

например, метод учебного портфолио – коллекция работ учащегося, всесторонне демонстрирующая не только его учебные результаты, но и усилия, приложенные к их достижению, а также очевидный прогресс в знаниях и умениях по сравнению с предыдущими результатами. Портфолио наглядно демонстрирует процесс развития ключевых компетенций, позволяет оценить способность учащегося решать практические задачи, применять новые технологии для решения прикладных задач и т. д.; гибкость, рациональность, оригинальность мышления; умение логично и аргументировано излагать мысли (письменно и устно – на выступлениях в защиту портфолио), грамотность в оформлении решений задач, и т. д.

Кроме тестовых методик, необходимо использовать – психологическое тестирование, опросы, анкетирование и т. д.

Литература:

1. Горбатов Д.С. "Тестирование учебных достижений: критериально-ориентированный подход" // Педагогика №4 1995 г. стр.105-111.

2. Арефьев И.П. "Профориентация: ученик; учитель; вуз" // Педагогика №3 1995 г. стр.65-69.

3. Вройенстейн А.И. "Внешняя оценка качества образования: некоторые вопросы и ответы" // Высшее образование в Европе. Т.ХVII. - №3. - 1993 г. - стр.66-88.

4. Каган М.С. "Системный подход и гуманитарное знание" Л.:ЛГУ, 1991 г. - 384 с.

5. Громыко Ю. и др. "Концепция прогноза и развития образования до 2015 г." // Народное образование №1 1993 г. стр.17-27.

6. Кобардин О.Ф., Земляков А.Н. Тестирование знаний и умений учащихся// Советская педагогика, №12, 1991, с.26-33.

7. Симонов В.П., Черненко Е.Г., Образовательный минимум: Измерения, достоверность, надежность//Педагогика, №4, 1994, с.30-33.

8. Битинас Б.П., Катаева Л.И., Пед. диагностика: Сущность, функции, перспективы// Педагогика, №2, 1993, с.10-15.

9. Михеев В.И. "Моделирование и методы теории измерений в педагогике", М. Высшая школа, 1987, 198с.

10. Аванесов В.С. "Контроль за знаниями студентов: метод валидных тестов", М., 1983.

11. Суппез П., Зиасс Дж. "Основы теории измерений", Мир, 1987.

12. Ингенкамп К. "Педагогическая диагностика" М."Педагогика" 1991г. 239 с.

13. Михеев В.И. Методы теории измерения в педагогике: Учеб.пособие. – М.: Логос, 2003. – 64 с.

14. Найденова Н.Н. Формирование репрезентативной выборки: Учеб.пособие. – М.: Логос, 2003. – 152 с.

15. Поддубная Л.М. Компьютерная технология разработки тестовых заданий: Учеб.пособие.- М.: Логос, 2003. – 56 с.

16. Диканская Н.Н., Герасименко Е.В. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 4. С.22-26.

Борцова М.В.

Начальное художественно-эстетическое образование как фактор, формирующий ответственность личности

Значительные изменения, происходящие в нашем обществе - в период быстрых перемен и отхода от коллективной ответственности за содеянное - делают все более актуальным исследование проблемы личной ответственности. Осмысление механизма формирования качества ответственности является важнейшей задачей общественной науки, так как её решение позволит рекомендовать практике такие конкретные варианты деятельности, которые лежат в основе активизации человеческого фактора (Э.С. Гершгорин, 2004).

Ответственность выступает важнейшей личностной составляющей эффективности любой профессиональной деятельности, является «механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность его деятельности» (В.П. Прядеин, 2001). И «чем раньше мы задумаемся над этим, чем скорее начнем воспитывать у детей самостоятельность

и ответственность, тем более успешным будет подрастающее поколение» (Г.А. Сартан, 1999).

Одной из наиболее актуальных проблем ответственности является детская ответственность, проблема ее формирования. Следует отметить, что в отечественной психологии до сих пор остается нерешенным вопрос о сензитивных периодах развития ответственности и возрасте, в котором она появляется. По данным различных авторов он колеблется от 5- 6 лет (З.Н. Борисова, 1954; К.А. Климова, 1968 и др.), до студенческого возраста (К.А. Абульханова-Славская, 1995).

Благоприятным периодом для формирования «начальных» черт ответственности является дошкольный возраст, - в этом мы солидарны с мнениями З.Н. Борисовой (1954), Л.А. Венгер (1988), В.А. Горбачевой (1945), В.С. Мухиной (1986), К.А. Климовой (1968).

В трактовке понятия детской ответственности мы придерживаемся определения, данно-

го К.А. Климовой (1968). Ответственность — это качество личности, которое выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения дела, имеющего значение для других людей, а не только для себя лично; готовности дать отчет за свои действия, принять на себя вину при невыполнении общественно значимой деятельности.

На основе анализа литературных источников (Л.А. Венгер, 1988; В.В. Зеньковский, 1995; К.А. Климова, 1968; Р.С. Немов, 1994; Г.Н. Сартан, 1999) нами составлены показатели «начальных» форм ответственности, отражающих «характер действий»: целеустремленность, настойчивость, организованность, самоконтроль, самостоятельность, инициативность, дисциплинированность, произвольность поведения и другие.

Кроме перечисленных черт, К.А. Климова выделяет еще три показателя «начальных» форм ответственности: 1) осознание ребенком необходимости и важности обязательного выполнения деятельности, имеющей значение для других людей; 2) эмоциональное переживание задания, характера и результата выполнения его; 3) осознание того, что придется держать ответ, отчитаться перед теми людьми, для которых или по просьбе которых поручения или обязанности выполняются.

Для эффективного развития всех перечисленных «начальных» форм ответственности необходимы определенные условия, — на наш взгляд, наилучшими являются условия творческой деятельности: музыки, пения, живописи, хореографии и т. д., — которые наилучшим образом представлены в начальном художественно-эстетическом образовании, в процессе которого имеет больше всего возможности чувствовать себя творцом, автором. Будучи включенным в творческий процесс, дошкольник, при помощи взрослого, уже способен установить и осознать связь между желательным результатом и собственным вкладом в его достижение. Он получает опыт ответственности за результаты собственного делания, труженика. Помогая ребенку анализировать его собственные достижения, степень вложенных стараний, воли, внимательности и другое, мы способствуем постепенному осознанию им того, что зависит именно от него в получении желаемого. Это и составляет основу формирования ответственности сначала за результат своей собственной деятельности, своего творчества (рисунок, аппликация, вокальное, хореографическое, оркестровое выступление...), а в последствии, по мере взросления, за процесс и результат собственной жизни.

Цель исследования: получить содержательное описание ответственности дошкольника в аспекте творческой деятельности, проверить предположение о влиянии начального художе-

ственно-эстетического образования на формирование ответственности детей старшего дошкольного возраста.

В своих исследованиях мы опирались на положения и выводы, сделанные относительно ответственности дошкольника в работах Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.В. Зеньковского, Г.Н. Сартан, Р.С. Немова, Г.С. Абрамовой и других отечественных психологов.

Для достижения сформулированной цели, были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ психологической литературы для определения содержательной специфики исследуемого явления; экспертная оценка; наблюдение; беседа; группа диагностических методик: изучение самоконтроля, саморегуляции, достижения цели в условиях помех Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, изучение реального проявления ответственности в учебной деятельности (методика «задание с пятницы на понедельник» М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой), анкета: «Изучение волевых проявлений», Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, тест определяющий уровень произвольности (методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина). Для обработки эмпирических данных использовались методы статистической обработки информации.

Экспериментальная база исследования. Исследование формирования ответственности дошкольника проводилось в районном центре Краснодарского края, выборка составила 127 детей 6-7 лет. Все дети с 3-х до 6-ти лет обучались по одинаковой программе ДООУ, включающей творческие занятия, затем образовались две группы. Дети первой группы — 67 человек, в течение учебного года (с 1 сентября по 1 июня) прошли курс обучения начального художественно-эстетического образования, который включал дополнительные занятия по музыке, вокалу, ИЗО, хореографии, шумовому оркестру, инструменту по выбору (были учениками дошкольной группы детской школы искусств). Дети второй группы — 60 человек, продолжали обучение по обычной программе ДООУ. Были произведены замеры личностных особенностей детей первой и второй групп в сентябре 2004 г. и в мае 2005 г.

Результаты исследования позволяют сделать следующий вывод: дети, включенные в целенаправленные занятия творческой деятельностью, прошедшие курс занятий в дошкольной группе детской школы искусств по музыке, вокалу, хореографии, шумовому оркестру, инструменту по выбору, изобразительному искусству, к концу обучения имеют более высокий уровень сформированности «начальных» форм ответственности — целеустремленности, самоконтроля, реального проявления ответственности, саморегуляции, дисциплинированности, само-

стоятельности, инициативности и произвольности. Такие составляющие «начальных» форм ответственности как самоконтроль, целеустремленность, дисциплинированность, реальное проявление ответственности и произвольность интенсивнее формируются в условиях творчест-

ва. Таким образом, очевидно влияние начального художественно-эстетического образования, в основе которого - целенаправленные занятия творческой деятельностью, на формирование ответственности детей старшего дошкольного возраста.

Бочкарева О.А.

Формирование сплоченности юных волейболисток

Современный спорт характеризуется постоянным ростом тренировочных нагрузок, увеличением количества турниров, в том числе и международных, а также все возрастающей профессионализацией и коммерциализацией. Все эти тенденции, имеющие место в юношеском спорте, предъявляют дополнительные требования к психо-эмоциональной сфере юных спортсменов. Анатомо-физиологические особенности, характерные для подросткового возраста также порождают дополнительную психологическую напряженность у юных спортсменов, которая отрицательно сказывается, как на деятельности самого подростка, так и на его взаимоотношениях с окружающими. Особенно значение психологические факторы приобретают в игровых командных видах спорта, которые особенно подвержены разного рода конфликтным проявлениям, возникающим в результате постоянного взаимодействия спортсменов. Результат спортивной деятельности здесь в значительной степени зависит не только от мастерства отдельных игроков, но и от слаженной работы всей команды, где мотивация каждого игрока подчинена одной, общей цели. При этом игровое взаимопонимание и эффективное взаимодействие игроков во время игр не возможно без благоприятного психологического микроклимата в коллективе.

Анализ проблемы формирования сплоченности в спортивной команде выявил, что большинство работ по данной теме носит общетеоретический характер, авторы в своих работах изучают понятийные аспекты сплоченности, исследуют причинно-следственные связи и лишь касаются вопросов по ее формированию.

В связи с этим, проблема выявления путей формирования сплоченности юных волейболисток является актуальной в настоящее время.

Для улучшения сплоченности мы предлагаем рассмотреть ее как сумму трех составляющих и работать по этим направлениям:

- Объединение занимающихся вокруг целей совместной деятельности.
- Определение уровня конфликтности в спортивной команде.

Поиск единства мнений относительно путей и средств достижения поставленных целей.

1. Объединение занимающихся вокруг целей совместной деятельности.

Здесь мы рекомендуем проводить беседы, дискуссии на темы: «Я и команда», «Путь к победе» и другие.

Мы полагаем, что учащиеся должны соотносить свои личные интересы и потребности с целями и задачами спортивной команды. Далеко не каждый может осознать свои интересы в совместной деятельности, оценить окружающую обстановку с точки зрения того, какие возможности предоставляются ему для собственного роста, удовлетворения своих потребностей.

Общность целей и задач совместной деятельности является важнейшей предпосылкой, обеспечивающей сплочение команды на всех уровнях.

2. Определение уровня конфликтности в спортивной команде.

При помощи методики А.Е. Личко(1981) разбить занимающихся на четыре группы и, если уровень конфликтности высок, то мы предлагаем выполнять следующие рекомендации для каждой из групп:

1). Лабильная группа.

Критика недостатков должна носить доброжелательный характер, максимальную объективность; не оставлять без внимания успехи спортсменов; не возлагать на игрока повышенную ответственность.

2). Психастеническая группа.

Использование упражнений, способствующих принятию самостоятельных решений, публичное примирение конфликтующих, создание атмосферы доверия в команде.

3). Эпилептоидная группа.

Избегание некорректных замечаний, наказания конфликтантов, дополнительной нагрузкой, справедливость при поощрениях и наказаниях.

4). Истероидная группа.

Предоставить возможность выговориться и внимательно выслушать проблемы; искать компромиссные решения, учитывать личные интересы.

3. Поиск единства мнений относительно путей и средств достижения поставленных целей.

Для достижения сплоченности в волейбольной команде предлагаем тренерам следующие рекомендации. Сначала команда обсуждает пути и средства предстоящей работы, составля-