – С. 3-6.

68. Дуранов, М. Е. Педагогика воспитания и развития личности учащихся [Текст] / М.Е. Дуранов, В.И. Жернов, О. В. Лешер. – Челябинск: ЧГПИ, 1996. – 315 с.

69. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Текст] / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 382 с.
70. Дюшеева, Н.К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя [Текст]: монография / Н.К. Дюшеева. – Каракол, 2009. – 147 с.
71. Егорова, Г.Н. Модульно-рейтинговая технология обучения графическим дисциплинам в техническом вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Н. Егорова. – Воронеж, 2004. – 199 с.
72. Ефремов, О.Ю. Система педагогической диагностики в высшей военной школе России [Текст] / О.Ю. Ефремов. – СПб, 2000. – 67 с.
73. Журавлев, В.М. Учитывая уровень школьных знаний [Текст] / В.М. Журавлев, С.Ж. Токтомышев, А.Н. Гудимова // Вестник высшей школы. – М.: Высшая школа, 1984. – №8 – С. 72-73.
74. Журавская, Н.В. Профессиональная подготовка специалистов пожарной безопасности в вузах нефтегазовой отрасли с использованием индивидуально-дифференцированного подхода [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Журавская. – СПб, 2011. – 21 с.
75. Зверева, М. В. О понятии "дидактические условия" [Текст] / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика. – 1987. – №1. – С. 29-32.
76. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход в образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер. // Образование и наука. – 2005. – №3(33). – С. 27-35.
77. Практикум по психологии профессионального образования [Текст]: учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер, И.М. Намятова, Ж.А. Панова. – Екатеринбург: УГППУ, 2001. – 152 с.
78. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 1998. – 51 с.
79. Зеер, Э.Ф. Практикум по психологии профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова. – М., 2008. – 190 с.

80. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп.– М.: Академия, 2013. – 416 с.

81. Зимняя, И.А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода [Текст] / И.А. Зимняя // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 7. – 456 с.

82. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

83. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.

84. Зимняя, И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя – М.: Логос, 2004. – 384 с.

85. Ибраев, А.Д. Дидактические основы совершенствования самостоятельной работы студентов в условиях применения новых информационных технологий (на примере предмета информатики) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Д. Ибраев. – Бишкек, 2011. – 19 с.

86. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.

87. Имедадзе, И.В. Ситуативное развитие мотивации и установка [Текст] / И.В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 90-97.

88. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and Professional Education, 2012. – №1. – С. 8-13.

89. Канаева, Н.А. Мотивация учебно-профессиональной деятельности и её влияние на становление будущих специалистов [Текст] / Н.А. Канаева // Молодой учёный. – 2010. – №4. – С. 271-273.

90. Калдыбаева, А.Т. Элементы слагаемых педагогической деятельности преподавателя педвуза [Текст] / А.Т. Калдыбаева // Материалы международной конференции «Модернизация высшей школы в переходный период: состояние и перспективы». – Бишкек, 2002. – Т.2. – С. 513-514.

91. Каниметов, Ж. Научно-педагогические основы демократизации управления образованием в Кыргызской Республике [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ж. Каниметов. – Бишкек, 2009. – 38 с.

92. Кароткова, М.В. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях [Текст]: практическое пособие для учителей / М.В. Кароткова, М.Т. Студеникин. – М.: Владос, 1999. – 192 с.

93. Каунов, А.М. Виртуальные экскурсии – эффективный инновационный инструмент совершенствования технологической подготовки обучающихся [Текст] / А.М. Каунов, Т.А. Фетелава // Актуальные проблемы технологического образования: компетентность, мастерство, инновации : материалы IV Международной заочной науч.-практ. конф. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2015. – 254 с.

94. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Кирсанов. – Казань, 1982. – 96 с.

95. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 340 с.

96. Коган, Е.Я. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей выпускников УНПО: подходы и процедуры [Текст] / Е.Я. Коган, Г.Б. Голуб, И.С. Фишман // Вопросы образования. – 2008. – №2 – С. 23-36.

97. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалёв. – М., 1988. – 192 с.

98. Ковалева, Т.М. Человек в процессе индивидуализации [Текст] / Т.М. Ковалева // Тьюторское сопровождение. – 2012. – № 1 (2). – С. 4-6.

99. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М., 2005. – 88 с.

100. Козырева, Е.И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры [Текст] / Е.И. Козырева // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. – Омск: ОмГПУ, 1999. – Вып. 4. – 24 с.

101. Койчуманов, М.К. Формирование рациональных приемов самостоятельной работы с учебной литературой по физике у студентов вузов [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.К. Койчуманов. – Челябинск, 1974. – 18 с.

102. Колбаев, К.Б. Инновационные методы диагностирования готовности к профессиональному обучению в вузе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / К.Б. Колбаев. – Бишкек, 2004. – 168 с.

103. Колбаев, К.Б. Модель институциональной системы оценки качества образования и методика ее реализации в системе высшего профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / К.Б. Колбаев. – Бишкек, 2017. – 32 с.

104. Колесник, Н.Е. Формирование профессионально важных качеств у учащихся СПО [Текст] / Н.Е. Колесник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы междунар. науч. конф. – Уфа, 2011. – С. 93-96.

105. Колпакова, Н.Н. Формирование готовности студентов младших курсов к учебно-профессиональной деятельности в вузе [Текст] / Н.Н. Колпакова. – М., 2008. – 68 с.

106. Кочетов, А.И. Педагогическая диагностика в школе [Текст] / А.И. Кочетов. – Минск: Народная асвета, 1987. – 123 с.

107. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап [Текст]: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
108. Крук, Л.В. Использование ИКТ в образовательном процессе [Текст] / Л.В. Крук // Материалы фестиваля пед. идей «Открытый урок». – Воронеж, 2007. – С. 140-144.
109. Кряжева, Е.В. Развитие технического мышления у будущих специалистов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Кряжева. – Ярославль, 2009. – 22 с.
110. Кулуева, С.С. История Кыргызстана [Текст]: методическое пособие для студентов вузов / С.С. Кулуева. – 3-е изд. доп. и перераб. – Бишкек: Аракет-принт, 2019. – 143 с.
111. Купавцев, А.В. Деятельностная альтернатива в образовании [Текст] / А.В. Купавцев // Педагогика. – 2005. – №10. – С. 27-33.
112. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия" [Текст] / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – №2. – С. 101-104.
113. Ладзина, Т.И. Мотивация деятельности учителей [Текст] / Т.И. Ладзина // В поисках нравственного смысла образования школьников. – Омск, 2000. – Ч. 3. – С. 48-52.
114. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.
115. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
116. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев – 3-е изд. – М., 1979. – 513 с.
117. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 328 с.

118. Леонтьев, А.Н. Категории деятельности в современной психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 13-18.

119. Лобанов, Ю.Н. Эффективность образовательных технологий: проблемы и задачи [Текст] / Ю.Н. Лобанов, В.С. Токарева, М.А. Сухинина // Обзорная информация. – М., 1999. – Вып. 10. – 64 с.

120. Ложакова, Е.А. Педагогические условия и принципы обеспечения эффективности процесса формирования информационной компетентности студентов музыкальных специальностей в ходе обучения информатики [Текст] / Е.А. Ложакова // Вестник РУДН. – 2011. – №3. – С. 3-6.

121. Лозинская, А.М. Модульно-рейтинговая технология как средство повышения эффективности обучения физике в учреждениях среднего профессионального образования [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А.М. Лозинская. – Екатеринбург, 2009. – 226 с.

122. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

123. Лысенко, А.В. Психолого-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя музыки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.В. Лысенко. – Майкоп, 2005. – 203 с.

124. Лях, М.В. Виды мотивов УПД, их развитие в студенческом возрасте [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / М.В. Лях. – М., 2012. – 208 с.

125. Магомед-Эминов, М.Ш. Трансформации личности [Текст] / М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. – 496 с.

126. Максимова, М.В. Формирование учебно-профессиональной мотивации у студентов колледжа [Текст] / М.В. Максимова // Профессиональное образование и общество. – 2012. – №4. – С. 12.

127. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в процессе обучения [Текст] / В.Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1984. – 191 с.
128. Максutow, З.Н. Система диагностического обеспечения процесса подготовки учителей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.Н. Максutow. – Бишкек, 2000. – 176 с.
129. Малая советская энциклопедия. – 3-е изд. – М., 1960. – Т. 10. – 770 с.
130. Малыгина, О.А. Совершенствование учебного процесса на основе интеграции технологий обучения [Текст] / О.А. Малыгина // Среднее профессиональное образование. – 2011 – №6. – С. 51-55.
131. Малыхин, А.О. Воспитание морального сознания учеников 5-7 классов на уроках трудового обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.О. Малыхин. – Киев, 2001.
132. Мамбетакунов, Э.М. Компетентностный подход к педагогическому образованию [Текст] / Э.М. Мамбетакунов // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж. Баласагына. – Бишкек, 2013. – Вып.1. – С. 39-41.
133. Мамытов, А.М. Система подготовки педагогических кадров: обзор опыта работы Германии, Чехии и Латвии [Текст] / А.М. Мамытов // Известия Кыргызской академии образования. – 2010. – №1 (13). – С. 13-18.
134. Мануйлова, Т.А. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Текст] / Т.А. Мануйлова // Управление школой. – 2018 – №5. – С. 66-70.
135. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
136. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
137. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб: Питер, 2008. – 352 с.

138. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. – СПб: Евразия, 1999. – 478 с.

139. Мацакова, Н.В. Формирование учебно-профессиональной мотивации будущего психолога в процессе обучения иностранному языку [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Мацакова. – Калининград, 2012. – 208 с.

140. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

141. Минакова, Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов технического университета в процессе изучения иностранного языка [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.В. Минакова. – Оренбург, 2001. – 214 с.

142. Михайлова, Н.Н. Педагогика поддержки [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.

143. Михеева, Т.Б. Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании [Текст] / Т.Б. Михеева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – Чита, 2011. – Вып. 5. – С. 110-114.

144. Мурзакаева, Л.С. Диагностика – основа дальнейшего развития и управления качеством образования [Текст] / Л.С. Мурзакаева // Диагностика как средство управления качеством образования. – Уфа: Башкирский институт развития образования Интернет-педсовет. – 2007. – С. 3-16

145. Мясичев, В.Н. Психология отношений: избранные труды [Текст] / В.Н. Мясичев. – М.-Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.

146. Найн, А.Я. Общенаучные понятия в педагогике [Текст] / А.Я. Найн // Педагогика. – 1992. – №7-8. – С. 15-19.

147. Наркозиев, А.К. Теоретические основы компетентностного подхода при проектировании образовательных программ по кредитной

технологии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.К. Наркозиев. – Бишкек, 2011. – 42 с.

148. Нартова, О.В. Педагогические условия формирования мотивации учебной деятельности учащихся в открытом образовательном пространстве [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Нартова. – Барнаул, 2011. – 259 с.

149. Нартова-Бочавер, С. Психология личности и межличностных отношений [Текст] / С. Нартова-Бочавер. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001 – 168 с.

150. Немов, Р.С. Мотивация достижения, уровень притязаний и эффективность групповой деятельности [Текст] / Р.С. Немов, Ю.В. Синягин // Психологический журнал. – 1987. – №1. –С. 46-54.

151. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник [Текст]: в 2 ч / Р.С. Немов – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.

152. Ненастьева, Л.В. Педагогические условия формирования познавательной мотивации студентов вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Ненастьева. – Шуя, 2007. – 21 с.

153. Овчинников, М.В. Структура и динамика мотивации учения студентов педагогического вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.В. Овчинников. – Екатеринбург, 2008. – 25 с.

154. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс, 2007. – 640 с.

155. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: АЗЪ, 1995. – 320 с.

156. Осмоловская, И.М. Как организовать дифференцированное обучение [Текст] / И.М. Осмоловская. – М.: Сентябрь, 2002. – 160 с.

157. Павлов, С.Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Н. Павлов. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

158. Панкова, Т.В. История образования и педагогической мысли [Текст] / М.Р. Рахимова, Т.В. Панкова, А.Т. Калдыбаева. – Бишкек: Айат, 2000. – 369 с.
159. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 124 с.
160. Платонов, К.К. О системе психологии [Текст] / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
161. Потанина, Е.А. Мотивация трудовой деятельности работников библиотек: на материале Уральского региона [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 05.25.03 / Е.А. Потанина. – Челябинск, 2008. – 219 с.
162. Психологический словарь [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко, Б.М. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
163. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
164. Раимкулова, А.С. Научно-педагогические основы формирования профессиональных компетенций будущего учителя по активизации познавательной деятельности школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.С. Раимкулова. – Бишкек, 2012. – 41 с.
165. Райков, Б.Е. Методика и техника экскурсий [Текст] / Б.Е. Райков. – 4-е изд., перераб. и доп. – М., 1930. – 114 с.
166. Реан, А.А. Психология изучения личности [Текст] / А.А. Реан. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
167. Родыгина, Т.А. Диагностика начального уровня обученности студентов на основе гетерогенных текстов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.01 / Т.А. Родыгина. – Ижевск, 1996. – 17 с.
168. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 234 с.

169. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
170. Рудик, П.А. Мотивы поведения деятельности [Текст] / П.А. Рудик. – М.: Наука, 2003. – 136 с.
171. Рутковская, М.В. Формирование мотивов выбора педагогической профессии у старшеклассников [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.В. Рутковская. – Л., 1955. – 18 с.
172. Садыков, Г.Г. Учебная экскурсия как форма экологической деятельности в микросоциуме [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.Г. Садыков. – Екатеринбург, 2000. – 199 с.
173. Седова, Н.Е. Обновление содержания обучения на основе компетентного подхода [Текст] / Н.Е. Седова, А.Н. Назаренко // Среднее профессиональное образование. – 2009. – №12. – С. 4-8.
174. Сейтешев, А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания [Текст] / А.П. Сейтешев. – Алматы: Наука, 1990. – 326 с.
175. Селевко, Г.К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-144.
176. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В.В. Сериков. – М.: Педагогика, 1999. – 178 с.
177. Современный словарь иностранных слов. – СПб: Дуэт, 1994. – 752 с.
178. Соснин, Н.В. О структуре содержания обучения в компетентной модели [Текст] / Н.В. Соснин // Высшее образование в России. – 2013. – №1. – С. 20-23.
179. Стратегия модернизации содержания общего образования // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 106 с.

180. Тельтевская, Н.В. Полифункциональность междисциплинарных связей в учебном процессе [Текст] / Н.В. Тельтевская. // Тр. пед. ин-та Саратовского гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. – 2002. – №1. – С. 27-38.

181. Ткаченко, Н.С. Профессиональное становление студентов в начальный период вузовского обучения: на материале технических специальностей [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.С. Ткаченко. – Бишкек, 2007. – 180 с.

182. Токсонбаев, Р.Н. Основы развития компетентного подхода у студентов высшей школы в будущей профессиональной деятельности [Текст] / Р.Н. Токсонбаев // ХАБАРШЫ «Көркөмөнөрдөн билим беру: өнөр – теориясы – адистемеси» сериясы. – 2013. – №3 (36) – С. 50-54.

183. Толковый переводоведческий словарь [Текст] /Л.Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 320 с.

184. Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – СПб: Питер, 2001. – 416 с.

185. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

186. Усова, А.В. Дидактические основы формирования у студентов обобщенных умений и навыков [Текст] / А.В. Усова // Совершенствование педагогической работы в вузе. – Челябинск, 1979. – С. 156-167.

187. Усова, А.В. Новая концепция естественнонаучного образования [Текст] / А.В. Усова. – 2-е изд. – Челябинск: Факел, 1996. – 46 с.

188. Устынюк, Ю.А. Как сесть в уходящий поезд? [Текст] / Ю.А. Устынюк // Химия и жизнь. – 1989. – №9. – С. 11-13.

189. Устькачкинцева, Ю.Ю. Формирование личностных компетенций студентов в процессе изучения гражданско-правовых

дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ю.Ю. Устькачкинцева. – Казань, 2014. – 281 с.

190. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.1952. – Т. 2. – 392 с.

191. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

192. Фрицко, Ж.С. Квазипрофессиональная деятельность при подготовке будущих учителей в условиях педагогического колледжа [Текст] / Ж.С. Фрицко // Интернет-журнал "Эйдос". – 2007.

193. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

194. Хеннер, Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования [Текст] / Е.К. Хеннер. – М.: БИНОМ, 2008. – 188 с.

195. Христофоров, С.В. Опыт как педагогическая категория [Текст] / С.В. Христофоров // [Вестник Оренбургского государственного университета](#). – Оренбург, 2005. – №2. – С. 12-15.

196. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.

197. Чаденкова, О. А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Чаденкова. – Самара, 2003. – 158 с.

198. Чалданбаева, А.К. Теоретические основы формирования специальных компетенций учителей биологии в педагогическом вузе [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.К. Чалданбаева. – Бишкек, 2016. – 42 с.

199. Чапаев, Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Н.К. Чапаев. – Екатеринбург, 1999. – 208 с.
200. Чоров, М.Ж. Теоретико-методологические основы формирования эколого-правовой культуры будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М.Ж. Чоров. – Бишкек, 2003. – 36 с.
201. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учебное пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
202. Шадриков, В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – №6. – С. 5-15.
203. Шапран, Ю.П. Формирование профессиональной мотивации студентов-биологов педагогического университета [Текст] / Ю.П. Шапран // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 882-886.
204. Шахмаев, Н.М. Учителю о дифференциации обучения [Текст]: Методические рекомендации / Н.М. Шахмаев. – М., 1989. – 65 с.
205. Шевандрин, Н.И. Социальная психология в образованиях. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии [Текст]: учебное пособие / Н.И. Шевандрин – М.: Владос, 1995. – Ч. 1. – 544 с.
206. Шишов, С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С.Е. Шишов, И.И. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2005. – №4. – С. 41-43.
207. Шопенгауэр, А. Полное собрание сочинений [Текст]: в 4-х т. / А. Шопенгауэр. – М., 1900. – 1910. – Т. 3. – 230 с.
208. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989.

209. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2002. – 96 с.

210. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Якобсон. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

211. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Яковлева. – Челябинск, 1992. – 403 с.

212. Якунин, В.А. Психология учебной деятельности студентов [Текст] / В.А. Якунин. – М., 1994.

213. Atkinson J. W. An introduction to motivation. Princeton, N. J., Van Nostrand, 1964, 335 p.

214. Bolvin J.O. Materials for individualizing instruction. In Kapfer, P.G. and Kapfer, M.B. (Eds.). Learning packages in American education. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1972.

215. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996.

216. Johnson S. The Lives of the Most Eminent English Poets: With Critical Observations of Their Works. In 10 Volumes / S. Johnson. – L.: C. Barthust, J. Buckland, W. Strahan, 1779-1781.

217. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997. – №9. –с. 11 – 13.

218. Russell J.D. Modular Instruction // A Guide to Design, Selection, Utilization and Evolution of Modular Materials. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company, 1974. 164p

219. K. Madsen, 1959 г.

Нормативные документы:

220. Закон Кыргызской Республики «Об образовании». – Бишкек, 2003. – №92.

221. Постановление Правительства Кыргызской Республики «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике» № 496 от 23 августа 2011 г.

222. Приказ Министерства образования Кыргызской республики за №100/1 от 28.02.07г. «О внедрении кредитной системы ECTS в ИИМОП КНУ».

223. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование (бакалавр). – Бишкек, 2013. – 176 с.

Электронные ресурсы:

224. Гузанов, Б. Н. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения [Электронный ресурс]. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2016. – 222 с. – Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20933>. – Загл. с экрана.

225. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]. – Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. – Режим доступа к журналу: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> – Загл. с экрана.

226. Ипполитова, Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стрехова // General and Professional Education. 2012. №1 [электронные ресурсы]. – Загл. с экрана.

227. Красильникова, О.А. Проблема развития мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа // Психология, социология и педагогика. 2014. № 10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/10/3755>. – Загл. с экрана.

228. Лукьянов, А.С. Психологические условия развития мотивации профессиональной деятельности, связанной со становлением субъектно-деятельностной позиции будущих менеджеров на этапе обучения в вузе. [Электронный ресурс]. – Ставрополь, 2005. – 189 с. – Загл. с экрана.

229. Наумова, А.Е. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.yspu.yar.ru/> – Загл. с экрана.

230. Ступникова, А.Д. Формирование профессиональной мотивации будущего преподавателя на начальном этапе обучения в вузе. [Электронный ресурс] – Загл. с экрана.

231. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2003 [Электронный ресурс]. – Центр «Эйдос» – Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm) – Загл. с экрана.

232. Яковлев, А.П. Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/bce6d4452de1cad0c3256c4d005253d0> – Загл. с экрана.



### ПАМЯТКА студенту (фрагмент)

**План-требование изучения научных фактов** (или Что нужно знать о научных фактах?).

1. Раскрытие знаний об исследовании (причины, побудившие исследовать данную проблему, основные направления исследований).
2. Сведения об объекте исследования.
3. Цель, гипотеза, методы, условия и средства наблюдения.
4. Новые научные понятия, описывающие его.
5. Истолкование факта в рамках определенной теоретической концепции.

**План-требование изучения явлений** (или Что нужно знать о явлении?).

1. Определение явления, его внешние признаки (признаки, по которым обнаруживается явление).
2. Условия протекания явления.
3. Сущность явления (механизм протекания, объяснение его на основе современных научных теорий, концепций).
4. Связь данного явления с другими явлениями или факторы, от которых зависит его протекание.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

Лист требований к изучению третьей главы «Классическая наука: механистическая картина мира» (конец XVII в. – 60-е г. XIX в.) по дисциплине «Концепции современного естествознания»

№	Знаю:	Умею:	Владею, могу демонстрировать, оперировать:
1.	Понятия, категории: время, пространство, вещество, движение в МКМ, механицизм, вероятность, возможность, достоверность, Лапласовский детерминизм, система (закрытая, равновесная, изолированная), хаос, беспорядок, дезорганизация, равновесие негэнтропия, термодинамика, информация, жизнедеятельность, витализм, ламаркизм, катастрофизм, униформизм.	Выделять в тексте главные мысли, самостоятельно находить, отбирать, анализировать, конспектировать, сравнивать и обобщать научную и научнопопулярную информацию, в том числе с использованием обобщенных планов-требований к перечисленным слева: - понятиям;	Элементами: ОК-1, ОК-4, ОК-9: Свободно оперировать перечисленными понятиями; Характеризовать искусственную классификацию живой природы; Проводить сравнительный анализ и обоснование общих и отличительных черт понятий: хаос и порядок, равновесная и неравновесная системы.
2.	Величины: скорость, сила, масса, ускорение, энергия, работа, энтропия, теплота.	- величинам (см. памятку с требованиями к усвоению структурных элементов знаний);	Проводить сравнительный анализ и обосновывать общие и отличительные черты величин: теплота, энергия, работа.
3.	Структурные формы материи: молекула, атом, химический элемент, химическое соединение.	- структурным формам материи;	Свободно оперировать понятиями: химический элемент и химическое соединение, молекула и атом.
4.	Свойства тел, веществ: Проводников, изоляторов.	- свойствам тел, веществ;	Указывать свойства проводников и изоляторов.

5.	Законы: 4 закона Ньютона, 1-й и 2-й законы термодинамики, законы сохранения массы, постоянства состава веществ, кратных соотношений, эквивалентных отношений, Авогадро, закон наследования, закон изменчивости.	- законам;	Раскрывать сущность указанных законов в соответствии с требованиями обобщённого плана (см. памятку с требованиями к усвоению структурных элементов знаний).
6.	Теории, концепции: классическая механика, теории теплорода и флогистона молекулярно-кинетическая, химическая, концепция эволюции органического мира, концепция эпигенеза, эмбриогенеза.	- теориям;	Показать достоинства и недостатки указанных теорий; Раскрывать их сущность в соответствии с требованиями обобщённого плана. Сравнить концепции: эпигенеза эмбриогенеза.
7.	Принципы: дальнего действия, относительности Галилея симметрии, градации, приспособления.	- принципам;	Раскрывать сущность и особенности перечисленных принципов.
8.	Явления: прямолинейное равномерное движение, инерция, окисление, восстановление, эволюция, необратимые и обратимые процессы,	- явлениям;	Проводить сравнительный анализ окисления и восстановления; обратимых и необратимых процессов. Осуществлять классификацию видов движения по разным основаниям.

**КАЛЕНДАРНЫЙ ПЛАН**

прохождения учебной педагогической практики студента (тки) 2-го курса  
ИЦППК КНУ им. Ж. Баласагына

(Ф.И.О., группа)

**в период с 24 января по 12 февраля 2013 года**

№	Сроки, место проведения мероприятия	Содержание практики	Отметка о выполнении с росписью ответственного
1.	24.01.13 Учебный корпус КНУ №6а	Установочная конференция в ИЦППК (определение цели и задач учебной практики, рекомендации по заполнению дневника, распределение по школам).	
2.	25.01.13 Учебный корпус КНУ № 6а	Составление календарного плана учебной педагогической практики с помощью руководителя практики от ИЦППК. Выбор индивидуального задания.	
3.	С 26.01.13 по 28.01.13  1-3-й день в школе	<b>ЗАДАНИЕ: 1. Знакомство со школой, ее традициями. 2. Экскурсия по школе. 3. Оформление паспорта школы.</b> При выполнении задания нужно выяснить и указать: общие сведения (местонахождение школы, материальная база; количественный и качественный состав учащихся, количество классов, групп, кружков, секций, традиции и достижения в различных видах деятельности; организация учебно-воспитательного процесса (количество смен, используемые методы и технологии обучения).	
4.	С 29.01.13 по 01.02.13  4-6-й день в школе	<b>ЗАДАНИЕ: Познакомиться с методами изучения учителями коллектива учащихся и отдельных школьников.</b> Для выполнения задания необходимо понаблюдать за учебно-воспитательной деятельностью учителя и побеседовать по вопросам: 1. Осуществляет ли учитель изучение школьников в процессе своей	

		<p>педагогической деятельности?</p> <p>2. Какие методы применяет учитель для изучения учащихся?</p> <p>3. Где и как фиксирует результаты изучения школьников?</p> <p>4. Учитывает ли учитель полученные результаты изучения школьников в процессе организации и проведения с ними учебно-воспитательной работы?</p> <p>5. Как выявляет учитель детей с отклонениями в развитии? Прибегает ли к помощи специалистов: психологов, логопедов?</p> <p>6. Как проводится коррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии?</p> <p>7. Чем отличается работа с детьми, имеющими отклонения в развитии и с детьми, имеющими недостаточный уровень сформированности необходимых знаний и умений?</p> <p>8. Как учитель организует работу с родителями?</p> <p>После выполнения задания необходимо сделать вывод о том, проводит ли учитель изучение школьников и работает ли с родителями. Выводы записать в дневник.</p>	
5.	<p>Со 02.02.13 по 04.02.13</p> <p>7-9-й день в школе</p>	<p><b>ЗАДАНИЕ: Изучение коммуникативной культуры учителя.</b></p> <p>При посещении уроков и воспитательных мероприятий необходимо обратить внимание на особенности взаимоотношений учителя и учеников, особенности его общения на переменах.</p> <p>В отчете о выполнении задания ответить на вопросы:</p> <p>1. Какие требования и в какой форме предъявляет учитель к школьникам? Привести пример.</p> <p>2. В какой форме делает замечания ученикам при нарушении дисциплины, невыполнении учебных заданий, проявлении невнимательности? Какие способы наказания применяет учитель к таким ученикам? Привести пример.</p> <p>3. В какой степени учитель проявляет эмоциональную устойчивость, педагогический такт, уважение, доброжелательность? Привести пример. 4.С</p>	

		<p>помощью, каких методов учитель регулирует взаимоотношения между детьми в классе? 5.Как создает атмосферу сотрудничества?</p> <p>На основании результатов наблюдения необходимо сделать вывод в дневнике о преобладающем стиле общения учителя с учащимися (авторитарный, демократичный, либеральный)</p>	
6.	<p>С 05.02.13 по 08.02.13</p> <p>10-12-й день в школе</p>	<p><b>ЗАДАНИЕ: Изучение структуры педагогической деятельности учителя.</b></p> <p>В отчете о выполнении данного задания педагогической практики отразить следующие вопросы.</p> <p>1.Проводит ли учитель изучение (диагностику) школьников и учитывает ли ее результаты при планировании своей работы?</p> <p>2.Какие виды учебно-воспитательной планирует учитель?</p> <p>3.Какими видами деятельности школьников осуществляет учитель руководство?</p> <p>4.В чем выражается коммуникативно-информационная деятельность учителя?</p> <p>5. Как учитель владеет техникой речи, своим эмоциональным состоянием?</p> <p>6.Умеет ли управлять собой? Привести примеры.</p> <p>7.Осуществляет ли учитель самоанализ педагогической деятельности?</p> <p>8.Проводит ли учитель научно-исследовательскую работу? Какие проблемы обучения и воспитания школьников ему удалось решить? Над какой проблемой он работает в настоящее время?</p>	
7.	<p>С 09.02.13 по 10.02.13</p> <p>13-14-й день в школе</p>	<p><b>ЗАДАНИЕ: Ознакомление со школьной документацией и порядком ее ведения</b></p> <p>Для выполнения данного задания педагогической практики студенты изучают личные дела учащихся, классный журнал, дневники учащихся, календарный и поурочный планы. В отчете о выполнении задания необходимо раскрыть структуру и содержание этих документов и порядок их ведения учителем.</p>	
8.	<p>С 11.02.13 по 12.02.13</p> <p>15-16-й</p>	<p><b>ЗАДАНИЕ: Окончательное оформление дневника и отчета о практике. Заполнение анкеты в дневнике.</b></p> <p>(В дневнике должны быть зафиксированы все</p>	

	день в школе	выполненные задания и характеристика заверенные росписями учителя и директором школы скрепленное печатью школы).	
9.	17.02.13г. (с 9-00). Учебный корпус КНУ №6а	Учебно-практическая заключительная конференция по учебной педагогической практике в ИЦППК с публичной защитой отчетов студентов о практике.	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

**Таблица – Фрагмент из годовых планов предварительных экскурсий студентов ИЦПК (ныне педагогического факультета) КНУ им. Ж. Баласагына**

№	Маршрут	Объект, тема	Группы	Дата	Цели и задачи
1.	<b>Чуйская обл. г.Токмок</b>	<p>Бурана историко-архитектурный комплекс</p> <p>Тема: <b>«Государство Караханидов: культурное наследие»</b></p>	СЭО-1-13, сборные группы вторых курсов.	октябрь, 2014г.	<p><b>Цель</b> – создание условий для накопления студентами предметных и мета предметных знаний, необходимых для изучения указанной слева новой темы по дисциплине «Отечественная история», полученных при ознакомлении с архитектурными памятниками средневековья на территории Кыргызстана периода династии Караханидов с использованием обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов компетенций и экскурсионной формы обучения.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить студентов с архитектурным памятником «Бурана», с его экспонатами (предметы быта орудия труда, оружие, монеты, ювелирные изделия) 10-11в.;</li> <li>– развивать познавательные мотивы и интерес к историческому прошлому;</li> <li>– воспитывать ценностное отношение к историко-культурному наследию.</li> </ul>

2.	Чуйская обл. с. Краснореченск (Невакет)	<p>Краснореченское городище (Невакет)</p> <p>Тема:  <b>“Шелковый путь”  “Государств о карлуков”  «Государств во Караханидов: культурное наследие»</b></p>	СЭО-1-13, сборные группы 2 курсов.	октябрь, 2014г.	<p><b>Цель</b> – создание условий для восприятия и накопления студентами предметных и мета предметных знаний на примере исторических памятников Кыргызстана 8-12 вв., в том числе при ознакомлении с архитектурными памятниками Краснореченского городища (Невакет) на территории Кыргызстана с использованием обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов компетенций и реализации принципов связи теории с практикой.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить с городищем 8-12 вв. (руины);</li> <li>– развивать умения и навыки собирать и обрабатывать информацию об исторических памятниках Кыргызстана;</li> <li>– формировать ценностное отношение к историко-культурному наследию.</li> </ul>
3.	Чуйская обл., Аламединский район	<p>«Ата-Бейит» Мемориальный комплекс</p> <p>Тема:  <b>«Тоталитарный режим в Кыргызстане: репрессии 30 годов»;</b>  <b>«Восстание 1916 г.»</b></p>	СЭО-1-13	октябрь, 2016г	<p><b>Цель</b> – создание условий для восприятия и накопления студентами предметных и метапредметных знаний, необходимых для изучения указанной слева темы с использованием обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов компетенций и принципов наглядности и связи теории и практики (жизни);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– получение знаний о массовых репрессиях 30-х годов в Кыргызстане и о жертвах восстания 1916г.</li> </ul> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить с местом захоронения 137 кыргызстанцев (жертвы сталинских репрессий) и мемориальным комплексом, установленным жертвам восстания 1916 г. к столетию события;</li> <li>– развивать умения работать с архивными документами;</li> <li>– воспитывать патриотизм и любовь к родному краю, толерантность и готовность к компромиссу.</li> </ul>

4	Батенск.обл., Лейлекский район	Кара-Булакский – стоянка древности (I в.) и средневековья (XII в.)	СЭО-1-13	октябрь, 2016г	<p><b>Цель</b> – создание условий для изучения нового материала, накопление студентами знаний, необходимых для изучения указанной слева темы при использовании экскурсионной формы обучения и реализации принципа наглядности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– получение знаний о древних стоянках древности (Кара-Булак).</li> </ul> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить студентов с предметами быта, ювелирными украшениями 1в. и 12в.;</li> <li>– развивать познавательные умения и интерес;</li> <li>– воспитывать ценностное отношение к историко-культурному наследию.</li> </ul>
	Ошск.обл., г.Ош,	Ошское поселение – стоянка людей периода бронзы, Сулайман-Тоо. Тема: “Древние пастушеско-земледельческие племена в эпоху бронзы”	СЭО-1-13	октябрь, 2016г	<p><b>Цель:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– изучение нового материала, накопление студентами знаний, необходимые для изучения указанной слева темы с использованием экскурсионной формы обучения и принципа наглядности.</li> <li>– получение знаний об исторических памятниках Кыргызстана периода бронзы.</li> </ul> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– познакомить с местом стоянок людей периода бронзы (на склоне горы Сулайман-Тоо) и экспонатами (предметы быта орудия труда);</li> <li>– развивать интерес к историческому прошлому;</li> <li>– воспитывать ценностное отношение к историко-культурному наследию.</li> </ul>

6.	Ошская обл., г. Узген	Узгенский историко-архитектурный комплекс. Тема: <b>«Государство во Караханидов: культурное наследие»</b>	СЭО-1-13	октябрь, 2016г	<p><b>Цель</b> – создание условий для восприятия и накопления студентами предметных и метапредметных знаний, необходимых для изучения указанной слева темы с использованием обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов компетенций и принципа наглядности;</p> <p>– получение знаний об архитектурных памятниках средневековья на территории Кыргызстана периода династии Караханидов.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <p>– познакомить студентов с Узгенским архитектурным комплексом 11 в. периода Караханидов;</p> <p>– развивать интерес к историческому прошлому и повышать мотивацию УПД;</p> <p>– формировать компетенции ценностного отношения к историко-культурному наследию.</p>
Проведение <b>отчетной</b> студенческой <b>конференции</b>					

### **Фрагменты предварительных экскурсий студентов ИЦШК (ныне педагогического факультета) КНУ им. Ж. Баласагына**

**Цель** – Интеграция и активизация аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, нацеленной на развитие мотивации УПД студентов.



**Рис.1. Общий вид историко-архитектурного комплекса Бурана.**



**Рис.2. На входе в башню Бурана.**



**Рис. 3. Развалины города Баласагын.**

Таблица – Фрагмент из годовых планов сопровождающих экскурсий студентов ИЦПК (ныне) педагогического факультета

№	Маршрут	Объект, тема	Группы	Дата	Цели и задачи
1	г. Бишкек	<p><b>Исторический музей.</b></p> <p>Лекция-экскурсия на тему:  <b>«Племенные союзы на территории Кыргызстана: саки, усунь..»</b></p>	СЭО-1-13, сборные группы вторых курсов.	2015 г. февраль	<p><b>Цель</b> – создание условий для изучения и усвоения предметных и метапредметных знаний указанной темы экскурсионным методом, способствующим развитию у студентов мотивов (интереса) познавательной деятельности путем знакомства с музейными экспонатами 3-5 в. до н.э., при реализации принципов наглядности и связи теории с практикой, жизнью.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– актуализировать опорные знания студентов по рассматриваемой теме;</li> <li>– знакомить студентов с содержанием данной темы, используя для наглядности экспонаты сако-усуньской культуры (ювелирные изделия, предметы вооружения, конские сбруи и др.);</li> <li>– развивать умения анализировать и воспринимать особенности экспонатов, осознавать заложенную в них информацию;</li> <li>– воспитывать ценностное отношение к историко-культурному наследию.</li> </ul>

2.	г. Бишкек	<b>Музей им. М.В.Фрунзе</b> Лекция – экскурсия на тему: <b>«Гражданская война в Кыргызстане 1918-1920гг.»</b>	СЭО-1-13, сборные группы вторых курсов.	2016г. апрель	<b>Цель</b> – создание возможностями музея условий для изучения и усвоения предметных и мета предметных знаний указанной темы, развивающих познавательные мотивы и интерес студентов к периоду Установления Советской власти в Кыргызстане. <b>Задачи:</b> – познакомить студентов с особенностями гражданской войны в Кыргызстане, показав при этом значимость М.В. Фрунзе в участии гражданской войны в Кыргызстане.
3.	г. Бишкек	<b>Музей им. Г. Айтиева</b>  Лекция – экскурсия на тему: <b>«История культуры Кыргызстана: Изобразительное искусство»</b>	СЭО-1-13, сборные группы вторых курсов.	2018г. май	<b>Цель</b> – создание возможностями музея условий, способствующих повышению интереса и мотивации к познанию истории духовной культуры путем знакомства с произведениями живописцев, скульпторов Кыргызстана; <b>Задачи:</b> – формировать знания по указанной теме посредством знакомства студентов с художественными произведениями разного жанра и направления (картинами, скульптурами); – развивать умения и навыки художественного восприятия произведений искусства, понимания смысла художественных произведений; – воспитывать духовные и исторические ценности.
Обработка материалов экскурсии и подведение ее итогов в форме письменных отчетов, эссе, презентаций					

**Фрагменты сопровождающих экскурсий студентов  
ИЦППК (ныне педагогического факультета) КНУ им. Ж. Баласагына**



**Рис. 1. Мемориальный комплекс, установленный жертвам восстания 1916 года (центральная часть).**



**Рис. 2. Мемориальный комплекс, установленный жертвам восстания 1916 года (плитка с надписью о стойкости кыргызского народа).**

Таблица – Фрагмент из годовых планов заключительных экскурсий студентов ИЦПК (ныне) педагогического факультета

№	Маршрут	Объект, тема	Группы	Дата	Цели и задачи
1.	Нарынск.обл., Ат-Башинский район	Таш-Рабат-караван сарай, Кошой-Коргон – крепость Тема: <b>“Архитектурные памятники средневековья”</b>	СЭО-1-13	май, 2015 г	<b>Цель</b> – создание условий для закрепления и углубления предметных и метапредметных знаний, умений и навыков, с использованием обобщённых планов-требований к усвоению структурных элементов компетенций, в том числе по предложенной слева теме курса «история Кыргызстана». <b>Задачи:</b> – осмыслить и закрепить понятия, характеризующие особенности исторических памятников Кыргызстана Таш-Рабат-караван сарай 15 века и Кошой-Коргон – крепость 10-12вв. – развивать умения и навыки исследовательской работы и повышать мотивацию УПД; – повышать уровень компетенции ценностного отношения к историко-культурному наследию.
2.	Джаал-Абадск.обл., Тогуз-Торо	Урочище Саймалы-Таш –петроглифы Тема: <b>“Первобытнообщинный строй на территории Кыргызстана: бронзовый век”</b>	СЭО-1-13	Июль 2016 г.	<b>Цель</b> – создание условий для осмысления и обобщения знаний по истории Кыргызстана и дисциплинам профессионального цикла учебного плана, а также закрепление и углубление изученного материала. <b>Задачи:</b> – знакомить с петроглифами Урочища Саймалы-Таш; – продолжать развивать умения и навыки исследовательской работы и повышать мотивацию учебно-профессиональной деятельности; – повышать интерес к истории страны и уровень профессиональных компетенций.

3.	Иссык-кульский обл. Тонский, Джети Огузский, Тюпский район.	Сан-Таш сакские курганы; Тамга Тибетская надпись Жууку Красная пещера	СЭО-1-13, сборные группы 2 курсов.	Май 2017 г.	<p><b>Цель</b> – создание условий для осмысления, обобщения изученного материала по сакскому периоду возможностями «истории Кыргызстана» и дисциплин профессионального цикла учебного плана, а также для закрепления и углубления изученного материала с использованием принципа наглядности.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– углубить знания об исторических памятниках Кыргызстана сакского периода посредством знакомства с царскими курганами Сан-Таш;</li> <li>– развивать умения и навыки учебно-профессиональной деятельности в рамках проведения учебных экскурсий;</li> <li>– повышать уровень компетенции ценностного отношения к историко-культурному наследию.</li> </ul>
4.	Талас обл., г.Талас, Беш-Таш	Манас ордо, Мавзолей Манас-14в. “Архитектурные памятники средневековья”	СЭО-1-13.	июнь 2017 г.	<p><b>Цель</b> – создание условий для осмысления, обобщения изученного материала по периоду средневековья, а также для закрепления и углубления изученного материала с использованием принципа наглядности.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– закрепить и расширить изученный материал посредством знакомства с архитектурными памятниками;</li> <li>– развивать умения и навыки учебно-профессиональной деятельности;</li> <li>– повышать уровень компетенции ценностного отношения к историческому наследию.</li> </ul>

5.	Джалал-Абадск. обл., Ала-Букинский и Аксыйский район,	Мавзолей Шах Фазиль, Мавзолей Падыша-Ата. “Архитектур ные памятники средневеко- вья”	СЭО-1-13	июнь 2017г.	<p><b>Цель</b> – создание условий для осмысления, обобщения изученного материала по периоду средневековья, а также для закрепления и углубления изученного материала с использованием принципа наглядности.</p> <p><b>Задачи:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– закрепить и расширить изученный материал посредством знакомства с архитектурными памятниками;</li> <li>– развивать умения и навыки учебно-профессиональной деятельности;</li> <li>– повышать уровень компетенции ценностного отношения к историко-культурному наследию.</li> </ul>
Проведение отчетной студенческой конференции.					

**Фрагменты заключительных экскурсий студентов ИЦППК  
(ныне педагогического факультета) КНУ им. Ж. Баласагына**

Цель – Интеграция и активизация аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов, нацеленной на развитие мотивации УПД студентов.



**Рис 1. Нарынская область, с. Ат-Башы.**



**Рис 2. У входа Таш-Рабат-караван сарай (Нарынская область).**



**Рис 3. Развалины Кошой-Коргон (Нарынская область).**



**Рис.4. Студенты гр. СЭО-1-13 у домика Бабура (Сулайман-Тоо)**





**Рис. 5. Урочище Саймалы-Таш (передний план- петроглиф солярный знак).**



**Рис. 6. “Земледельцы” (Саймалы-Таш).**



**Рис. 7. “Человек солнце” (знаменитый петроглиф Саймалы-Таш).**





**Рис. 8. Сакские курганы (Сан-Таш. Иссык-кульской области).**



**Рис. 9. Гумбез Манас-Ата (Таласская область).**

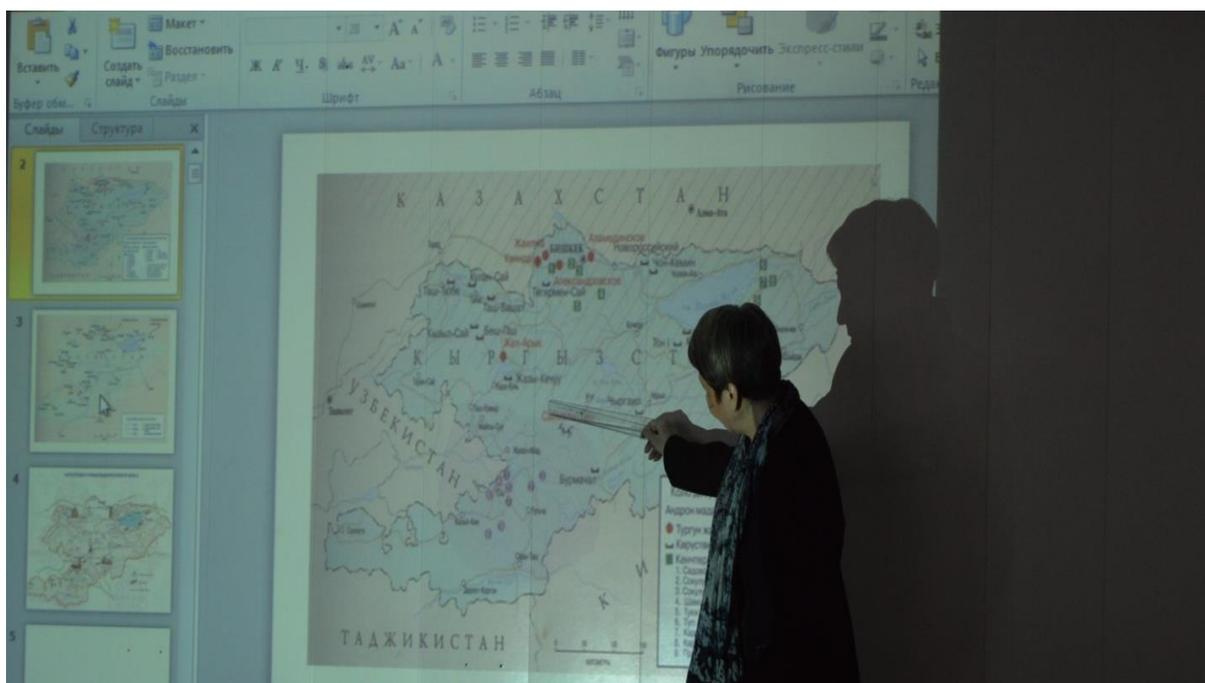


**Рис. 10. Древние скульптуры «Беш-Таш» (Таласская область, заповедник Беш-Таш).**

**Фотоматериалы отчетной конференции по результатам  
предварительной и заключительной экскурсии «По следам истории»  
(посвященной к году истории 2016 года).**



**Рис. 1. Участники конференции.**



**Рис. 2. На карте маршруты «По следам истории».**



**Рис. 3. Экскурсия по историческим местам Баткенской области (докладчик – Ашимбекова Бактыкан, студентка группы СЭО-1-13).**



**Рис. 4. Экскурсия в Боомское ущелье (Чуйская область) - памятное место восстания 2016 года (докладчик Арыкбаева Жазгул – студентка группы СЭО-1-13).**



**Рис. 5. Экскурсия в Нарынскую область (Кошой-Коргон)  
(докладчик Шырдакбек уулу Нурбек, студент группы СЭО-1-13).**



**Рис. 6. Закрытие отчетной конференции по результатам  
предварительной и заключительной экскурсии (2016-17 учебный год).**