

# ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 378

Ю. В. Алеева

## УЧЕНИЕ КАК СПЕЦИФИЧЕСКАЯ ФОРМА ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Рассматриваются педагогическая система развития познавательной активности студентов и условия ее реализации. Анализируются методологические позиции ученых о теории учения, учебной деятельности и познавательной активности учащихся. Определяются типы познавательного действия студентов в составе познавательной деятельности. Раскрывается структура самоуправления процессом учения студентов.

**Ключевые слова:** *познавательная деятельность, познавательная активность студентов, учение, учебная деятельность, педагогическая система.*

Одной из важнейших задач совершенствования образовательного процесса в высшей школе является интенсификация учебного процесса, которая предполагает поиск внутренних резервов и возможностей традиционных и инновационных методов, форм и средств учебной и научно-исследовательской деятельности, а также широкое внедрение новых достижений науки применительно к подготовке будущих специалистов.

Поиск путей к наиболее эффективной организации педагогического процесса в высшей школе связан прежде всего с процессом подготовки специалистов, направленным на развитие их познавательной активности. Специальное исследование психолого-педагогических основ развития познавательной активности студентов позволит найти возможности ее повышения в обучении, что будет способствовать не только улучшению качества их подготовки, но и формированию активной личности в целом. В этой связи возникает потребность в построении педагогической системы развития познавательной активности студентов и создании условий ее реализации.

В некоторых психологических исследованиях определены виды познавательной активности, а также ее структура (А. В. Запорожец, А. М. Матюшкин, Я. З. Неверович и др.), разработан механизм развития творческой активности человека (Я. А. Пономарев, П. И. Пидкасистый и др.). В трудах К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Лисиной проанализировано соотношение понятий «познавательная активность» и «познавательная деятельность». Решение проблемы взаимосвязи познавательной активности и понимания представлено в работе С. В. Герасимова. Вопросы формирования познавательного потенциала студентов освещены в работе И. Г. Липатниковой, Т. Б. Ванеевой. Авторы

указывают на отсутствие умения учащихся выделять новые знания и главную мысль в учебных текстах [1, с. 7].

Поиск наиболее интегративных связей, формирующих учебную деятельность студентов, определил два вида взаимоотношений. Каждый из субъектов (преподаватель и студент) имеет свои функции в этой взаимосвязанной деятельности. Задача преподавателя состоит не только в том, чтобы сообщать знания, но и управлять процессом усвоения знаний и способов деятельности. Задача студента – овладеть системой знаний, способами их получения, переработки, хранения и применения, воспитывая в себе необходимые качества личности. Решение указанных задач преподавателем и студентом протекает во времени и осуществляется в соответствии с этапами учебного познания. Процесс обучения всегда начинается с постановки преподавателем учебно-познавательной цели и организации ее принятия студентом. Затем преподаватель организует студентов на деятельность по восприятию и осмыслению учебной информации. На следующем этапе он организует закрепление и на этой основе более глубокое осмысление и запоминание воспринятой информации. И наконец, непременным этапом обучения является проверка знаний студента с целью получения преподавателем информации об уровне их усвоения.

На протяжении всех указанных этапов со стороны преподавателя осуществляется информационно-управленческая деятельность с помощью специальных методов и средств обучения. Система «преподаватель – студент» достигает своих максимальных показателей в том случае, когда наступает дидактическая согласованность между деятельностью преподавателя и будущего специалиста. Такое совпадение целенаправленной деятельности пре-

подавателя и студента обеспечивается с помощью педагогической системы стимулирования познавательной активности, способствующей включению каждого ученика в деятельность по достижению конкретных (соответствующих этапу и занятию в целом) учебно-воспитательных целей. В качестве такой системы выступают: учебное содержание, методы, методические приемы, средства и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. С ее помощью преподаватель и осуществляет стимулирование их познавательной активности.

Как же построить такую педагогическую систему стимулирования познавательной активности, которая бы обеспечивала на всех этапах обучения диалектическое единство деятельности преподавателя и студента по достижению конкретных целей обучения? Проанализируем одну из сторон обучения – учение; выявим основные его компоненты и охарактеризуем этапы учения как процесса учебно-познавательной деятельности.

Учебная деятельность студентов в широком понимании рассматривается как один из видов познания, которое протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта. Научное познание как исследование является деятельностью, направленной на получение принципиально новых знаний. Мы полагаем, что учебное познание студентов – это тоже деятельность, но направлена она на усвоение добытых наукой знаний. Между процессом научного и учебного познания существует определенное соотношение, характеризующееся наличием как общих, так и различных черт. С. Л. Рубинштейн считал, что «единственным правильным решением этого основного вопроса является признание единства (а не тождества) и различия (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания» [2, с. 501].

Гносеологический анализ позволяет выделить исходные положения для рассмотрения процесса учения как отражательно-преобразующей деятельности. В целях более глубокого проникновения в дидактическую сущность процесса учения необходимо проанализировать его с позиций физиологии, психологии и кибернетики.

С физиологической точки зрения учение представляет собой выработку условных рефлексов. В процессе концентрации и иррадиации возбуждения и торможения вырабатываются временные первые связи (дидактический стереотип). Для успешного их образования необходимо, чтобы сигнал от раздражителя поступил к очагу оптимального возбуждения. В процессе обучения это условие реализуется на основе учета наличия у человека врожденного исследовательского (ориентировочного рефлекса, который И. П. Павлов называл

рефлексом «что такое»). Этот рефлекс и лежит в основе интереса и активной познавательной деятельности личности в целом [3].

Понимание сущности учения как самоуправляемой активной отражательно-преобразующей деятельности можно раскрыть на основе современной физиологической концепции, в которой отражены кольцевая структура рефлекторного акта, система предвидения результатов деятельности на основе опережающего отражения и наличие специального аппарата сличения новой информации с имеющейся в блоке памяти. Именно этими моментами было дополнено учение И. П. Павлова об условных рефлексах [3].

С позиций современной физиологии поведение человека рассматривается как целостный акт. Таким целостным актом является и познавательная деятельность. Ее центральный момент – процесс сличения, который составляет неотъемлемую часть любой деятельности человека. В ходе сличения осуществляется регуляция деятельности, протекающей на основе соотнесения поступающей информации, с одной стороны, с тем опытом, которым уже владеет человек, и, с другой – с планом будущей деятельности, который формируется тоже с учетом предшествующего опыта. И на этой основе осуществляется коррекция деятельности человека. Н. К. Анохиным установлено, что физиологическим механизмом, вырабатывающим программу действий и осуществляющим сопоставление информации о произведенном действии с намеченной задачей, является так называемый акцептор действия [4].

Таким образом, с позиций современной физиологии, учение представляет собой процесс самоуправляемой познавательной деятельности человека, в основе самоуправления которой лежит сличение полученного результата с целью.

Гносеология позволяет установить общую логику учебного познания, последовательность его этапов; физиология дает естественнонаучное объяснение учению. Но эти науки не могут дать ответа на вопрос, каковы закономерности эффективного учения, как эффективно организовать процесс учения на различных его этапах и с учетом этих закономерностей. Ответ на этот вопрос можно найти, рассмотрев психолого-педагогический подход к процессу учения. Детальный анализ психологических теорий дан рядом ученых, например Н. И. Зинченко, Й. Лингартом и др.

Для дидактики важны как сама система формирования новых умственных действий, так и ее возможности в усилении управления процессом учения. Современная психология рассматривает учение не только как функцию памяти, а главным образом как фактор внутренней активности субъекта

екта. Учение трактуется как основная предпосылка развития. Например, Й. Лингарт считает, что «учение является основным фактором психического развития, на его основе развивается вся личность» [5, с. 21]. Рассматривая учение как деятельность, С. Л. Рубинштейн указывал, что оно «существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке...» [2, с. 500], так как конечная цель учения состоит в подготовке к самостоятельной трудовой деятельности. В связи с этим в содержание учения нельзя включать только знания, умения и навыки, как это делается рядом дидактов. Для самостоятельной трудовой деятельности человек должен владеть и широким кругом учебных умений. Необходимо учесть и то, что сам процесс учения невозможен без овладения указанными умениями.

С позиции кибернетики, процесс учения представляет собой сложную динамическую систему, в которой деятельность студента протекает по схеме: получение информации, ее переработка, получение информации о ходе познавательной деятельности от преподавателя или в результате самоконтроля, в случае необходимости – внесение в деятельность определенных корректив на основе имеющегося запаса знаний или дополнительной информации, вновь получение информации о ходе деятельности и т. д., пока не будет достигнута познавательная цель. Выявленная современной психологией главная функция психики – функция непосредственного управления конкретными процессами человеческой деятельности – лежит в основе построения структуры процесса любой деятельности, в том числе и познавательной. В механизме непосредственного управления деятельностью со стороны психики философ М. С. Каган выделяет пять блоков [6, с. 175–176]:

1. Всякая целенаправленная активность субъекта должна иметь внутреннюю мотивацию. Выработка этой мотивации – первая задача управляющей подсистемы, т. е. психики.

2. Мотивация процесса деятельности должна преобразовываться в конкретную ориентацию этого процесса, выражающуюся в целеполагании и разработке плана, программы, технологии действия.

3. Стратегия и тактика деятельности могут быть реализованы лишь при наличии некоей операционной базы, при помощи которой действие непосредственно осуществляется. Соответственно этому психика должна обеспечить владение субъектом этими исполнительскими механизмами, умение оперировать ими.

4. Реальное действие может остаться неосуществимым, если деятельность не будет располагать необходимыми энергетическими ресурсами, имею-

щими физическую и психическую природу. Это приводит к необходимости искать в психике особый энергетический блок, обеспечивающий питание всей системы.

5. Деятельность не может быть саморегулирующейся системой, если субъект не сумеет получить информацию об эффективности совершаемых действий и корректировать на этой основе работу всех описанных выше блоков. Субъекту необходим последний специальный блок – блок оценки результативности действий, благодаря которому становится возможной обратная связь. Следовательно, в психике субъекта деятельности выделяются пять основных блоков, представляющих собой компоненты любой деятельности.

Опираясь на данные гносеологии, физиологии, психологии и кибернетики, можно обосновать дидактическую модель структуры учения. Структура управления деятельностью, предложенная М. С. Каганом, учитывает современные данные физиологии высшей нервной деятельности об управлении со стороны психики процессом деятельности, данные психологии и кибернетики, и в связи с этим она может служить основой для построения модели управления процессом учения. Однако, на наш взгляд, в модели М. С. Кагана процесс управления отрывается от содержания деятельности. Операционная деятельность индивида немыслима без того содержания, которым он оперирует. Содержание деятельности оказывает значительное влияние на мотивационную сферу и тем самым влияет на волевые усилия субъекта. Кроме того, прогнозирование деятельности, осуществление слияния в ее ходе не могут протекать без учета имеющихся у человека знаний о предмете деятельности.

Таким образом, все пять компонентов структуры управления процессом деятельности связаны с ее предметом и содержанием. Для процесса учения студентов этот момент чрезвычайно важен, так как одной из основных целей учения является познание. В связи с этим в структуру управления учением мы вводим вместо операционного содержательно-операционный блок. Другие блоки имеют те же названия, но свое, дидактическое, толкование.

Исходным моментом трансформации модели М. С. Кагана для дидактики являются: во-первых, положение гносеологии о том, что учение представляет собой отражательно преобразующую деятельность по овладению опытом, накопленным человечеством в период своего исторического развития; во-вторых, в процессе учения все выделенные компоненты психики (мотивационный, ориентационный, содержательно-операционный, оценочный) функционируют во взаимосвязи и диалектическом единстве на всех этапах учебного познания. Уже в процессе восприятия студент должен осознавать

цель деятельности, самоорганизовать себя на ее достижение и проводить корректировку деятельности в направлении достижения цели восприятия на основе самоконтроля. При сформированных умениях самоуправления учением эти действия студентом на отдельных этапах познания могут и не осознаваться, они протекают автоматически. В целостном же акте познания они обязательно должны быть студентом осознаны; в-третьих, с позиций дидактики следует рассматривать субстрат каждого из пяти блоков как результат взаимодействия управляющей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студента. В соответствии с этим сущность каждого из блоков структуры самоуправления процессом учения студентов может быть раскрыта следующим образом:

– мотивационный компонент включает в себя потребности, интересы, мотивы, т. е. все то, что обеспечивает включение студентов в процессе активного учения и поддерживает эту активность на протяжении всех этапов учебного познания;

– содержание ориентационного компонента – принятие студентом цели учебно-познавательной деятельности, ее планирование и прогнозирование;

– содержательно-операционный компонент состоит из двух взаимосвязанных частей: системы ведущих знаний (представления, факты, понятия) и способов учения (инструменты получения и переработки информации и применения знаний на практике);

– ценностно-волевой компонент включает в себя внимание, волю, эмоциональную окрашенность действия;

– оценочный компонент имеет своим содержанием систематическое получение обратной информации о ходе совершения действия на основе сличения результатов деятельности с выполняемой задачей. Наличие этого компонента в составе процесса учения и взаимосвязь всех компонентов между собой обеспечивают самоуправление процессом учения.

Таким образом, процесс учения, с позиций дидактики, представляет собой организованную преподавателем целенаправленную, самоуправляемую, отражательно-преобразующую деятельность по овладению знаниями, способами их добывания, переработки и применения. Все элементы системы в реальном процессе учения взаимосвязаны и протекают в диалектическом единстве. В предлагаемом толковании сущности учения, на наш взгляд, акцентируется внимание на самоуправлении процессом познания. В педагогическом словаре дается следующее определение: «Учение – целенаправленный процесс усвоения учащимися знаний, приобретения умений и навыков для последующей практической деятельности» [7, с. 75].

На наш взгляд, в процессе обучения недостаточно уделяется внимания формированию умений добывать информацию, тогда как одним из необходимых компонентов содержания образования являются способы получения и переработки информации, а также учебные умения осуществлять управление процессом своего учения. Указанное уточнение содержания компонентов структуры самоуправления процессом учения позволяет с большей полнотой определить пути дальнейшего совершенствования процесса учения. Успешность этого процесса зависит от сформированности познавательных мотивов, системы знаний, интеллектуальных умений приобретать, перерабатывать и применять усваиваемую информацию и умения осуществлять процесс управления своим учением. Содержание деятельности педагогов-исследователей, занимающихся вопросами совершенствования процесса учения, должно включать в себя выявление путей, условий и средств совершенствования всех указанных компонентов.

Мы рассмотрели учение как самоуправляемый процесс отражательно-преобразующей деятельности студентов и выделили основные его компоненты. Для дидактики важно раскрытие самой структуры познавательной деятельности. В связи с этим мы ставим перед собой задачу обосновать структуру познавательной деятельности с позиций основных психолого-педагогических закономерностей усвоения знаний. Для рассматриваемой нами проблемы важно проникновение в сущность структуры самой познавательной деятельности студентов. Мы разделяем позицию М. Н. Скаткина, заключающуюся в том, что нельзя познавательную деятельность отождествлять с мышлением. «В познавательной деятельности, – пишет М. Н. Скаткин, – имеют место не только процессы мышления, но и внимание, память, воля и другие...» [8, с. 5].

Вместе с тем познавательная деятельность всегда осуществляется на базе мышления. Мышление – это основная форма, способ, психологический механизм познавательной деятельности. В анализе познавательной деятельности мы исходим из того, что она представляет собой сложную систему, в качестве «структурной единицы» в которой можно выделить познавательное действие. Познавательное действие у студента мы рассматриваем как более широкое понятие, чем умственные операции, которые представляют собой лишь элементы целостного познавательного акта и сами по себе могут и не иметь результативной завершенности. Под познавательным действием студента мы имеем в виду осознанный, целенаправленный, результативно завершенный познавательный акт, всегда связанный с решением познавательной задачи.

Введение указанных характеристик дает нам основание утверждать, что познавательное действие студента является «структурной единицей» познавательной деятельности, так как обладает основными ее свойствами: целью, ее осознанием и результативной завершенностью. Основное отличие познавательного действия студента от познавательной деятельности состоит в том, что в отдельном познавательном действии не проявляются все необходимые этапы познания. Познавательная деятельность студента в целом складывается из внутренних взаимосвязанных действий, логическая последовательность которых и определяет ее структуру.

Рациональная организация познавательной деятельности студентов требует прежде всего выделить основную цель усвоения данного учебного материала, т. е. конечную цель деятельности, четко сформулировать основной вывод, к которому должны прийти будущие специалисты. Далее необходимо отобрать соответствующие факты, анализ которых приведет к выводам, установить промежуточные выводы. И затем можно определить познавательные действия, приводящие студентов к нужному результату. В этой схеме мы идем от конечного результата к началу процесса, тогда как в действительности процесс познания развивается в обратном направлении. Анализ структуры познавательной деятельности студента позволяет наметить три основных типа познавательных действий: действие по установлению фактов; действие по их обобщению; действие по обобщению полученных обобщений.

Учебный материал, точнее его логическое построение, определяет предметное содержание познавательных действий студентов. Но логика учебного материала еще не дает окончательного ответа на вопрос: что должна представлять собой структура деятельности? Так, сам по себе учебный материал не предусматривает действий по осознанию учебной проблемы, а, как известно, познание всегда начинается именно с осознания учебной проблемы. Гносеология описывает общую схему познавательного процесса, рассмотренную нами выше. Психология устанавливает, что для эффективного усвоения знаний личности требуется специальная организация их действий по осознанию и принятию цели деятельности, восприятию и переработке учебной информации.

Исходя из последовательности этапов учебного познания и в зависимости от основной дидактической задачи, которая решается на определенном этапе познавательной деятельности, мы выделяем несколько типов познавательного действия.

Действия, подводящие к осознанию необходимости нового познания:

а) предварительные практические действия (с приборами, таблицами, схемами, решение задач, проведение измерений и т. д.), подводящие к осознанию недостаточности известных теоретических знаний для объяснения новых фактов, явлений, процессов;

б) действия по осознанию практической и теоретической значимости изучаемого вопроса;

в) действия по анализу и сопоставлению фактов, явлений;

г) выдвижение гипотез и привлечение имеющихся у студентов теоретических знаний для их обоснования.

Действия по созданию фактической базы для дальнейших теоретических обобщений:

а) актуализация известных фактов,

б) накопление новых фактов.

Действия по обобщению фактического материала:

а) первичные обобщения на основе сравнения (сопоставления и противопоставления) фактов;

б) новые обобщения, основанные на предшествующих обобщениях (обобщения второго и так далее порядка). Этот ряд обобщений приводит к итоговым обобщениям занятия, темы. После этого должны следовать более широкие и глубокие обобщения, заключающиеся в соотношении итогового вывода занятия, темы в целом со стержневой проблемой.

Действия по соотношению обобщений с многообразием конкретной действительности:

а) нахождение новых случаев проявления общего в конкретном;

б) применение обобщений к объяснению внешне противоречивых фактов, явлений;

в) использование обобщений в измененных ситуациях.

Формы проявления того или иного типа познавательного действия не имеют стабильной последовательности. Они варьируются в зависимости от содержания учебного материала, интеллектуальной подготовленности студентов.

Приведенная типология познавательных действий не исчерпывает все возможные их типы и формы проявления. Вычленение познавательных действий и их типизация позволяют при разработке частных методик подходить к выбору методов и приемов успешного освоения порции учебного материала с учетом его логики и закономерностей усвоения знаний. Кроме того, данный подход к структуре познавательной деятельности может быть использован при составлении обучающих программ, так как без вычленения познавательных действий, ведущих к усвоению знаний и развитию студентов, невозможно разработать какую-либо учебную программу в педагогическом процессе вуза.

Поскольку познавательная активность – качество деятельности, в котором проявляется прежде всего отношение студента к предмету и процессу деятельности, то на первое место среди всех ее условий следует поставить формирование у студентов положительных мотивов учения. В основе познавательного мотива лежит познавательная потребность. Именно ее и нужно формировать, так как потребность является первопричиной всех форм поведения и деятельности человека. Механизмом познавательной активности является познавательная потребность, обеспечивающая стремление к деятельности. Психофизиологические основы потребностей глубоко раскрыты в работах П. Я. Гальперина. Он рассматривает потребность как побуждение, влечение к цели. «Потребность, – пишет он, – именно в качестве психологического образования становится источником и основанием целестремительности... Однако из условий выхода из противоречия образуется психическое отражение ситуации, в частности потребность» [9, с. 62].

Таким образом, психологической основой формирования потребности, в частности познавательной, является осознание противоречия, например, между новым фактом и имеющимся запасом знаний.

Вопросам воспитания познавательной потребности уделено внимание в работах ведущего дидакта М. А. Данилова [10]. Так, он особо указывает на взаимосвязь и взаимообусловленность познавательной потребности и познавательной активности. Для практики обучения важны указания автора на пути побуждения студента к учению: показ роли науки в историческом развитии человека; раскрытие перспектив учения; создание противоречий между имеющимися у будущих специалистов представлениями, опытом по какому-либо вопросу и научным, все более уточняющимся объяснением этого вопроса М. А. Данилов видел большую побудительную силу к знаниям в противоречии между обыденным представлением и восприятием студентами нового явления.

Потребность теснейшим образом связана с наличием у студентов устойчивых познавательных интересов, которые и обеспечивают систематическую эффективную деятельность будущих специалистов при овладении ведущими знаниями и способами деятельности. Именно эти условия особо выделяются специалистами по данной проблеме. Так, Л. И. Божович считает, что познавательный интерес имеет огромную побудительную силу: он заставляет человека активно стремиться к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него жажды знаний [11,

с. 12]. Г. И. Щукина также указывает на то, что «интерес выступает как мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной» [12, с. 6].

Мы полагаем, что в процессе учения важно не только сформировать у студентов интерес, но и сохранить его на всех этапах учения, на уровнях, адекватных конкретным дидактическим целям. В психологии различают эпизодические и постоянные интересы. Первые возникают и сохраняются лишь в процессе конкретной деятельности. После ее прекращения они угасают. Постоянные же интересы не зависят от конкретных условий. Они характеризуются тем, что побуждают к деятельности в интересующей человека области, даже когда условия для этого неблагоприятны. Именно постоянный интерес играет основную роль в поддержании и развитии познавательной активности.

Как особое условие успешного осуществления активизации учения студентов мы выделяем сочетание эмоционального и рационального в обучении. Роль эмоций в активизации учения студентов делается понятной на основе учения о высшей нервной деятельности. В частности, И. П. Павлов указывал на динамическую роль подкорки, которая является «источником энергии всей высшей нервной деятельности». Он называл ее «слепой силой», которая регулируется корой больших полушарий, следы необычно сильных раздражений сохраняются именно в подкорке и взаимодействуют с первой и второй сигнальными системами [3, с. 404–406].

Современные педагоги знают, что положительные эмоции обеспечивают успешность протекания целенаправленной деятельности студентов, а отрицательные, наоборот, часто снижают интерес к учению, что приводит к неуспеваемости и срыву в поведении. Анализ передового опыта и теоретические исследования показывают, что в организации активного учения ведущую роль занимает преподаватель. Его личность, знание, отношение к делу и студентам, методическое мастерство – все это во многом определяет успех в решении рассматриваемой проблемы. Однако одновременно действуют и другие факторы: содержание знаний, уровень развития студентов, их личностная направленность. Все эти факторы действуют в единстве. Именно преподаватель, структурируя учебный материал, определяя формы, методы и средства обучения, организует процесс учения разного характера, разной степени самостоятельности и учитывает учебные возможности студентов.

### Список литературы

1. Липатникова И. Г., Ванеева Т. Б. Понятийный аппарат познавательного потенциала студентов высших учебных заведений // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2009. Вып. 10. С. 5–10.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Госпедизат, 1940. 596 с.
3. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.-Л.: АН СССР, 1951. Т. 2. 590 с.
4. Анохин П. К. Теория отражения и современная наука о мозге. М., 1970. 254 с.
5. Лингарт Й. Процесс и структуры человеческого учения. М.: Просвещение, 1970. 210 с.
6. Каган М. С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
7. Пидкасистый П. И. Педагогика: учебник. М.: Пед. об-во России, 2006. 604 с.
8. Скаткин М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М.: Просвещение, 1965. 186 с.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976. 150 с.
10. Данилов М. А. Педагогический процесс и его диалектика // Сов. педагогика. 1970. № 7. С. 101–108.
11. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения // Изв. АПН РСФСР. М., 1955. № 73. С. 11–23.
12. Щукина Г. И. Проблема познавательного процесса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 351 с.

Алеева Ю. В., кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник.

**Алтайская государственная педагогическая академия.**

Ул. Молодежная, 55, Барнаул, Алтайский край, Россия, 656031.

E-mail: yaleeva73@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 13.01.2012.*

*Y. V. Aleeva*

### LEARNING AS A SPECIFIC FORM OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

The work deals with pedagogical system development of cognitive activity of students and the arrangements for its implementation. It discusses the methodological position of scientists on the theory of teaching, training and learning activities of students. It defines types of learning activities of students. It also expands the structure of the self-government process of teaching students.

**Key words:** *cognitive, cognitive activity of students, teaching, learning activities, pedagogical system.*

**Altay State Pedagogical Academy.**

Ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Altay territory, Russia, 656031.

E-mail: yaleeva73@mail.ru