

отработка умений и навыков эффективного общения и социально-принятого поведения, а также коррекции и предупреждения эмоциональных нарушений. Опыт практической работы показывает, что психологическая коррекция, психологические программы наиболее эффективно реализуются в виде групповых форм работы с подростками.

Таким образом, обобщенные сведения психолого-педагогических исследований позволили установить, что:

- последствия агрессии чреваты не только для подростков, но и для развития общества;

- с каждым годом увеличивается количество патологических форм агрессивного поведения, преимущест-

венно социально-образовательного генеза;

- необходимым условием является ранняя диагностика и своевременная коррекция;

- диагностико-коррекционная работа должна быть ориентирована не только на подростков, но и на родителей и педагога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура. А., Уолтерс. Р. Подростковая агрессия. М., 1999. – 512с.
2. Бэрон. Р., Ричардсон. Д. Агрессия. СПб., 1997. – 336с.
3. Джекобсон. Р. Прогрессивная мышечная релаксация. М., 1995. 304с.
4. Райх. Р. Искусство релаксации. – М., 2001. 349с.

**Утегенова Б.М.**, кандидат педагогических наук, доцент

**Ахметова А.М.**, магистрант

**Баймухамбетова Б.Ш.**, магистрант

Костанайский государственный педагогический институт

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ**

Изучение проблемы формирования познавательной активности у студентов является одной из актуальных проблем обучения, потому что познавательная активность студентов составляет необходимое, исходное условие успешного обучения. Педагогическая наука имеет целый ряд достижений в разработке теории обучения. Некоторые из них, например программное обучение, были заимствованы из зарубежной педагогики и психологии, некоторые разработаны отечественными специальными исследованиями (М.И.Махмутов, А.М.Матюшкин, И.Я.Лернер и др). Ряд теорий относится к проблемному обучению - такому, которое рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, умений, действий и понятий, сколько на непосредственное развитие мышления

учащихся в процессе решения ими разнообразных проблем.

Одним из первых свою психолого-педагогическую концепцию проблемного обучения разработал Занков Л.В. Следуя известному положению о том, что правильно организованное обучение должно вести за собой развитие, Занков Л.В. сформировал и теоретически обосновал мысль, согласно которой обучение необходимо вести на основе принципа «уровня трудности». Данный принцип органически вошел в содержание целого цикла психолого-педагогических исследований, связанных с проблемным обучением. В педагогической психологии по проблеме активизации учения связывается с формированием у учащихся познавательной мотивации (Богоявленский, Жуйков, Матюшкин).

Анализ литературных источников, посвященных проблеме нашего исследования, показал, что главным педагогическим условием формирования познавательной активности у студентов является методически верно организованная, интересная учебная деятельность, путем использования активных методов обучения, постановка учебных, сложных нестандартных задач и целей, самостоятельная учебная деятельность студентов. Такая организация обучения требует использование современных форм обучения, которые дают рост ответственности и возможности экспериментирования, творчества, самовыражения.

Одна из присущих человеку потребностей - потребность познания. Процесс обучения должен превратить ее из общей потребности в познавательный мотив учебной деятельности. Средством активизации возникающей познавательной деятельности являются «проблемные ситуации» - ситуации, когда для решения задач нет всех наличных средств, и их предстоит найти. Поиск этих средств и составляет содержание познавательной активности.

В педагогических исследованиях, связанных с представлениями о процессе учения, выраженных теорией поэтапного формирования умственных действий (Гальперин, Талызина, Решетова) открывается возможность подхода к проблеме формирования познавательной активности, с другой стороны - организации в процессе учения «подкрепления» исходной познавательной мотивации и ее развития. Исходной теоретической установкой является положение о том, что познавательная активность должна формироваться в системе деятельности, которую она обслуживает как ее ориентировочный компонент. Направленность, содержание, формы, способ осуществления интеллектуальной активности учащегося должны отвечать задачам той деятельности, в

которую она включена. Ее воспитание в процессе обучения должно быть управляемо. Стихийно протекающая активность может быть малопродуктивной и не приводить к решению задач. Деятельность должна выступить специальным предметом анализа учащегося. Овладение этим анализом в теоретической форме, использование его как метода для организации познавательной деятельности (ориентировочного компонента) – важнейшее условие воспитания познавательной активности в учебном процессе.

В психолого-педагогических исследованиях, посвященных этой проблеме, указывают на два главных условия ее формирования и развития в процессе обучения.

Первое - создание «трудных» «проблемных», «конфликтных» познавательных ситуаций как «стимулирующих» возникновение познавательной активности.

Второе - самостоятельный поиск решения познавательной задачи как фактор, поддерживающий познавательную активность. Формирование познавательной активности у студентов требуют использования содержания, форм, методов, направленных на активизацию обучения, которая в свою очередь реализуется за счет создания дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него студента на всех трех уровнях интеллектуальной, личностной и социальной активности[1].

С помощью активного обучения можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно достижимых в традиционном обучении:

1. формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;
2. воспитывать системное мышление будущего специалиста;
3. давать целостное представление о профессиональной деятельности;

4. учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки, воспитывать ответственное отношение к делу и т.д.

Выделяют ряд отличительных особенностей активного обучения:

1. Принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания.

2. Достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной.

3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

4. Постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей. Значительный интерес в профессиональном образовании [2].

Сущность активного обучения по А.А. Вербицкому выражается в переходе от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных, программированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым, обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении. Так называемое активное обучение реализуется через систему активных методов обучения. Проблема поисков методов активного обучения нашла отражение в исследованиях М.И.Махмутова, И.Я.Лернера, Гальперина, Талызина и т.д. Активные методы обучения – это методы обучения, которые побуждают обучаемых к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом. Для них характерны следующие признаки: высокая степень включенности студентов в процесс обучения; их ак-

тивность в процессе разных видов учебной деятельности; совпадение познавательных интересов преподавателя и студентов; интенсификация процесса обучения; коллективное форсирование усилий; наличие обратных связей в обучении; мотивация обучения не только личная, но и социально значимая; повышенная эмоциональность студентов. Существует несколько классификаций активных методов обучения (АМО). Традиционная классификация разделяет их на 2 большие группы:

1. Неимитационные методы, нацеленные преимущественно на активизацию восприятия теоретического материала, самостоятельной переработки и осмысления учебно-научной информации с установкой на ее воспроизведение. Эта группа методов формирует у студентов их коммуникативные навыки, и аналитические – в виде умения строить доказательства, формулировать собственную позицию в понимании проблемы и искать творческие пути ее решения. Наибольшее распространение получили метод решения учебных педагогических задач, дискуссии, мозговой штурм, эвристическая беседа, метод синектики, ТРИЗ (теория решения изобретательных задач).

2. Имитационные методы, предполагающие моделирование будущей реальной деятельности специалиста. Они разделяются на неигровые (анализ конкретных ситуаций, исследовательские задания) и игровые (деловые, ролевые, тренинг) [3].

При использовании АМО познавательная активность проявляется в 3-х видах активности:

1. В активности воспроизведения, выраженной в стремлении студентов понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения по образцу.

2. В активности интерпретации, проявляющейся в стремлении студентов постичь смысл изучаемого, уста-

новить связи, овладеть способами применения знаний в измененных условиях.

3. В творческой активности, предполагающей самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление студентами познавательных интересов. Показателем активности обучаемого становятся интеллектуально-эмоциональный отклик на процесс познания, стремление к творческой интерпретации, выполнения индивидуальных и коллективных учебных заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов[4].

Значение АМО определяется и тем, что они обеспечивают переход от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации этого процесса обучающимися. Самоорганизация обучения строится на основе изменения ценностного отношения обучаемых к процессу получения знаний, которые они приобретают благодаря самостоятельному открытию, поиску, определению собственного личного смысла в интерпретации, предоставленной им учебной информации. Вся учебная деятельность обучающихся рассматривается как творческая деятельность. Однако, при всей эффективности активных методов в практическом их использовании педагоги часто испытывают ряд трудностей, которые обусловлены тем, что на первоначальном этапе обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания, поскольку преподавателем осуществляется принудительная активизация его мышления. Кроме этого эффективность занятия, где в качестве основного метода применяется активный, в значительной степени зависит от устойчивой и длительной активности студентов в течение занятия, а кратковременная и эпизодическая активность не приносит должных результатов. Трудно решается задача повышения степени мотивации и эмоциональности обучаемых.

Чтобы преподаватель был готов к устранению подобных трудностей, ему следует обратить внимание на особенности применения этих методов в конкретном учебном занятии. Все группы активных методов обучения в той или иной мере стимулируют мотивационно-творческую активность и направленность студентов в процессе получения знаний и овладения профессиональными умениями и навыками. Любознательность, творческий интерес рассматриваются как устойчивая потребность личности в знаниях. Чувство увлеченности, эмоциональный подъем составляют основу «радости открытия». Стремление к творческим достижениям выражается студентом наилучшим образом выполнить учебно-творческое задание. Личная значимость творческой деятельности реализуется через систему ценностных ориентаций и предпочтений[5].

Таким образом, мы считаем, что наиболее характерным направлением повышения познавательной активности у студентов является создание таких условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в наиболее полной мере раскрыться как субъект учебной деятельности. Для этого мы определили способы формирования познавательной активности и рекомендуем:

1. Необходимо вести усиленную работу по формированию мотивации обучающихся и развитию навыков самостоятельной познавательной деятельности при помощи внедрения в учебный процесс АМО.

2. Непосредственно вести психологическую работу с обучаемыми по формированию сознательного положительного отношения к выполняемой деятельности, к ее конечным результатам.

3. Уделять усиленное внимание к развитию интеллектуальных способностей, навыков самоорганизации, самоконтроля, высокого уровня прояв-

ления творчества. «Процесс усвоения должен идти как процесс решения задач, требующих выполнения той деятельности и тех входящих в нее знаний, которые подлежат усвоению. Знать – это всегда уметь, что-либо делать, с этими знаниями, применять их в деятельности». (Талызина)

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М, 1991.

2. Виленский М.Я, Образцов П.И, Уман А.И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе – М, 2004.
3. Морева Н.А. Технологии профессионального обучения – М, 2005.
4. Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения // Под редакцией Гальперина П.Я, Талызина Н.Ф, Решетова З.А. –М, 1979.
5. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения –М,1985.

**Шалгимбекова А.Б.**, доцент

Костанайский государственный педагогический институт

### **«ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ» КАК НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В историко-педагогических исследованиях достаточно глубоко изучены вопросы, связанные с социальной ролью педагогической профессии, с профессиональными качествами педагога, с творческими, коммуникационными и иными аспектами его труда, с уровнем и качеством реализации учителем основных задач учебно-воспитательного процесса, с условиями развития индивидуальности педагога, с оценкой эффективности его труда и т.д. Вместе с тем вопросы социокультурной миссии педагога, аксиологического содержания его деятельности, этического оформления профессионального поведения, соотношения веры и научного знания в его деятельности, политики и идеологии в решении практических педагогических задач, проблемы мировоззренческой ориентации, концептуального осмысления содержания педагогического процесса и ряд других пока не нашли должного отражения в научной литературе. И в настоящее время они остаются не раскрытыми.

Одной из основных причин аспектного, а не целостного изучения педагога как личности и профессио-

нала является отсутствие в контексте теоретической историко-педагогической мысли понятий, позволяющих осмысливать стержневые характеристики феномена учителя, содержащиеся в трудах виднейших ученых-педагогов. Эти понятия должны обеспечивать целостную реконструкцию воззрений крупных мыслителей в области образования на личность и деятельность учителя, помогая вскрывать сущность социокультурных, антропологических, аксиологических, гносеологических, психологических сторон его труда. Таким понятием может выступить категория "идеал учителя", которая в содержательном отношении представляет собой интегральную теоретическую характеристику педагога как личности и профессионала.

Введение этой педагогической идеализации - понятия "идеал учителя" - в научно-педагогический теоретический оборот является оправданным, так как ее включение в контекст устоявшихся понятийных инструментов позволяет расширить и углубить поле поиска и осмысления феномена учителя в образовании.