

Работы, защищенные с предъявлением сертификата методической комиссии, внедряются в опытную эксплуатацию. По результатам опытной эксплуатации разработанных продуктов делаются сообщения на заседаниях кафедры и принимаются решения относительно возможности и целесообразности их дальнейшей эксплуатации. Темы работ, не получивших таких сертификатов, возвращаются в список тем ВКР для последующей доработки или переработки.

Необходимо учитывать, что качество выполнения процесса дипломирования в огромной степени зависит от руководителя ВКР. Кафедра должна обеспечить дипломников квалифицированным руководством по указанной тематике. Примерный перечень обязанностей руководителя приведен в приложении.

В соответствии с требованиями системы менеджмента качества предусматривается проведение анкетирования выпускников. Для выполнения этой процедуры выпускающая кафедра должна подготовить специальные анкеты для проведения опроса, организовать проведение опроса и обработку результатов. Анкеты и результаты анкетирования должны рассматриваться как записи СМК.

Литература:

1. Сборник основных нормативных документов по организации учебного процесса. Екатеринбург, Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 2000, 140 с.

Гаряев А. В., Горяева Т. П. Калинин И. Ю. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИКТ

trudiaga2006@yandex.ru, tagaryeva@yandex.ru, kalininiyu@mail.ru

*Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия №7» (МОУ «Гимназия №7»)
г. Пермь*

Теоретическое понятийное мышление наиболее отчуждено от непосредственного источника человеческого опыта – природы. И это ставит обучение перед сложной проблемой наполнения образовательного процесса живительным смыслом, который заключен в понятиях, но который в этих понятиях и скрыт от непосредственного симультанного схватывания сознанием ученика сути этого понятия. Данную проблему можно снять, если образовательный процесс, направленный на развитие теоретического мышления учащихся будет построен на основе образов и представлений. Данное обучение имеет для каждого ученика личностный смысл и значение, потому что теоретическое образное мышление порождает у ребенка конкретное субъективное знание. Каждое субъективное знание (знание ученика) необходимо затем столкнуть в ходе учебной дискуссии и переплавить в ходе коллективной мыследеятельности в знание объективное (знание всего человечества) представленное в понятиях.

Зрительная система человека является продуктом эволюции и те данные, которые получает любой человек об окружающей действительности с помощью её, должны, казалось бы, быть одинаковы для всех, исключая лишь тех, кто имеет какие-то врожденные или полученные в результате травмы, дефекты. Но это не так. Любой объект, предъявляемый во время урока, каждым из учеников будет воспринят по-разному и этому есть причины.

Первое что должен сделать ученик во время наблюдения демонстрационного опыта или слайда презентации, это выделить фигуру объекта изучения из фона. Форма – это актуальные, сиюминутные очертания воспринимаемого объекта. Но воспринимается учеником все же объект (**предметность восприятия**) (1, с. 28), а не форма, так как объект не имеет постоянных очертаний. С этим фактом мы сталкиваемся в нашей повседневной жизни на каждом шагу. Какова форма морской поверхности? Какова форма облака? Актуально воспринимаемая форма является перцептивным феноменом, исходным материалом для анализа и последующего построения учебного материала, который должен усвоить каждый учащийся. Контур или очертание фигуры – явление скорее субъективное, поскольку слишком часто встречаются случаи, когда его невозможно выделить физически и тем более дать его формальное определение. Но все же восприятие одного и того же предмета, явления в какой-то мере постоянно и не зависит от освещенности, ракурса, формы и цвета (**константность восприятия**) (1, с.29). Как же это происходит выделение формы объекта из фона?



Экспериментальные факты свидетельствуют, что первичные сенсорные данные в каждом перцептивном акте приводятся в соответствие с предметным опытом субъекта (**апперцепция восприятия**) (1, с. 33). Предметный опыт наблюдателя не только облегчает наиболее восприятие вероятного объекта в определенной ситуации и «достраивает» его образ до более полной картины, привнося в него то, что физически отсутствует в сенсорной стимуляции, но он также и блокирует появление перцептивных результатов, вступающих с ним в явное противоречие. При этом в случае сильных противоречий конфликт может быть решен за счет игнорирования тех или иных сенсорных

данных, причем это может происходить без какого-либо сознательного участия субъекта. В психологии эту закономерность называют часто принципом правдоподобия. Поэтому при организации учебного процесса необходим учет прошлого опыта ученика, знания (или незнания) контекста прочтения учебного материала и многих других факторов, дать сколько-нибудь полное описание которых ни один учитель не в состоянии.

Необходимым, но, отнюдь, не достаточным, условием правильной организации учебного процесса является вовлечение учащихся в дискуссию по теме урока, в ходе которой будет задан контекст прочтения учебного материала и выявлены все заблуждения, предрассудки и предубеждения которые явно или неявно присутствуют в предыдущем опыте учащихся. Эти «личные знания», если не принять определенных мер, будут представлены каким-либо образом в сформированном в ходе урока достоверном учебном знании, естественно искажая его, или даже делая его абсолютно бесполезным для успешной деятельности учащегося в дальнейшем.

Сильное влияние на процесс формирования фигури-фоновых отношений оказывает ещё один фактор, не сводимый ни к характеру предъявляемой стимуляции, ни к прошлому опыту. Этим фактором является задача, решаемая наблюдателем в отношении объекта (**осмысленность восприятия**) (1, с. 33). Например, при изучении структуры ледяных кристаллов, таяния снега (разрушение ледяных кристаллов), падения снега (механическое перемещение ледяных кристаллов в воздухе) или отражения солнечного света от снежного покрова (оптические свойства ледяных кристаллов) мы по-разному будем воспринимать учебный материал. Другими словами, чаще всего, контекст изучения предъявленного объекта задается именно задачей поставленной в ходе урока. Для получения более полного по объему и по содержанию знания об объекте изучения необходимо в ходе урока задать несколько контекстов прочтения учебного материала. И каждый контекст должен быть построен в ходе дискуссии, потому что предыдущий личный опыт учащихся игнорировать непрофессионально и, скорее всего, просто вредно.

Когда мы смотрим, то не просто видим, но еще и понимаем, что именно видим: мы относим воспринимаемый объект к определенной категории, или некоторому классу знакомых объектов (**категориальность восприятия**) (13, с. 32). Вокруг нас не набор цветных пятен, хаотично расположенных в поле зрения, а вполне знакомые предметы. Например, на лабораторном столе лежит амперметр, реостат, лампочки на подставке и т. д. Как правило, не нужно прилагать специальных усилий, чтобы опознать, то есть, отнести к определенной категории знакомый предмет. Особенность категоризации – жесткое соблюдение правила «все или ничего»: либо – амперметр, либо – лампочка на подставке. Это помогает однозначному прочтению (пониманию) схемы демонстрационного опыта и соответственно интерпретации его результатов. Построение модели явления через четкую категоризацию всех существенных элементов и связей в ней, также помогает однозначной трактовке результатов применения данной модели как инструмента познания к объяснению природных явлений.

Серьезной проблемой познания сущности объекта является то, что качества и черты объекта отражаются в сознании человека во всей совокупности (**целостность восприятия**). Поэтому для познания объекта (например, ледяного кристалла) в данном контексте необходимо отделение существенных его свойств (определяющих качество протекания процесса) от несущественных в данном случае. То есть необходимо моделирование данного явления в процессе урока, в противоположном случае уровень понимания сути явления учеником будет ускользящее ничтожным.

На множестве объектов количественная степень выраженности того или иного качества очень часто воспринимается непосредственно. Самое главное – чтобы все воспринимаемые объекты, у которых данное качество выявлено, относились к одной перцептивной категории. Это связано с тем, что в восприятии каждого наблюдателя существуют **субъективные шкалы, или системы отсчета, степени выраженности того или иного свойства воспринимаемого объекта** (1, с. 34). Например, если на слайде презентации изображены два куска льда, но разные по объему, то ученик может сразу указать какой из них имеет больший вес, потому что у них одинаковая плотность. Если изображены два одинаковых по объему, но разных по плотности куски металла (железо и алюминий), то у ученика это тоже не вызывает затруднений. В этих случаях зрительно воспринимаемый вес является перцептивным феноменом, не являющимся следствием какой-либо сознательной обработки информации. Но если предметы различны и по объему и по плотности, то в отличие от первых случаев, правильный ответ ученика будет результатом рациональной обработки данной стимульной информации. Следовательно, не каждая задача, представленная визуально, является таковой.

Не любая информация для данного ученика является основой для появления у него знания о данном объекте. Это связано с **избирательностью восприятия** – способностью человека воспринимать лишь то, что для него интересно. Не надо путать избирательность восприятия с полужительным подкреплением учебной активности ученика хорошей оценкой или похвалой. Ребенку со временем надоедает даже самое положительное подкрепление! Новизна – не надоедает, и он всегда готов участвовать в учебной деятельности, в которой для него явлено субъективно новая информация или новый вариант этой деятельности.

Основу объединения элементов в группы (обобщение результатов экспериментов) составляют не «общая судьба» и не «сходство», а задача и максимальный объем информации, обработка которой осуществляется симультанно. Этот объем связан с семантикой. В процессе построения перцептивных

образов её гораздо больше, чем это можно показаться. Когда мы что-то видим, мы очень редко, почти никогда не отдаем себе отчет в том, как мы это делаем, но, почти всегда, мы не просто видим, но ещё и понимаем то, что именно мы видим.

Организации процедуры понимания опять же помогает групповая и межгрупповая дискуссия, так как, во-первых, в процессе дискуссии происходит фокусирование на данной проблеме множества пониманий учеников класса. Во-вторых, дается необходимое количество времени для формулирования учебной проблемы, поиска её решения и оформление результатов интеллектуальной деятельности членов дискуссионной группы. В-третьих, у каждого ученика появляется возможность осознать, чем его понимание данной учебной проблемы отличается от понимания её другими учащимися и тем самым точнее его определить и сформировать, не выходя из общего семантического поля.

Активность субъекта восприятия в ходе учебной дискуссии на основе визуального образа реализуется через выдвижение перцептивных гипотез при любых изменениях сенсорной основы образа, через поиск подтверждений или опровержений выдвинутых гипотез и т. п. Человек получает новые знания не только с помощью восприятия, но и с помощью мышления. Мышление, как и восприятие, является познавательным процессом, то есть, процессом извлечения информации. Однако, мышление предполагает, что искомая информация не представлена субъекту сразу, что бывает, как правило, при восприятии. Для мышления характерна проблемность ситуации, информация о которой должна быть получена.

По мере решения однотипных задач, происходит применение однотипных интеллектуальных приемов анализа проблемных ситуаций, последующая автоматизация интеллектуальных навыков, и, наконец, их свертывание. Ситуация перестает быть проблемной: необходимая информация извлекается сразу при минимальных усилиях со стороны субъекта. Интеллектуальный акт превращается, таким образом, в акт восприятия. Внутренние формы психической активности становятся опосредованными, что, однако, не предполагает полного вытеснения природных психических функций высшими. Высшие психические функции имеют произвольный характер протекания. В отличие от них, природные психические функции произвольны.

Литература

1. Любимов В. В. Психология восприятия. Учебник. / В. В. Любимов. – М.: Эксмо, ЧеРо, МПСИ, 2007. – 472 с., илл. – (Психология: университетский стандарт).

Гаряев А. В., Горяева Т. П. Калинин И. Ю.

НЕДОСТАТКИ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ КАК ПРИЧИНА ШКОЛЬНОЙ УСПЕВАЕМОСТИ. ИКТ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧЕНИКА

trudiaga2006@yandex.ru, tagaryaeva@yandex.ru, kalininiyu@mail.ru

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Гимназия №7» (МОУ «Гимназия №7»)

г. Пермь

Одной из главных психологических причин школьной неуспеваемости являются недостатки в развитии познавательной сферы школьников. В первую очередь это недостатки в развитии познавательных процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

К недостаткам в развитии ощущений относится низкая чувствительность, недостаточная дифференцированность разных видов ощущений и ощущений одной и той же модальности. Значение ощущений в учебной деятельности по усвоению различного материала чрезвычайно велико. При недостаточном уровне развития мышечно-двигательных ощущений у учеников могут возникнуть трудности в письме (грязь в тетради, плохой почерк, неправильное написание букв), на уроках математики (при формировании понятия числа); при недостаточности вкусовых ощущений затрудняется формирование содержательно наполненных понятий; при недостаточном развитии обонятельных ощущений – трудности в понимании прочитанного и др.

Недостаточный уровень развития эмоционально-чувственной сферы учащихся является одной из многообразных причин, приводящих к отставанию в учении. В современном образовательном процессе имеет место крен в сторону ранней и преимущественной вербализации обучения и недостаточное развитие у детей, особенно на начальных этапах, образно-чувственной сферы. Это препятствует развитию творческой, духовно-нравственной, эмоциональной сторон личности детей, оказывает разрушительное влияние на их психическое здоровье, отрицательно сказывается в более поздние возрастные периоды. В психолого-педагогической литературе даже появился термин «шизоидная интоксикация» современного образования, возникающая вследствие переоценивания роли и значения в процессе вербальных компонентов и недооценивания невербальных.

Всестороннее развитие, обогащение эмоционально-чувственной сферы учащихся представляет собой актуальную задачу школьного образования на современном этапе, так развитие именно этой сферы у детей является непосредственно-чувственно-эмоциональной основой для развития в дальнейшем словесно-логического и абстрактного мышления. «Способность к размышлению вырастает из способности чувствовать» (Иоганн Песталоцци). Современные информационные технологии