

37.031.2(082)

Министерство образования Украины

А 43

Криворожский государственный педагогический институт

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Чтение сочинений-эссе.

Этот этап очень интересен. Он позволяет учащимся лучше узнать друг друга, сравнить свое эссе с сочинениями товарищей, выявить сильные и слабые, удачные и неудачные моменты, т. е. дать самооценку своей и оценить другие работы.

Использование описанных творческих заданий на практических занятиях по иностранному языку значительно активизируют самостоятельную работу учащихся и способствуют повышению ее эффективности.

О. А. Стовбун

РОЛЬ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ В АКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Построение эффективного учебного процесса невозможно без учета индивидуальных личностных особенностей как ученика, так и учителя. И это хорошо осознается учителями современной школы. Несмотря на переживаемые психологические смятения, экономический кризис и духовную фрустрацию, педагоги стремятся как можно лучше выполнять государственный заказ по воспитанию подрастающего поколения за счет переосмысления своих личных потенциалов в совершенстве педагогического мастерства и за счет усовершенствования технологии обучения школьников.

Как показывает анализ литературных источников в области изучения труда учителя, его профессионализм определяется не только суммой знаний, умений и навыков, необходимых для передачи знаний учениками, но и набором личностных качеств, которые способствовали бы созданию положительного эмоционального фона в организации учебного процесса (Ф. Н. Гоноболин, В. Г. Будиленко, В. А. Сластенин, А. А. Леонтьев и др.).

Проблема исследования роли личностных качеств учителя на результативность мыслительной деятельности его учеников первоначально была предпринята психологами. Так, например, в работе П. П. Блонского были представлены наиболее типичные педагогические ошибки при обучении трудовым навыкам школьников. Видный психолог рассматривает оптимизм учителя как важное личностное качество для педагогической профессии. (Блонский П. П. О некоторых типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Избр. педагогические и психологические сочинения. В 2-х т. Т. 1. С. 164.

В работах Ф. Н. Гоновой определены профессионально значимые качества учителя в такой последовательности: способность понимать ученика, природное владение педагогическим тактом, способность управлять своим поведением в различных по трудности педагогических ситуациях, владеть организаторскими способностями, быть творческой личностью. Он видел успех учительского труда в способности учителя «реконструировать» учебный материал и доступно его излагать, уметь быстро реагировать на динамику педагогической ситуации, владеть предвидением в результатах своей будущей деятельности.

Значительно расширил представление о роли личностных качеств учителя видный педагог А. С. Макаренко. Он один из первых среди педагогов указал на умение учителя применять педагогическую технику. Опираясь на свой педагогический опыт работы с детьми, А. С. Макаренко оптимистически утверждал: «Мастерство — это то, чего можно добиваться.. Я уверен, что все мы с вами люди одинаковые, Я проработал 32 года, и всякий учитель, который проработал более или менее длительно, — мастер, если он не лентяй. И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он владеет мастерством — зависит от собственного напора». (Макаренко А. С. Соч. Т. 5 М. 1958, С. 244).

Однако современные исследования в области механизмов регуляции поведения человека (Л. Г. Ахтариева, А. А. Ершенко) показывают, что не все люди имеют одинаковые природные условия и задатки, которые и рознят людей, то как неуравновешенных, несдержанных, то как спокойных и коммуникабельных. Исходя из своих исследований и опираясь на работы П. И. Павлова о типах высшей нервной деятельности, они показывают, что отрицательно влияют на организацию педагогического взаимодействия учителя с учениками некоторые нейро и психодинамические свойства: импульсивность, реактивность, обидчивость или медлительность, стыдливость, пассивность и т. п.

Интересными, на наш взгляд, являются работы зарубежных психологов в области исследования личности учителя как важного компонента учебно-воспитательного процесса. В работах П. Тортома и К. Кондо прописан уникальный феномен в деятельности учителя «эмоциональное сгорание». Авторы показывают, что этот феномен прослеживается всегда, когда учитель не подготовлен и не обучен технике управления своими чувствами в стрессовых ситуациях. «Эмоциональное сгорание» прослеживается каждый раз, когда учитель агрессивно реагирует на конфликт,

неудержан, любой ценой стремится получить желаемый результат сейчас и немедленно (Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений, М., 1976). Естественно, что этот факт никак не располагает человека к педагогической деятельности, которая по своей природе перенасыщена внезапными ситуациями и противоречиями.

Описывая характеристику коммуникативных умений учителя, А. А. Леонтьев подчеркивает, что эти умения являются важными в организации мыслительной деятельности школьников.

Учитывая интерес к поставленной проблеме, мы стремились определить, в какой зависимости находится формирование образного мышления у детей первого класса от способности учителя применить свои индивидуальные особенности таким образом, чтобы активизировать этот процесс. Иными словами, осознавая всю ценность и значимость личностных качеств учителя, мы стремились определить, как они влияют на формирование образного мышления у первоклассников.

Опираясь на работы А. В. Запорожца (1986), Э. С. Комарова (1977), В. П. Сохина (1962), мы рассматривали, что генезис формирования образного мышления у детей седьмого года жизни происходит в результате интегрирования внешних предметных действий (схем, моделей) таким образом, что ребенок способен решать практическую и учебную задачу. Условия повышения эффективности интегрирования происходит в процессе организации учебно-игровой ситуации, что требует от учителя соответствующих личностных качеств и умений таких, как идентифицировать себя в заданной ситуации определенным героем, доброжелательно относиться к ребенку, вызывать у него природное желание конструировать и моделировать.

Не менее важным умением учителя является и его педагогическое воображение. Оно (воображение) помогает сконструировать такую иерархическую последовательность звеньев образного мышления, которое обязательно отличается конкретностью и индивидуальностью в подходе к каждому ученику.

Известно, что у детей седьмого года жизни решение любой более или менее сложной задачи требует соответствующего представления своих действий и операций. Причем, ребенок должен преодолеть определенные противоречия между избыточным содержанием образов, отражающих различные стороны действительности, во всей полноте их фактических связей, и необходимостью упрощения этого содержания, для обеспечения большей эффективности оперирования образами. Согласно специальных исследований Н. Ф. Талызиной, 1990, В. В. Синельникова, 1991 и др. в области формирования образного мышления у первоклассников,

установлено, что это противоречие успешно решается тогда, когда в результате специального обучения детей некоторая узловая (а может и полная его модель) часть содержания образов выступает относительно самостоятельными звеньями-заменителями в определенной системе последовательностей. Эти звенья-заменители служат моделями перетрансформации наглядного в образное. Конкретный образ служит основой перестройки от конкретного к мыслительному образу.

Ориентируясь этими теоретическими положениями, мы предполагали, что между началом интериоризации и конечным его результатом — мыслительным процессом создания образа определенное педагогическое значение имеет индивидуальная особенность личностных качеств учителя. Процессуально это обозначает, что психологическое чувство учителя закрытого внутреннего процесса, который протекает у каждого ученика сугубо индивидуально, влияет на результативность, активность формирования образного мышления у детей.

Гипотезой нашего исследования выступило следующее предположение: формирование образного мышления у первоклассников подчинено иерархической последовательности определенных звеньев, которые во внутреннем плане у ребенка выступают как «мыслительные картинки» (термин позаимствован у В. В. Синельникова), а интериоризация этого процесса детерминирована личностными умениями учителя отбирать необходимые элементы «наглядных знаний» и способностей психологически стимулировать деятельность каждого ученика.

Исследование носило поисковый характер и проводилось на материале решения учащимися конструкторских задач, требующих мысленного преобразования заданных объектов. Всего в эксперименте принимали участие 138 первоклассников и 12 их учителей. Для исследования был специально разработан учебный материал, в основе которого был использован аналог заданий, предложенный А. Р. Лурием для изучения детского конструирования. В основе был положен простейший способ модификации конструирования по образцу. Дети должны были получить заданный объект (плоскую фигуру) из другого (фоновый) путем отбрасывания лишних деталей — стандартных деревянных полос и их элементов: квадратиков, прямоугольников, ромбов. Перед ребенком стояла задача: предварительно найти все «лишнее» — мысленно отбросить и представить образец конечной работы. Выполнение требовало 7 операций.

С целью выявления детерминированности личности учителя в этом процессе, мы изучали: а) умения учителя подбирать дидак-

тический материал; б) учитывать индивидуальные особенности ребенка; в) уместно применять образность в речевой деятельности; г) руководствоваться педагогическим тактом и тактикой в достижении положительного результата ребенка; е) умения, направленные на стимуляцию внутренних потенциалов каждого ученика.

Обработка полученных результатов позволила выделить три группы учащихся, которые отличались разным показателем сформированности образного мышления.

В первую группу вошли ученики, которые имели развитое наглядное представление о конструкторской деятельности. В ходе выполнения определенного задания они демонстрировали достаточно развитую самостоятельность в замещении и применении звена-заменителя, отличались высоким уровнем темпа выполнения работы, вносили элементы творчества. В ходе дополнительного ознакомления с детьми данной группы было установлено, что они легко переносили одни элементы конструкции в другие, более сложные.

Во вторую группу вошли ученики, показатель которых отличался более низким качеством выполнения работы, они владели менее развитыми навыками образного мышления. Как правило дети из данной группы нуждались в постоянном контроле со стороны учителя и если этот контроль не противоречил культуре педагогического взаимодействия, то ученик достигал положительный результат. Исследование показывало, что дети имели «провалы» в иерархической лестнице образа-модели. В тех случаях, когда учитель вовремя мог это обнаружить, то этот недостаток устранялся. В противном случае ребенок заходил «в тупик», не мог справиться с заданием и терял к нему всякий интерес. В результате резко тормозился процесс формирования образного мышления.

В третью группу вошли дети, которые не справились с заданием. Более детальное исследование их деятельности показало, что 72% учеников выполнили задания до 6-го звена включительно и только последнее представило для них определенную трудность, 12% выполнили только четыре звена и 6% испытуемых выполнили 2 звена. Как правило учителя этих учеников не были способны удачно применить дидактические материалы, проявляли раздражительность к неумелым действиям учеников, безинициативно относились к результатам их деятельности.

Результаты проведенного исследования показывают:

1. Эффективность формирования образного мышления у первоклассников наблюдается в ходе освоения ими отношения «часть—целое», которое протекает по законам интериоризации.

2. Переход от внешнего во внутреннее зависит от способа обучения и строения учебного материала: психологического учета индивидуальности ребенка, мастерства учителя конструировать объяснение выполняемой работы, организации деятельности детей.

3. К условиям, активизирующим формирование образного мышления учителя, можно отнести профессионально направленные личностные качества учителя, которые позволяют более успешно преодолевать трудности ребенку в процессе интериоризации образов.

Л. В. Григоренко

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН СРЕДСТВАМИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ.

Поиск оптимальных путей формирования педагогического профессионализма у студентов в условиях педвуза сопряжен с реорганизацией не только дидактической и методической основы учебных занятий, но и перестройки всей организации самостоятельной работы как важного звена в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Наблюдения показывают, что в практике высшей школы все еще бытует взгляд на самостоятельную работу как на процесс, в основе которого лежит запоминание определенного объема учебной информации и его воспроизведение. Такая организация самостоятельной работы не обеспечивает выпускнику педвуза широты ориентировки в профессиональной деятельности, не вооружает его обобщенными знаниями, необходимыми способами действия и умениями применять теорию в новых нестандартных условиях педагогической работы. Чтобы преодолеть эти недостатки в самостоятельной работе, необходимо в ее основу положить не простое воспроизведение и запоминание усвоенного, а познавательную активность и самостоятельность студентов.

Мы сделали попытку определить, как студенты педвуза психологически и практически готовы к самостоятельной работе, какую роль самостоятельная познавательная деятельность играет в их профессиональном становлении, как идет усложнение профессиональной направленности самостоятельных заданий, каковы оптимальные педагогические условия, обеспечивающие результативность самостоятельной работы в формировании готовности будущих педагогов к работе в школе.