

очень высокого уровня по данному фактору отсутствуют, высокий уровень тревожности наблюдается у 55,6% (63,6% - до эксперимента).

По фактору «переживание социального стресса» у девушек показатели очень высокого уровня тревожности снизились на 14,3%, высокого на 14,2%. У юношей по данному фактору очень высокая тревожность наблюдается у 9,1% респондентов, высокая у 63,6% (18,2% и 72,7% до эксперимента соответственно). По фактору «страх самовыражения» у девушек очень высокая тревожность наблюдается у 7,1% респонденток (28,6% до эксперимента), высокая тревожность - у 21,4% (50% до эксперимента). У юношей после эксперимента очень высокая тревожность по данному фактору не наблюдается, высокая тревожность присутствует у 36,4% опрошенных (27,3% до эксперимента). По фактору «страх несоответствовать ожиданиям окружающих» у девушек показатели очень высокой тревожности снизились на 7,1%, высокой тревожности на 21,4%. У юношей по данному фактору показатели очень высокой тревожности отсутствуют, высокая тревожность наблюдается у 63,6% испытуемых (72,7% до эксперимента). По фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» у девушек и юношей очень высокие и высокие показатели тревожности не наблюдались. По остальным факторам опросника Филиппа, Р.В. Овчаровой при повторной диагностике значимых изменений не выявлено.

Заключение. Анализ данных, полученных в результате проведения формирующего эксперимента, позволил сделать определенные выводы:

Коррекция тревожности в подростковом и раннем юношеском возрасте – это наиболее осмысленная и удобная возможность справиться с ее негативными последствиями для развивающейся личности. Отрицательные последствия тревожности выражаются в том, что, не влияя в целом на интеллектуальное развитие, они могут отрицательно сказаться на формировании дивергентного (т.е. креативного, творческого) мышления, для которого естественны такие личностные черты, как отсутствие страха перед новым, неизвестным.

Проведенная нами работа позволила зафиксировать определенную динамику уровня тревожности учащихся в сторону ее снижения.

Отработка навыков уверенного поведения, развитие эмоционально-волевой сферы, развитие чувства эмпатии, внимания к себе и доверия к окружающим, развитие навыков самоконтроля с опорой на внутренние резервы, обучение навыкам конструктивного взаимодействия привели к осознанию собственной ответственности за поступки, повышению сопротивляемости стрессу. Это оказало влияние на снижение уровня ситуативной и личностной тревожности, общей тревожности, страхов самовыражения и несоответствия ожиданиям других.

Знания, умения и навыки, полученные в ходе реализации коррекционной программы, повысили уверенность выпускников в своих силах, их самооценку и, как следствие, способствовали понижению уровня тревожности.

Список литературы

1. Захаров, А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков / А.И. Захаров. – М.: Просвещение, 1989. - 257с.
2. Спилберг, Ч. Концептуальные и методические проблемы исследования тревоги / Ч. Спилберг. – СПб., 2001. - 590с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ИХ НАУЧНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*М.В. Макрицкий
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность нашей работы заключается в том, что педагогическая культура выступает важнейшей характеристикой профессиональной деятельности лишь в случае ее сформированности как личного качества учителя. Развитие же личностных компонентов педагогической культуры требует не только немалого времени, но и целенаправленных воспитательных воздействий и значительных усилий самого учителя по его самосовершенствованию. Поэтому становление основ педагогической культуры у студентов университета будет способствовать динамичности процесса развития данного личностного образования.

Формирование у студентов университета педагогической культуры как личностного качества предполагает гармонизацию его сознательного и деятельностного компонентов. Роль системообразующего фактора в рассматриваемом процессе, на наш взгляд, принадлежит практической и научной подготовке студентов, реализуемой в вузе.

Целью данной статьи является отражение результатов экспериментального исследования, ставившего задачу выявления уровня мотивации студентов, ее характер и влияние на формирование их исследовательских и практических умений, развитие основ педагогической культуры.

Материал и методы. В экспериментальном исследовании, проводившемся нами в ВГУ им. П.М. Машерова ставилась задача выявить уровень мотивации, ее характер и влияние на формирование исследовательских умений. В качестве испытуемых были задействованы 116 студентов III-V курсов. Для изучения мотивов участия в НИРС и их влияния на формирование исследовательских умений были применены тест-анкета, методы самооценки и экспертной оценки.

Результаты и их обсуждение. Активное участие студентов в научно-исследовательской работе (НИР) способствует углубленному изучению общетеоретических наук, развитию научной интуиции, глубины мышления, творческого подхода к восприятию знаний и формированию практических умений. Одновременно создаются условия для развития познавательных и творческих наклонностей студентов, профессиональной направленности.

Анкетный опрос испытуемых дал возможность определить несколько групп мотивации:

- 34% студентов отметили социально значимые мотивы НИР (желание внести посильный вклад в решение практических и научных проблем, понимание общественной значимости результатов исследовательской деятельности);

- 23% респондентов указали профессионально-ценностные мотивы (стремление получить знания, умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности);

- 43% студентов выделили познавательные мотивы (интерес к научному поиску, стремление к более глубокому познанию объектов и явлений);

- около 30% респондентов наряду с указанными руководствовались личностными мотивами (желание самоутвердиться, стремление к творчеству, удовлетворение коммуникативных потребностей).

Привлекательность НИРС носит неоднородный характер: 64% опрошенных интересуют получение конкретных практических результатов; 34% ориентируются на процесс познания, исследование объектов и явлений; 2% НИРС не привлекает. Наряду с этим 59% респондентов отметили возможность удовлетворения в НИРС потребности в общении.

На вопрос анкеты «Поощряется ли в Вашей группе активная научная работа?» только 2% респондентов ответили «всегда», 26% - «иногда», 15% - «практически никогда», 46% студентов указали, что в группе никто особенно не отмечается при выполнении НИР. Исследования показали, что это явление в значительной степени тормозит формирование готовности студентов к исследовательской деятельности, способствует развитию отрицательных мотивов НИРС.

Таким образом, социально-психологическая и функциональная готовность студентов к исследовательской деятельности определяется рядом психолого-педагогических условий: особенностями личности студента, содержанием исследовательской деятельности, степенью развития научного общения.

Эффективность практической подготовки как фактора становления педагогической культуры обусловлена соблюдением ряда условий.

Важно обеспечить оптимальное сочетание теоретического обучения и практической подготовки. Лучше, если практическая подготовка сопутствует теоретическому обучению. При этом формирование соответствующего педагогического сознания студентов осуществляется в ходе изучения всех педагогических дисциплин. Главное же требование – реализовать целостность теоретического знания и системность в формировании педагогических умений и навыков.

Успех практической подготовки в значительной мере обусловлен ее непрерывностью и рассредоточием по курсам обучения. Весьма важным критерий эффективности практики – динамичность формирования (с 1-го по 5-й курсы) педагогических умений и навыков студентов и завершенность этого процесса на уровне каждой личности. Непрерывность процесса мы рассматриваем как единство и преемственность трех основных этапов: начального /1-2 курсы/, промежуточного /3 курс/, заключительного /4-5 курсы/. Деятельность же студентов на педагогических практиках должна быть адекватной специфике каждого из трех вышеуказанных этапов.

Педагогическая практика способствует формированию основ педагогической культуры тогда, когда студент стремится к профессиональному самодвижению, к саморазвитию своей личности. Пока же немалая часть студентов активно работает при условии постоянного контроля, а свою личную ответственность понимают лишь как факт присутствия на педпрактике.

Уже с первого курса будущих педагогов следует убеждать в жизненной необходимости профессионального самовоспитания, знакомить с его движущими силами и формами работы.

Очень важно убедить студентов, что в процессе профессионального самообразования и самовоспитания следует ставить перед собой цели и решать задачи всестороннего развития своей личности. Это существенно активизирует саморазвитие будущего педагога и повышает удовлетворенность избранной профессией, педагогической деятельностью.

Значительно ускоряет процесс профессионального саморазвития студентов накопление ими личного педагогического опыта, обобщающего формируемые у них умения и навыки, профессионально-личностные качества. Когда данный опыт является результатом каждого периода педагогической практики, то студенты достаточно ясно осознают динамичность процесса своего профессионального роста и их эмоциональное самочувствие /в ходе педагогической деятельности/ носит устойчивый положительный характер.

Существенные показатели эффективности начального педагогического опыта практиканта – широта и уровень его накопления. Широта обеспечивается овладением разнообразными видами деятельности и формами учебно-воспитательной работы, ознакомлением практиканта с различными типами учебно-воспитательных учреждений, общением с различными категориями педагогических работников. Уровень же усвоения опыта должен быть преобразующим и творческим.

Заключение. Таким образом, наши исследования показали, что научная и практическая деятельность студентов, их подлинная творческая индивидуальность – являются важнейшими факторами достаточно длительного процесса формирования профессионально-педагогической культуры, это процесс постоянного достижения цели, неуклонного следования направлению избранных поисков, сопровождающихся сомнениями, разочарованиями, радостями, переживаниями поражений и побед.

Список литературы

1. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. – Уфа, 1997. – 131 с.
3. Воробьев Н.В., Суханцева В.К., Иванова Т.В. «О педагогической культуре будущего учителя» // Педагогика. – 1997. – №10.

ЭЛЕКТРОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПО ПСИХОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Л.Н. Мануйленко

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе образовательные учреждения, в качестве основной целевой функции имеют развитие индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться в современном информационном обществе, обеспечение конкурентоспособности на современном рынке труда. Одним из направлений, реализующим эту цель, является определение и формализация ключевых вопросов в применении информационных технологий в учебно-воспитательном процессе [1].

Для наименования средств, работающих с использованием компьютерной и телекоммуникационной техники и применяемых непосредственно в обучении учащихся, используется термин электронное средство обучения (ЭСО). И.А. Калинин определяет электронное средство обучения как программное средство, содержащее некоторый материал по учебной теме или курсу и средства для проверки его усвоения [2]. Владение навыками работы с электронными средствами обучения (ЭСО) – настоятельная потребность для современного учителя. Учитель может не только воспользоваться предлагаемыми средствами, но и должен уметь оценить их качество, выбрать наиболее подходящее для достижения поставленных целей с учетом возраста учащихся и т.д. Наилучший вариант получить необходимые для этого навыки – разработать и применять собственное ЭСО по учебной дисциплине.

Целью данной работы явилось изучение ЭСО по психологии как компонента учебно-методического комплекса по предмету.

Материал и методы. Материалом исследования послужило созданное нами ЭСО по предмету «Психология». Для достижения поставленной цели нами было проанализировано Инструктивно-методическое письмо по использованию информационно-коммуникационных технологий и электронных средств обучения в образовательном процессе, проведено анкетирование среди учащихся 2-3 курса педагогических специальностей Оршанского колледжа ВГУ