

Министерство образования и науки Российской Федерации

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»

**XVI ВНУТРИВУЗОВСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

(11 апреля 2014 года)

Материалы

Часть 2. Педагогические и психологические науки



Орск 2014

УДК 378.184
ББК 74.58
В60

Печатается по решению редакционно-издательского совета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

Редакционная коллегия:

Ерофеева Н. Е., доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе (ответственный редактор);

Алимова Л. Б., доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории, теории и методики обучения истории;

Вельц Н. Ю., кандидат биологических наук, декан естественно-научного факультета;

Грызунов В. И., доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой материаловедения и технологии металлов;

Пасечникова Л. В., доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой менеджмента;

Татарчук Д. П., кандидат психологических наук, декан факультета педагогики и психологии;

Уткина Т. И., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой алгебры, геометрии, теории и методики обучения математике

(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

В60 XVI Внутривузовская научно-практическая конференция Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (11 апреля 2014 года) : материалы : в 3 ч. / отв. ред. Н. Е. Ерофеева. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2014. – Часть 2. Педагогические и психологические науки. – 145 с. – ISBN 978-5-8424-0746-0.

- ***Педагогические науки***
- ***Психологические науки***

ISBN 978-5-8424-0746-0

© Коллектив авторов, 2014

© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2014

© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2014

Работа социального педагога по профилактике и коррекции школьной дезадаптации учащихся начальных классов

В последнее время все более актуальной становится проблема школьной дезадаптации как явления, препятствующего полноценному личностному развитию ученика и затрудняющего учебно-воспитательный процесс. Более того, дезадаптация является как следствием, так и причиной разрушения детско-взрослой общности, что приводит к общей неуспеваемости, девиантному поведению, ухудшению психофизиологического состояния детей. А школьные проблемы зачастую приводят и к проблемам в семье ребенка. Именно поэтому важно вести работу по выявлению и устранения причин школьной дезадаптации уже в начальной школе.

Данное явление в рамках современных исследований проблем социальной педагогики рассматривается как не соответствие социопсихологического и психосоциологического статуса ребенка требованиям школьного обучения, овладение которыми становится затруднительным или в крайних случаях невозможным.

Проблема школьной дезадаптации достаточно широко освещается в трудах известных ученых. Так, например, факторы этого явления изучают Г. А. Власова, Н. А. Ильина, И. Ф. Марковская и др. Психологические механизмы школьной дезадаптации рассматриваются в исследованиях Н. Г. Лушковой, И. А. Коробейниковой, Н. В. Нечаевой, Е. В. Новиковой и др.; ее типичным проявлениям посвящены работы Э. М. Александровской, И. В. Дубровиной и др.

Ряд исследования выделяют следующие причины данного явления: общий уровень физического и функционального развития ребенка; особенности семейного воспитания; специфика организации учебного процесса, не учитывающего индивидуальные различия детей и авторитарный стиль современной педагогики; интенсивность учебных нагрузок и сложность современных образовательных программ; самооценка младшего школьника и стиль взаимоотношения с близкими значимыми взрослыми.

Структура школьной дезадаптации включает три основных компонента:

1. Когнитивный компонент – неуспешность в обучении по программам, соответствующим возрасту ребенка (хроническая неуспеваемость, недостаточность и отрывочность общеобразовательных сведений без системных знаний и учебных навыков)

2. Эмоционально-оценочный, личностный компонент – постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным предметам, обучению в целом, педагогами, а также перспективам, связанным с учебой.

3. Поведенческий компонент систематически повторяющиеся нарушения поведения в процессе обучения и в школьной среде (конфликтность, агрессивность).

Социально-педагогическая работа с дезадаптированными детьми направлена на создание благоприятных условий для личностного развития человека (физического, духовно-нравственного, интеллектуального), оказание ему комплексной социально-психолого-педагогической помощи в саморазвитии и самореализации, а также защиту человека в его жизненном пространстве (социальная, психолого-педагогическая, нравственная).

Целью нашей работы было выявление и апробирование форм и методов эффективной профилактики и коррекции школьной дезадаптации учащихся начальных классов.

Мы предположили, что применение специальных форм и методов в работе социального педагога, направленных на предотвращение возможных физических, психологических и социокультурных коллизий у отдельных учащихся, содействие им в достижении поставленных целей и раскрытии их внутренних потенциалов, а также разработка и проведение комплекса мероприятий могут способствовать эффективной профилактике и коррекции школьной дезадаптации учащихся начальных классов.

В результате проведённой работы мы сделали вывод: работа социального педагога по дезадаптации учащихся начальных классов будет более эффективной с применением беседы, дискуссии, арт-терапии, игротерапии, сказкотерапии, психогимнастики.

Для проверки гипотезы было проведено опытно-экспериментальное исследование. На констатирующем этапе мы использовали методики изучения школьной дезадаптации (автор Т. В. Дорожевец) и школьной мотивации (автор Н. Г. Лусканова). В результате эксперимента выяснилось, что в 1 классе процент с высоким уровнем школьной дезадаптации составляет – 33,3%, а это – 5 человек, средний уровень – 26,7%, то есть 4 человека, низкий уровень – у 40,0% (6 человек). Также мы выяснили, что у 6 участников эксперимента преобладает низкий уровень школьной мотивации. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности, находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Коррекционно-профилактическая работа по преодолению школьной дезадаптации учащихся включала разработку программы «Дорога в школу», в ходе апробации которой были решены следующие задачи:

- 1) оптимизация эмоционального состояния, снижение уровня тревожности, агрессивности, страхов;
- 2) формирование ресурсов для преодоления школьных трудностей;
- 3) развитие интереса к предметной деятельности;
- 4) снижение проблем и страхов в отношениях с учителем;
- 5) развитие навыков взаимодействия в группе;

б) содействие формированию «внутренней позиции школьника» и школьной мотивации.

Мы использовали формы и методы арт-терапии, сказкотерапии, игротерапии, музыкотерапии и психогимнастики.

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы (10 учеников (66,6%) достигли низкого уровня и 5 (33,4%) – среднего уровня школьной дезадаптации) свидетельствуют об эффективности разработанной программы социально-педагогической работы по профилактике и коррекции школьной дезадаптации учащихся начальных классов «Дорога к школе», (исследовательская работа проводилась с учащимися 1 класса МОАУ с. Красноуральск). Эффективность программы подтверждают качественные и количественные показатели, свидетельствующие об ослаблении или устранении школьной дезадаптации.

Е. Г. Акушева

Подробный пересказ как средство развития устной связной речи учащихся II класса

Развитие речи – важная задача обучения языку. Речь – основа всякой умственной деятельности, средство коммуникации. Умение учеников сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать формируется в процессе овладения речью. Логически четкая, доказательная, образная устная и письменная речь ученика – показатель его умственного развития [1].

Каждый связный устный ответ ученика является упражнением в устной речи и, следовательно, он должен отвечать требованиям к содержанию, построению и оформлению речевого высказывания. Внимание детей должно акцентироваться на таких сторонах рассказа, как логичность и связность изложения, полнота содержания, правильность синтаксических конструкций, лексическое богатство.

Как показывают специальные исследования и педагогическая практика, дети должны знать, что такое текст, иметь понятие о его признаках. Начиная с первого класса, следует знакомить учащихся с некоторыми правилами построения текста, с его структурой, с тем, как соединять, связывать предложения и части текста друг с другом. Необходимо сформировать коммуникативные умения:

- раскрывать тему высказывания;
- раскрывать основную мысль высказывания;
- собирать материал к высказыванию;
- систематизировать собранный материал;
- совершенствовать написанное (для письменной речи);
- выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко [2].

Особенно трудно в обучении связной речи научить ребенка тому, как построить свою речь, какими средствами донести до слушателей свой замысел.

Самым распространенным видом связной речи является пересказ. Под пересказом в школьной практике понимается свободная передача текста «свои-

ми словами» или передача слушателям повествования или описания, созданного говорящим.

Большинство методистов (П. О. Афанасьев, М. Т. Баранов, В. В. Голубков, Т. А. Ладыженская и др.) признают большое значение пересказа для речевого развития учащихся, так как ориентация на образцовый текст оказывает несомненное влияние на развитие языкового вкуса, способствует присвоению языковых средств текста-эталона, развивает умение связно и последовательно излагать мысли.

Условия успешного пересказа:

- а) понимание детьми задачи, которую они должны решить в пересказе;
- б) учет степени активности, с которой ученик включен в процесс решения задачи;
- в) характер пересказа должен зависеть от типа и особенностей текста [3].

Таким образом, связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Основной задачей работы по развитию устной связной речи является вооружение учащихся умением содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать в устной форме свои и чужие мысли. Пересказом называется вид развития речи на основе образца, состоящий в передаче учеником содержания прочитанного.

Для отработки умения подробно пересказывать текст художественного произведения мы использовали определённую методику.

Подробный пересказ (памятка для ученика)

1. Знание текста (текст прочитан, проанализирован).
2. Чтение текста с делением на законченные по смыслу части.
3. Определение главной мысли в каждой части, озаглавливание.
4. Составление плана (в виде назывных предложений – одно слово, в виде вопросов, в виде самостоятельно сформулированных высказываний).
5. Активизация образного мышления.
 - Какие картины Вы представили (к каждому пункту плана)?
 - Какие звуки, запахи?
 - Что и как бы Вы нарисовали, если были бы иллюстраторами этого текста?
6. Выделение опорных или ключевых слов (в каждом пункте плана).
7. Пересказ (пользуйся составленной памяткой при пересказе).

Для того чтобы учащиеся овладели методикой подробного пересказа, мы использовали следующие приемы:

- Работа над словарем – это основа, фундамент всей работы по развитию речи. Не обладая достаточным запасом слов, ученик не сможет построить предложения, выразить свою мысль. Работа над словарем состоит в его уточнении, обогащении и активизации. Над уточнением словаря работа ведётся постоянно, на всех занятиях.

- Работа с синонимами – наиболее важная область словарной работы. Чем больше в словаре синонимов, тем богаче, выразительнее возможностей как языка в целом, так и каждого его носителя. В начальных классах не даётся тео-

ретических сведений о синонимах, однако практическая работа с ними, наблюдения формируют у учащихся представление о данном явлении.

Во втором классе учащиеся подбирают группы из 2-3 синонимов. Обычно при подборе синонимов они располагаются по нарастающей степени качества: большой, огромный, громадный и красивый, прекрасный. Целесообразно вводить группы из трёх и более синонимов: смелый, храбрый, отважный (воин); оберегать, беречь, охранять; ложь, неправда, враньё; сильный, могучий, непобедимый.

Для обогащения словарного запаса детей в работе над развитием устной связной речи используются пословицы и поговорки, могут быть использованы самые разные методики, в том числе и скороговорение. Во время такого общения школьники имеют возможность ощутить гордость за богатство своего языка, создать пространство внутреннего взаимодействия.

При обучении подробному пересказу важно развивать умения воплощать в слове продукты фантазии и творчества учащихся, использовать в речи образные средства языка (сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения) и устного словесного описания предмета. Методический инструментарий включает упражнения на развитие способности эмоционально откликаться на прочитанное.

Для усиления эмоционального восприятия необходимо выполнить следующие задания:

– Какие чувства при чтении рассказа возникли в вашей душе: изумление, радость, восхищение, сожаление, восторг?

– Обратите внимание на слова, которые выбирает автор для передачи радости при виде необыкновенной красоты.

– Найдите в рассказе слова, передающие настроение автора.

Вторая группа упражнений направлена на пробуждение воображения и фантазии школьников (словесное рисование). Задания:

– Представьте, что Вам нужно нарисовать картинку к этому тексту. Какие краски вы используете для неба, облаков, зелени, земли и т. д.

– Подберите словесную иллюстрацию ко всему рассказу или к выбранному вами отрывку.

– Какие строки из рассказа подходят к вашей иллюстрации?

Третья группа упражнений направлена на выражение личностного отношения:

– Какие настроения автора Вы почувствовали?

– Выразите возникшие у Вас чувства.

– Расскажите о своем отношении к воображаемой картине.

Таким образом, в развитии устной связной речи нужна кропотливая работа учащихся и учителей. Систематическая работа по развитию устной связной речи обязательно приведет к успеху.

Библиографический список

1. Власова, Е. И. Понятие связной речи, особенности ее развития у младших школьников [Электронный ресурс] / Е. И. Власова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/634368/>.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М. : Детство-Пресс, 2007. – 471 с. – ISBN 978-5-8981-4379-4.
3. Ни, Л. Ф. Пути обучения продуктивному пересказу / Л. Ф. Ни // Начальная школа. – 2007. – № 5. – С. 59-62.

Н. В. Аничкина

Современный урок литературы в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта

Одна из актуальных проблем преподавания литературы в школе – урок как основная форма обучения.

Основными целями современного литературного образования являются:

- формирование духовно развитой личности, обладающей гуманистическим мировоззрением, национальным самосознанием и общероссийским гражданским сознанием, чувством патриотизма;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся, необходимых для успешной социализации и самореализации личности;
- постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ, основанный на понимании образной природы искусства слова, опирающийся на принципы единства художественной формы и содержания, связи искусства с жизнью, историзма;
- поэтапное, последовательное формирование умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст;
- овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте (или в любом другом речевом высказывании), и создание собственного текста, представление своих оценок и суждений по поводу прочитанного;
- овладение важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями (формулировать цели деятельности, планировать ее, осуществлять библиографический поиск, находить и обрабатывать необходимую информацию из различных источников, включая Интернет и др.);
- использование опыта общения с произведениями художественной литературы в повседневной жизни и учебной деятельности, речевом самосовершенствовании.

В связи с обозначенными целями меняются требования к уроку литературы. Требования к современному уроку литературы:

- преобладание индивидуальных и групповых форм работ на уроке;

- урок должен быть проблемным и развивающим: учитель сам нацеливается на сотрудничество с учениками и умеет направлять их на сотрудничество с учителем и одноклассниками (наличие проблемных ситуаций);
- учитель организует проблемные и поисковые ситуации, активизирует деятельность учащихся;
- минимум репродукции и максимум творчества и сотворчества;
- учет уровня и возможностей учащихся, в которых учтены такие аспекты, как профиль класса, стремление учащихся, настроение детей (дифференцированный подход);
- ученик должен стать живым участником образовательного процесса;
- наличие учебного диалога;
- наличие учебной ситуации, под которой подразумевается такая особая единица учебного процесса, в которой дети с помощью учителя обнаруживают предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия, преобразуют его; учебные ситуации могут быть построены на предметном содержании и носить надпредметный характер.

Таблица 1

Схема анализа урока

Ведущие аспекты анализа урока	Содержание наблюдения
<i>1</i>	<i>2</i>
Цель урока (краткий оценочный анализ)	1. Соответствие цели урока отобранному содержанию. 2. Результативность достижения цели
Требования Федерального государственного образовательного стандарта	1. Ориентация на новые образовательные результаты (метапредметные, предметные, личностные). 2. Формирование УУД на каждом этапе урока. 3. Применение ИКТ на уроке, формирование ИКТ компетентности учащихся. 4. Использование современных технологий (исследовательская, проектная, РКМЧП и др.)
Содержание урока	1. Соответствие основного содержания урока содержанию программы и учебника. 2. Научная достоверность освещения материала, его соответствие возрастным возможностям. 3. Связь теории с практикой. 4. Связь изучаемого материала с ранее изученным. 5. Межпредметные связи
Методы обучения	1. Соответствие приемов и методов обучения решению задач урока. 2. Актуализация знаний и деятельности учащихся через создание проблемных ситуаций.

1	2
	3. Соотношение репродуктивной и поисковой деятельности. 4. Соотношение деятельности учителя и учащихся. 5. Какие методы познания использует учитель (наблюдение, опыт, сравнение, поиск информации, чтение и др.). 6. Реализация дифференцированного обучения. 7. Создание нестандартных ситуаций
Формы обучения	1. Соответствие форм обучения (фронтальная, групповая, индивидуальная, коллективная) решению основных задач урока. 2. Целесообразность использования предложенных заданий. 3. Применений диалоговых форм общения. 4. Сочетание фронтальной (произвольное внимание учеников в процессе объяснения учителя, корректирующая информация со стороны учителя, правильные ответы детей), групповой (сотрудничество в группе, соревнование между группами) и индивидуальной (степень самостоятельности при работе с учебником, при выполнении контрольных заданий, при устном сообщении и т. д.) работ
Результативность урока	Достижение цели и решение основной цели и задач урока
Практическая направленность урока	Практическая направленность вопросов, упражнений и заданий, предлагаемых для выполнения школьникам
Самостоятельная работа школьников как форма организации учебной деятельности	1. Уровень самостоятельности школьников при достижении цели урока. 2. Характер самостоятельной учебной деятельности (репродуктивный, творческий). 3. Взаимопомощь
Структура урока	Соответствие структуры урока основным целям и задачам. Наличие учебной ситуации как основного элемента структуры урока
Домашнее задание	Оптимальный объем, инструктаж, дифференциация, предоставление права выбора
Педагогический стиль	Соблюдение норм педагогической этики

Эвристический метод обучения как средство формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников

Происходящие в обществе изменения требуют совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, которые при этом должны учитывать государственные, социальные и личностные потребности. В связи с этими изменениями и потребностями одним из направлений является обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Главная ключевая задача образования – сформировать у детей умение учиться, а не только усвоение определенных знаний в рамках отдельных школьных предметов.

Развитие личности в образовательном процессе осуществляется через формирование (УУД), которые выступают основой образования и воспитания. Овладение учащимися УУД говорит о способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения социального опыта. Формирование этих способностей обеспечивается тем, что УУД – обобщенные способы действий, дающие возможность широкой ориентации учащихся в различных предметных областях или в учебном процессе вплоть до определения целей деятельности. Достижение умения учиться говорит об освоении всех основных компонентов учебной деятельности, что возможно лишь при правильно созданных для этого условиях педагогического процесса.

Для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы познавательные УУД: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем.

Эвристический метод – это один из методов, позволяющий формировать познавательные УУД, путь поиска школьниками неизвестной ему информации, выстраивая логические цепочки при этом каждый раз ставить перед собой новые задачи. Эвристический метод – частично поисковый метод, организация поиска, творческой деятельности на основе теории поэтапного усвоения знаний и способов деятельности.

Истоки подходов к решению этой проблемы можно увидеть в трудах Г. К. Селевко, В. П. Корнеева, А. С. Сморова, Р. А. Дунилова.

Педагоги при формировании УУД стремятся реализовать в практику научные труды известных ученых. Следует заметить, что данная практика хорошо распространена в начальной школе.

Понятие «эвристика» происходит от греческого *heuresko* – отыскиваю, открываю. Это отрасль знаний, изучающая творческое, неосознанное мышление человека.

«Эвристический метод – метод обучения, по которому ученики сами, при содействии наводящих вопросов учителя, доходят до истины, приближаясь к решению заданного вопроса, теоремы, задачи и т. п.». Такое определение дает А. Н. Чудинов в словаре иностранных языков.

Эвристический метод предполагает, что учащиеся самостоятельно или с помощью учителя формулируют цель, но она исходит из внутренней потребности, мотива и тогда цель, как правило, одна – «усвоение, присвоение изучаемого содержания темы». Затем совместно определяются задачи «что нужно сделать, чтобы усвоить тему, то есть достичь цели?».

Анализируя исследования Л. М. Фридмана и Е. Н. Турецкого можно выделить следующие функции эвристического метода:

- 1) самостоятельное усвоение знаний и способов действий;
- 2) развитие творческого мышления;
- 3) видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- 4) видение новых признаков изучаемого объекта;
- 5) преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых;
- 6) развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений;
- 7) обучение учащихся приемам активного познавательного общения;
- 8) развитие мотивации учения, мотивации достижения.

Одним из важных условий образования является активная деятельность учащегося, прежде всего, на уроках; она формируется в процессе познавательной деятельности учащихся, направлена на сознательное, успешное, целенаправленное решение задач. Активизация познавательной деятельности обеспечивается изучением объектов и явления на уровне проникновения в их сущность. У учащихся появляется потребность понять, объяснить, изучить новое явление. Необходимость в изучении нового материала заставляет активно мыслить ребенка. Ученик осознает стоящую перед ним познавательную задачу и пытается найти пути ее решения.

Познавательная деятельность – активное изучение человеком окружающей среды с целью получения знаний о ней и целенаправленным взаимодействием с данной средой.

Учителю необходимо знать, что познавательная деятельность, как и любая другая деятельность, имеет свои цели, мотивы, средства достижения результатов. В связи с этим необходимо учить учеников ставить цели и находить средства ее достижения.

Условия для проявления познавательной деятельности:

1. Создание в классе атмосферы сотрудничества и доброжелательности.
2. Создание «ситуации успеха» для каждого ученика.
3. Включения ученика в активную коллективную работу.
4. Использование нестандартного материала на уроках.
5. Создание проблемных ситуаций.
6. Изученный материал должен носить практический характер.

Учитывая все особенности познавательной деятельности, ребенок должен ответить на ряд вопросов: «Какие знания, умения, навыки необходимы мне для решения поставленной задачи?»; «Какими знаниями и умения я обладаю?»; «Какие знания и умения мне необходимо приобрести?».

На сегодняшний день главной целью школьного образования является развитие у учащихся умений самостоятельно ставить перед собой учебные цели, находить пути решения поставленной задачи, контролировать свои действия, оценивать свои достижения. Если раньше учитель передавал знания по учебным предметам, то сейчас, ученик самостоятельно их добывает, тем самым становится «архитектором» образовательного процесса. И в этом заключается особенность обучения по новым стандартам.

Важной задачей современной системы образования является формирование УУД, в основе которого лежит «умение учиться», которое предполагает освоение всех компонентов учебной деятельности.

УУД направлены на достижение планируемых результатов. Различают три группы:

1. Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации;
- структурирование знаний;
- осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задачи;
- рефлексия, контроль, оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение текста с выделением главного, свободная ориентация в данном тексте.

2. Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков;
- синтез;
- выбор основных критериев для сравнения и классификации объектов;
- подведение под понятие;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

3. Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;
- самостоятельный поиск решения проблемы.

Для формирования познавательных УУД подбираются задания, правильный результат выполнения которых нельзя найти в учебнике в готовом виде. Но в текстах и иллюстрациях учебника, справочной литературы есть подсказки, позволяющие выполнить задание.

Можно сделать вывод, что познавательные УУД включают в себя общеучебные действия, действия постановки и решения проблем, логические действия, обеспечивающие способность к познанию окружающего мира; готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации.

Для развития познавательных УУД была проведена опытно-экспериментальная работа, которая состояла из 3 этапов.

На первом этапе в выбранных нами классах проводилась диагностика для выявления уровня познавательных УУД. За основу мы взяли диагностику «Метапредметных и личностных результатов в Образовательной системе "Школа 2100"».

Целью формирующего эксперимента стало развитие познавательных УУД младших школьников с использованием эвристического метода на уроках в начальной школе.

Нами были разработаны и проведены серии уроков с целью формирования познавательных УУД. Приведем фрагменты таких уроков.

Фрагмент 1. Урок технологии.

Тема: «Художественное конструирование из бумаги».

Цель: создание обучающимися объемной модели старинного рыцарского замка на основе самостоятельного преобразования геометрических тел.

Групповая практическая работа детей.

1. Проектирование. Выбрать каждой группе главного архитектора и нарисовать план замка. Распределить конструктивные элементы по количеству участников (например, 1-й делает башню, 2-й – участок стены и т. д.).

2. Подготовка рабочих чертежей. Каждый выполняет чертежи своих деталей.

3. Подготовка отделочных материалов. Сборка готового замка в соответствии с планом.

Обучающиеся самостоятельно выполняют свои конструкции и склеивают все части между собой; сравнивается полученный результат с запланированным. Учащиеся делятся мнениями о том, что получилось, что не получилось и почему, чье решение больше понравилось, над чем нужно еще поработать. Большие трудности были вызваны в работе с чертежами, для устранения которых нужна была помощь учителя и дополнительная работа с учебником. Данная работа способствует развитию общеучебных универсальных действий таких, как поиск и выделение необходимой информации, контроль процесса деятельности; постановка и решения проблем, а именно самостоятельный поиск решения проблемы. При проведении данной работы соблюдались следующие условия: возрастные особенности учащихся, развитие мотивации учащихся на решение эвристических задач, поэтапно вводили задания различной сложности (на предыдущем занятии, дети знакомились с техникой конструирования из бумаги, выполняли простые фигуры).

Фрагмент 2. Урок чтения.

Тема: «Устное народное творчество».

Цель: развитие самостоятельного творческого мышления школьника.

Групповая работа детей.

1. Выбрать объект для составления загадки.

2. Назвать характерные черты данного объекта.

3. Пользуясь определением загадки составить свою загадку о данном объекте.

Индивидуальная работа.

1. Вспомнить виды сказок.

2. Подумать над тематикой сказки, ее героями.

3. Придумать сюжет своей сказки.

4. Сделать рисунок к сказке.

Наиболее интересная работа для детей, как показала практика – создание собственной сказки. Аналогичная работа проводилась и на других уроках.

Данная тема способствовала развитию таких познавательных УУД, как общеучебные: поиск необходимой информации, структурирование знаний, осознанное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; логические – анализ объектов с целью выделения признаков.

На данном уроке также соблюдались возрастные и индивидуальные особенности учащихся, создавалась ситуация успеха.

Выстраивая свою исследовательскую работу, мы стремились соблюдать этапы решения задач при использовании эвристического метода, предложенные А. В. Хуторским. Опишем это на примере урока математики.

Фрагмент 3.

Тема: «Повторяем все, что знаем».

Индивидуальная работа детей.

• Постановка задачи творчества: близкий друг Кристофера Робина Тигра проснулся утром и увидел, что с его прекрасной шубки исчезли все полоски. Но Тигра никогда не унывает – он принес кисть и черную краску, попросил Винни-Пуха обновить свой наряд. Как узнать, сколько полосок и на каком расстоянии нужно нарисовать?

• Выбор подходящего приема решения задачи. Как бы ты раскрасил Тигру?

• Формирование новых приемов и способов решения задачи: «Предложи свой уникальный способ решения этой задачи. Возможно ли несколько вариантов?»?

• Самооценка своей деятельности. Оцени свою работу. Все ли ты продумал? Все ли учел? Что у тебя не получилось?

Помимо данных заданий, школьникам были предложены подобные задания на дом, что способствовало развитию у них познавательных УУД. Приведем конкретные примеры таких заданий.

Задание 1. Урок чтения.

Тема: «Боги Древней Греции».

– Как вы думаете, какие боги подобно греческим моли быть в наше время?

– Придумайте своего современного Бога, подумайте, как он будет выглядеть и за что отвечать. Передайте его образ через рисунок.

Данное задание способствует развитию самостоятельного поиска решения задачи. Дети с большим удовольствием работали над этим заданием, у каждого был свой образ Бога.

Задание 2. Урок окружающего мира.

Тема: «Народные приметы».

– Ребята, для чего были придуманы людьми приметы? Это случайность?

– Какие приметы знаете Вы, о каких узнали сегодня на уроке?

– Подумайте, какие приметы придумали бы Вы, что бы они означали.

По желанию сделать рисунок.

Для выполнения этого задания учащимся необходимо было систематизировать имеющиеся знания о народных приметах, извлечь необходимую информацию о них, логически порассуждать. Выстраивая свою исследовательскую деятельность, мы соблюдали возрастные особенности развития учащихся, их интересы, направленность деятельности учителя на уроках, гуманность, сотрудничество с классом.

После проведения формирующего эксперимента нами была проведена та же диагностика «Метапредметных и личностных результатов в Образовательной системе "Школа 2100"» в 3 «Г» и 3 «В» классах.

Таблица 1

Динамика уровней познавательных УУД учащихся экспериментального класса

Уровни познавательных УУД	Количество учащихся		Процент учащихся	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
Низкий	9	4	33%	15%
Средний	15	16	56%	59%
Высокий	3	7	11%	26%

После проведения формирующего эксперимента уровень познавательных УУД детей экспериментального и контрольного классов стал значительно отличаться. У детей экспериментального класса уровень познавательных УУД значительно вырос, в то время как у детей контрольного класса остался без изменений.

Проведенный эксперимент позволяет заключить, что познавательные УУД можно формировать при помощи эвристического метода во время проведения занятий.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что использование эвристического метода обучения будет эффективным, если соблюдаются следующие условия:

- развитие у младших школьников мотивации на решение эвристических задач и овладение эвристическими приемами;
- поэтапное введение в образовательный процесс эвристических задач нарастающей сложности и трудности;
- создание на занятиях ситуации успеха, способствующей формированию субъектной позиции учащегося.

Причины возникновения и способы предупреждения наркотической зависимости в подростковом возрасте

Наркомания, в широком смысле, это проблема не только тех, кто употребляет или продает наркотики, но и проблема личного выбора каждого человека: принимать или не принимать наркотик, бороться или не бороться с наркобизнесом, отвечать или не отвечать перед обществом, совестью, Богом за последствия принимаемых законов.

Наркомания, как подчеркивают эксперты Всемирной организации здравоохранения, является большой угрозой для здравоохранения в мировом масштабе.

Особенно губительно злоупотребление наркотиков в молодежной среде – поражается и настоящее, и будущее общества. Под угрозу ставится подрастающее поколение: дети, подростки, молодежь, а также здоровье будущих матерей, ведь наркомания особенно активно влияет на несформировавшийся организм, постепенно разрушая его. Наркомания не только опасна для здоровья человека, но и практически неизлечима.

Употребление наркотиков – одна из наиболее серьезных проблем в нашей стране. Количество наркоманов постоянно растет, а средний возраст их уменьшается. Проблема усугубляется криминальной ситуацией, риском заражения различными инфекциями, включая СПИД.

Мы решили провести исследование в Новосимбирской СОШ Кувандыкского района и выяснить, употребляют ли подростки наркотики. Испытуемыми являлись ученики 9 и 11 классов, подростки 16-18 лет. Были проведены 2 анонимные анкеты и опросник «Шкала поиска острых ощущений, или Чего Вы хотите от жизни?».

В ходе проделанной работы нам удалось выяснить, что в числе испытуемых вопрос наркомании не стоит столь остро; очень мало учащихся-подростков, употреблявших наркотики. Возможно, причиной этого может служить то, что село Новосимбирка находится вдали от города и все люди знают друг друга, тогда как в городе есть какие-то нелегальные точки, про которых мало кто знает и подросткам в них очень просто приобрести алкогольную продукцию.

Но, несмотря на то, что в Новосимбирке подростки негативно относятся к наркотической продукции, проводить профилактические действия необходимо. Работа должна быть ориентирована на выявление и устранение социальных и социально-психологических причин зависимости. Это могут быть меры административного и юридического характера, направленные на борьбу с незаконным оборотом наркотиков, которые обеспечиваются соответствующей законодательной базой и правоохранительными органами. Это могут быть меры социальной направленности, призванные укрепить авторитет и привлекательность института семьи и школы; возрождение культурных и духовных традиций в обществе. Это могут быть медицинские меры, снижающие риск наркотизации

предрасположенных к этому заболеванию категории людей, так называемой «группы риска». Наконец, это могут быть психолого-педагогические меры, направленные как на личность молодого человека, так и на молодежно-подростковые группы.

Профилактические программы должны создаваться не по распоряжению «сверху» и не в едином варианте для всех категорий населения. Например, в школах, помимо учащихся, необходимы программы для родителей, учителей, а также профилактика на местном территориальном уровне.

Таким образом, на сегодняшний день вопрос о злоупотреблении наркотическими средствами и психотропными веществами по-прежнему является актуальным, и его окончательное решение остается за законодателями, врачами и обществом.

М. А. Бочкарева

К вопросу реализации задач патриотического воспитания детей младшего школьного возраста средствами народной педагогики

Проблема патриотического воспитания резко обострилась на современном этапе. Возникла необходимость найти новые пути и условия ее решения. В этой связи необходимо обратиться к главным истокам патриотического воспитания – народным традициям, национальному фольклору.

В последние годы все больше возрастает интерес к народной педагогике, к ее воспитательным традициям и обычаям. Во многих школах уже внедряются лучшие народные традиции, возрождаются незаслуженно забытые обычаи, обряды, праздники и ритуалы прошлого. Поэтому большое практическое значение приобретает проблема патриотического воспитания детей и молодежи в традициях народной педагогики. Значимость этой проблемы отмечали выдающиеся педагоги прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Лесгафт), которые особое внимание уделяли изучению педагогических воззрений народа и его обычаев и традиций, которые проявлялись и в отношении к природе; в поэзии, в устном народном творчестве, в удивительных народных ремеслах, в красоте одежды, в добрых традициях хорошего тона, и в правилах приличия педагогического опыта. В народе испокон веков вырабатывался свой самобытный уклад, духовная культура.

Непрерывно должна быть последовательно национальной и начальная школа. При изучении народных традиций ребенок может сравнивать культуру, историю других народов, у него воспитывается терпимость к непохожим друг на друга обычаям; появляется возможность увидеть постоянство и естественность этих разнообразий, что помогает терпимо, бережно и заботливо относиться к общечеловеческим ценностям, к окружающим людям и природе. Поэтому самый благодатный период интеллектуального и эмоционального развития – первые 7-12 лет жизни – должен быть использован для того, чтобы заложить в ребенке основы гуманизма, нравственности, духовности, элементы бытовой культуры и общения.

«Воспитание, – писал К. Д. Ушинский, – созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа».

Большую ценность представляют труды отечественных ученых-практиков, занимающихся проблемами этнопедагогике в патриотическом воспитании детей: В. М. Коротова, Г. Ф. Суворовой, Г. Н. Волкова, Г. Н. Батуриной, Т. Ф. Кузиной, Г. С. Виноградова.

В своих исследованиях они показывают, как разнообразные средства этнопедагогике, включённые в учебно-воспитательный процесс начальной школы, способствуют более эффективному воздействию на патриотические чувства детей младшего школьного возраста, а также развивают их образное мышление, воображение.

В связи с этим обозначилась проблема использования средств народной педагогики в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Это обусловлено, во-первых, тем, что этнопедагогика способствует развитию патриотических чувств школьников, гордости за свою страну. Во-вторых, способствует повышению интереса у детей к истории и традициям народов Российской Федерации.

В соответствии с обозначенной проблемой было проведено опытно-экспериментальное исследование на базе школы № 8 г. Орска с целью выявления наиболее эффективных форм и методов, способствующих воспитанию патриотических чувств школьников средствами народной педагогики.

Результаты констатирующего эксперимента показали необходимость изучения народного фольклора, традиций и истории своего народа. Всё это позволило определить основные направления работы по реализации задач патриотического воспитания средствами народной педагогики.

В рамках формирующего эксперимента была разработана система разнообразных мероприятий (программа изучения народных традиций и праздников; бинарные уроки; воспитательные мероприятия и т. д.), направленных на развитие у детей интереса к традициям своего народа.

Такое построение системы мероприятий способствует решению следующих задач:

1. Повышение эффективности уроков гуманитарного цикла (русский язык, чтение и т. д.) через обращение к истокам народной педагогики.

2. Формирование системы знаний о народных традициях и истории своего народа.

3. Приобщение детей к научному исследованию через изучение элементов этнопедагогике в рамках нового предмета «Окружающий мир».

Как показало наше исследование, проведённое на базе школы № 8 г. Орска, приобщение младших школьников к ценностям духовной культуры, знакомство с народными приметами, традициями создаёт наиболее благоприятные условия для патриотического воспитания детей.

Современные проблемы молодёжной субкультуры и её влияние на формирование личности подростка

Самое известное и часто исследуемое в подростковой психологии – это субкультура. Данная тема часто привлекает внимание ученых. Её актуальность обусловлена социально-культурными изменениями в России. Эти изменения заключаются в том, что произошел «раскол монолитной культуры, сопровождающийся сменой однородности ее структуры на мозаичную». В условиях современного общества проявлением этой мозаичности стало разнообразие субкультур, что и привлекает исследователей, вызывая интерес к этому феномену.

Развитие различных подходов к изучению молодежи и ее объединений имеет длительную историю. Базовыми зарубежными концепциями, определяющими молодежь в качестве особой социальной группы, являются исследование американского психолога С. Холла, посвященное феномену подростковой; работы Т. Парсона, определяющего понятие молодежной культуры в рамках структурно-функционального подхода, психологические концепции Э. Эриксона, Л. Фойера и Д. Рисмена.

Понятие молодёжная субкультура в отечественной науке возникло в конце 1980-х гг. и породило множество исследовательских работ. В трудах В. Т. Лисовского, В. Ф. Левичевой, В. А. Лукова рассматривались культурологические, социокультурные и социально-психологические аспекты функционирования молодежных субкультур. Исследованием субкультурного явления занимались также такие ученые, как А. В. Мудрик, А. Тарасов, М. В. Блохина, А. В. Зинченко и многие другие.

Субкультура – свод накопленных ценностей и порядков группы людей, объединённых специфическими интересами, определяющими их мировоззрение. Субкультура – часть общественной культуры.

Составляющими субкультуры и одновременно признаками ее оказываются знание (картина мира в узком смысле), ценности, стиль и образ жизни, навыки, умения. Определяя субкультуру как совокупность специфических социально-психологических признаков, влияющих на стиль жизни и мышление определённых номинальных и реальных групп людей и позволяющих им осознать и утвердить себя в качестве «мы», отличного от «они» (остальных представителей социума), А. В. Мудрик рассматривает влияние субкультуры на социализацию детей как специфический механизм социализации, называемый им «стилизованный механизм». Среди признаков субкультуры он выделяет ценностные ориентации, нормы поведения, взаимодействия и взаимоотношений, предпочитаемые источники информации, мода, жаргон, фольклор. Критерием сформированности субкультуры является совокупность всех указанных выше параметров.

Появление молодежной субкультуры объясняется целым рядом факторов. Главными из них являются:

1. Социально-экономические причины (безработица, скучная, малоинтересная работа).

2. Различия между поколениями.

3. Особенности возрастной психологии. Молодежь эмоциональнее, динамичнее, независимее. У большинства еще нет семьи, профессии, того круга многочисленных обязанностей и обязательств, в который с возрастом попадает всякий взрослый человек.

4. Стремление молодежи создать свой особый мир ценностей, обрести осмысленный и значимый досуг, круг единомышленников.

А. В. Зинченко видит в качестве причины возникновения субкультур ориентацию существующей системы воспитания на будущее, что приводит к недооценке молодежью реального настоящего. В связи с этим актуально осуществляемая деятельность теряет личностный смысл и самостоятельную ценность, утрачивается потребность в самореализации, поскольку ее удовлетворение оказывается возможным лишь при включении в мир взрослых. У подростков отмечается желание жить сегодняшним днем – «здесь и теперь». Отсюда необходимость в конструировании деятельности, которая, с одной стороны, дает возможность удовлетворить эту потребность и способствует выходу их кризиса идентичности, с другой – позволяет сохранить изоляцию от мира взрослых. Молодежная субкультура может дать ощущение осмысленности через борьбу за свой образ жизни. Отвоеванная жизнь автоматически становится более осмысленной.

По мнению ученых, природа подростковых и молодежных субкультур складывается из трех составляющих:

1) биология возраста – морфофункциональные особенности («гормональный шторм»);

2) психология возраста – прежде всего психологические новообразования, в частности, чувство взрослости, провоцирующее подростка на конкуренцию со старшим поколением, феномен «нормальности», стимулирующий необходимость в принадлежности к группе, новый уровень самосознания, толкающий на самоопределение, поиск себя, своего места в мире;

3) социология – процессы взаимодействия с социумом, социализация, поиск и приобретение социальной идентичности.

По мнению Я. Глинского, причинами присоединения подростков к различным субкультурным течениям, являются:

1) Потребность в обособлении от взрослых. В субкультуре подросток обретает свободу от целого ряда ограничений (социальных, моральных, культурных).

2) Потребность в изживании конфликта со взрослыми. Членство в субкультуре рассматривается как способ преодоления конфликта как в семье, так и внутри личности. Внутреннее напряжение подростки разрешают при помощи особых символических действий, широкий спектр которых предлагает субкультура.

3) Потребность в самоутверждении, реализации способностей, успехе. Неудовлетворенная потребность в самоактуализации переживается как чувство обыденности, проскальзывания жизни.

4) Потребность в принятии социумом: принадлежность к группе, в объединение с себе подобными, защита группы. Молодежная субкультура удовлетворяет эти потребности гораздо эффективнее, чем обычные формальные общ-

ности (класс, кружок). Участники субкультуры испытывают мощнейшее чувство единства, братства. Психологическим основанием служит высокий уровень конформизма (присущий подростковому возрасту феномен «нормальности») – принадлежности к группе, готовности к принятию групповых норм, убеждений.

5) Потребность в признании, преодолении комплекса неполноценности и субъективно неприемлемых черт характера. Субкультуры являются своеобразными социальными нишами, где могут получить признание подростки, обреченные быть отверженными традиционными социальными институтами.

6) Потребность в смысле. Данная потребность звучит в оригинальной психологической интерпретации природы подростковых объединений, феноменов неформального общения, представленной в работах И. Ю. Борисова, А. В. Зинченко, М. В. Розина.

Такие потребности приводят молодежь в различные субкультуры. Одними из популярных на сегодняшний день являются готы, эмо, панки и др.

Таким образом, молодые люди в демократическом государстве получили свободу самовыражаться, используя при этом самые различные способы и средства: начиная с внешнего вида, заканчивая свободой художественного творчества. Широкое и многостороннее развитие способов проявления, самоидентификации, выражения идей порождает не только новые формы, но и разнообразие знаково-символического содержания, изучение которого приближает к пониманию молодежных субкультур как феномена современной культуры.

Е. С. Бухтоярова

Работа с зоной ближайшего развития как фактор подготовки ребенка к школьному обучению

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей.

Л. С. Выготский считал, что для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как психологические предпосылки к обучению в школе.

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников уровень психического развития ребенка. Часто такое понятие имеет смысл лишь в условиях массового обучения в школе, когда учитель вынужден ориентироваться на некий средний уровень актуального развития детей и некую среднюю «зону ближайшего развития» (ЗБР). При индивидуальном обучении ребенка нет смысла говорить о психологической готовности к обучению, поскольку оно ориентируется на конкретную ЗБР и конкретный уровень актуального развития ребенка.

Уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в ЗБР ребенка. Если актуальный уровень психического разви-

тия ребенка такой, что его ЗБР ниже той, которая требуется для освоения учебной программы в школе, то ребенок считается психологически не готовым к школьному обучению, так как в результате несоответствия его уровню развития он не может усвоить программный материал и сразу попадает в разряд отстающих учеников.

Обучение, соответствующее ЗБР, опирается на некоторый уровень актуального развития, который для нового этапа обучения будет являться низшим порогом обучения, а затем уже можно определить высший порог обучения, или ЗБР.

В нашем исследовании была поставлена цель: изучение ЗБР как фактора подготовки детей к школьному обучению.

По результатам проведенного исследования и курса коррекционно-развивающих мероприятий можно говорить, что дети, хорошо подготовленные к школьному обучению, выполняют задания разной сложности самостоятельно, то есть имеют широкую ЗБР.

При среднем уровне готовности к школе у детей не до конца развиты психические познавательные процессы, и выполнять задания самостоятельно они не могут. Соответственно и ЗБР имеет меньшую величину.

В результате сравнения двух этапов исследования, можно говорить, что в конце учебного года высокий уровень готовности к школьному обучению возрос на 13%, средний уровень готовности к школе снизился на 9%.

Если говорить об уровне ЗБР, то высокий уровень возрос на 20%, средний уровень снизился на 15%. Низкого уровня к концу учебного года не наблюдается.

Данные показатели говорят о том, что уровень готовности к школьному обучению зависит от уровня ЗБР. Если данный уровень низкий, то и к школьному обучению ребенок готов хуже. Это говорит о том, что уровень ЗБР является одним из факторов готовности к школьному обучению.

Психологическая готовность к школьному обучению требует от ребенка не только наличие интеллектуальной, мотивационной, физической и личностной готовности, а также необходимость того, чтобы программа обучения попадала в ЗБР ребенка. То есть, если уровень ЗБР высокий, то и обучение ребенка будет проходить успешно.

В. Н. Вахрушева

Работа социального педагога с сельской семьей

В социологии семья рассматривается как первичная социальная группа, в которой начинается и протекает социальная жизнь человека. Она является одним из основных факторов социализации; социальным институтом, регулирующим и контролирующим различные стороны жизни на основе принципов, норм, правил и установок, принятых в обществе; социальной системой, в которой все её члены имеют определенные статусы и роли.

Проблемы семьи в условиях трансформации являются предметом социологических исследований. Особый научный интерес имеет изучение современ-

ного состояния сельской семьи. Возрождение села в настоящее время является политической и социальной задачей российского государства.

Сельская семья, в отличие от городской, живет менее изолированно, замкнута. В селе, даже большом, люди лучше знают друг друга, более осведомлены о жизни других, в частности, о том, как воспитываются дети, как трудятся взрослые члены семьи. Это, в общем, может положительно сказаться на семейном трудовом воспитании: взрослые члены семьи стремятся быть лучше в глазах сельского общества, кроме того, повышается возможность более активного влияния на семью со стороны общественности.

За последние десятилетия разорение села приобрело трагические масштабы, что не могло не отразиться на материальном и социально-психологическом состоянии сельских жителей, особенно – семьи. Многие исследования показывают, что изменения, происходящие в сельской семье, схожи с семьей в целом: они основаны на одной и той же природе социально-политической трансформации современного российского общества. Конечно, эти изменения имеют свои особенности, связанные со спецификой функционирования самого села.

Таким образом, сельские семьи, относятся к группе социального риска, поскольку широкий спектр причин, вызывающих дисфункцию семейных отношений, делают их социально уязвимой категорией населения. Технологии социальной работы с данной категорией семей будут определяться спецификой сельских семей как основного объекта социальной работы. Работу социального педагога можно рассматривать в двух аспектах. Во-первых, в широком плане – как систему теоретических знаний и практику, которая представляет собой организацию, совокупность средств, способов и приемов воздействия на различные объекты социальной работы. Во-вторых, как совокупность частных технологий, специфика которых обусловлена конкретным субъектом и объектом социальной работы.

Для общества и личности легче допустить с меньшими издержками возможные отклонения в развитии, действиях и поведении несовершеннолетнего, чем потом бороться с уже наступившими последствиями.

Задача социального педагога – путем оказания непосредственной эмоциональной поддержки смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса. Помощь считается успешной, если удастся добиться снижения тревожности, зависимости, психического дискомфорта, а также сформировать новое понимание возникшей проблемы, развить адаптивные реакции.

Содержание диагностической работы на констатирующем этапе исследования было построено по двум направлениям: диагностика семей микросоциума – графическая беседа «История развития ребёнка»; изучение материально-бытовых условий.

В беседе «История развития ребёнка» выявляли обстоятельства рождения ребёнка (своевременность родов, родовые травмы и др.) и особенности его здоровья, перенесённые заболевания (хронические или частые заболевания, травмы, случаи госпитализации и др.).

Таким образом, фиксация последовательности событий и связанных с ними переживаний создали условия для рефлексии родителями целостной картины жизни ребёнка, причинно-следственных связей, локуса ответственности за сложившуюся ситуацию.

На основе результатов диагностических методик мы поставили цель: выявить проблемные стороны в воспитании детей в сельской семье и спроектировать социально-педагогический процесс в соответствии с общими целями воспитания.

В процессе работы на формирующем этапе исследования мы использовали различные технологии: игры, тренинги, игровые упражнения, в ходе которых ребята приобретали навыки общения, учились делить успех и ответственность с другими, узнали друг о друге много нового, наконец, просто приобрели себе друзей.

Необходимо отметить, что в ходе нашего общения с детьми, проведения комплекса мероприятий, совместно с психологом школы, при поддержке социального педагога, учителей, заметно изменилось и позитивное отношение детей.

На контрольном этапе исследования мы проследили установление изменений в оптимальных взаимоотношениях между родителями и детьми, другими членами семьи в сфере ближайшего окружения.

Работа социального педагога в сельской семье в этот период имела ярко выраженную коррекционную и психотерапевтическую направленность. Решались задачи: осуществление коммуникативной деятельности за счёт использования специфических способов общения; формирование инновационных форм взаимодействия с ребёнком (предметно-игровое взаимодействие) и воспитательных навыков родителей (индивидуальные беседы, решение проблемных ситуаций).

Итак, к основным направлениям работы социального педагога с сельской семьёй относятся следующие:

– работа по выявлению и учету семей, нуждающихся в социально-правовой помощи, составление комплексной характеристики семьи (ориентировочные вопросы: количество членов семьи, в том числе детей, наличие других родственников, проживающих совместно с многодетной семьёй; пол и возраст детей, родителей; материальное положение семьи; место работы родителей и их доход; сведения о том, работают ли подростки из состава семьи, о месте их работы и доходе; возможные пути повышения доходов родителей и детей; жилищные условия; отношения между родителями и детьми, отношения с другими родственниками, если они проживают совместно; состояние здоровья детей и родителей, наличие больных, инвалидов с детства; уровень образования родителей и других членов семьи, если они проживают совместно; сведения о том, учатся ли дети и в каких образовательных учреждениях; успеваемость детей в образовательном учреждении; наличие детей, которые не учатся и не работают, выяснение причин этого; наличие асоциального поведения у членов семьи, его типы; круг интересов семьи);

– определение с помощью различных источников основных проблем и потребностей семьи и установление основных нормативов в оказании помо-

щи при строго дифференцированном подходе в зависимости от нужд и потребностей семьи в целом и каждого ее члена;

- помощь в обеспечении и повышении доходов (трудоустройство, информирование о возможностях, контакты с руководителями предприятий, общественными организациями и т. п.);

- консультирование, педагогическая помощь;

- социальный патронаж детей, контроль успеваемости и межличностных отношений;

- периодическая проверка предоставления различных установленных видов помощи (своевременного получения пособий, выделенных продовольственных и вещевых посылок и т. п.).

В поле зрения социального педагога, по нашему мнению, должны быть включены:

- социальное место родителей: возраст, образование, пол, социально-экономический и социально-этнический статусы; отсутствие у родителей умений по управлению и разрешению по отношению к своему ребенку;

- опыт социализации: наличие в опыте родителей жесткого отношения к себе, собственной заброшенности, агрессивных взаимодействий;

- психологический статус родителей: личностные черты характера, слабый самоконтроль, психологические расстройства, наркомания и алкоголизм.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о том, что поставленные в ходе исследования задачи решены, а цель достигнута. Следовательно, предложенная нами программа опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования может быть использована педагогами на практике.

С. З. Губаева

Учебная мотивация и ее развитие в школьном возрасте

Формирование учебной мотивации школьников без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем современной школы, делом общественной важности. Ее актуальность обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и познавательных интересов, осуществления в единстве идейно-патриотического, трудового, нравственного воспитания школьников, формирования у них активной жизненной позиции.

Проблема формирования мотивации учения лежит на стыке обучения и воспитания является важнейшим аспектом современного обучения. Это означает, что здесь в поле внимания оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящее развитие личности учащегося.

Формирование мотивации – это воспитание у школьников идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в нашем обществе, в сочетании с активным

поведением ученика, что означает взаимосвязь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, жизненную позицию.

Мотивация учения складывается из многих изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом сторон (общественные идеалы, смысл учения для школьников, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а стоящее за ними усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, установление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними. Эти отдельные стороны данной сферы должны стать объектом изучения педагога-психолога.

Мотивация понимается как система побуждений, придающих поведению направленность, избирательность и динамичность. Эта система включает в себя мотивы, потребности, интересы, стремления, установки. Она определяет содержательную избирательность в учебной деятельности, влияет на выбор преферентных факторов, так как настоящие мотивы лучше проявляются в ситуации выбора. Мотивационные механизмы представляют систему взаимодействующих факторов, средств, структур, отношений и связей. Мотивы – это связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности. Если потребности составляют сущность, механизм всех видов человеческой активности, то мотивы выступают как конкретные проявления этой сущности. Рассматривая поведение человека, анализируя его поступки, необходимо выяснить их мотивы. Только в этом случае можно судить, случаен или закономерен для человека данный поступок, предвидеть возможность его повторения, предотвратить возникновение одних и поощрить развитие других черт личности.

Главная задача мотивации учения – организация учебной деятельности, которая максимально способствовала бы раскрытию внутреннего потенциала личности учащегося.

На формирование учебной мотивации также влияет продуманная система поощрений учащихся и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Хвалить нужно в соответствии с реальными успехами, выделяя не только способности учащихся, сколько прилагающиеся ими усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, то есть затрагивать и активировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избежание неудач.

Ж. Т. Дуйсеналина

Страхи в младшем школьном и подростковом возрасте

Актуальность изучения детских страхов заключается в том, что ребенок наиболее подвержен отрицательным воздействиям. В последние годы среди наиболее распространенных явлений выделяют тревожность и страхи у детей. Можно сказать, что с возрастом у детей меняются мотивы поведения, отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам, следовательно, меняются страхи. Также проблема страхов с каждым днем все обостряется в связи с масштабными изменениями в общественно-политической и экономической жизни

современной России. Ребенку XXI в. приходится бороться с такими страхами, каких не испытывали его сверстники в предыдущие века: их вызывают сюжеты фильмов ужасов, персонажи компьютерных игр, ежедневные сообщения в средствах массовой информации о войнах и террористических актах, катастрофы, многочисленные сцены насилия и убийства в художественных фильмах.

Изучение страхов в младшем школьном и подростковом возрасте проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Ащебутакская общеобразовательная школа» п. Ащебутак Домбаровского района, в исследовании приняли 28 учащихся 4 и 8 класса, в возрасте 10-11 лет (4 класс) и 14-15 лет (8 класс).

Для решения поставленных задач нами были использованы следующие методики: диагностика детских страхов (А. И. Захаров), изучение общей самооценки (Г. Н. Казанцева), диагностика уровня школьной тревожности Филипса, социометрия.

Как показал теоретический анализ, страх – внутреннее состояние, обусловленное грозящим реальным или предполагаемым бедствием. Также можно сказать, что страх играет немаловажную роль в жизни ребенка, он способен уберечь от необдуманных и рискованных поступков. Страхи неизбежно сопровождают развитие ребенка и появление различных эмоциональных нарушений, психологических проблем, связанных с рядом неблагоприятных событий, произошедших в детстве.

На основе результатов экспериментального исследования можно сказать, что:

1. В младшем школьном возрасте преобладают медицинские страхи и страх смерти, в данном случае какой-либо закономерности не прослеживается. Для детей с более высоким статусом характерны медицинские, социальные, пространственные страхи, а также страх проверки знаний и возможности несоответствовать ожиданиям окружающих.

2. В подростковом возрасте преобладает страх физического ущерба, он присущ почти всем девочкам из группы испытуемых. Для детей с высоким статусом характерны высокая самооценка, страх проверки знаний.

О. Н. Евсеенко

Психологический портрет лиц без определённого места жительства

В настоящее время вопрос о лицах без определённого места жительства (БОМЖ) является особенно актуальным, так как современные жизненные условия приводят к нестабильности, а в соответствии с этим, неуверенности в завтрашнем дне. Исследования по этой проблеме возникли в 30-е годы XX века, когда начались процессы массовой миграции и, как следствие, увеличение числа бездомных (Л. С. Алексеева, А. Н. Никифорова, Р. Н. Гугова и др.).

Аббревиатура «БОМЖ» вошла в наш обиход не так давно, само понятие введено в языковой оборот в 1970-х гг. XX века. Бомжами стали называть людей, живущих без прописки, а также в некоторых случаях по случайным адре-

сам. Е. В. Воеводина, Е. Е. Горина, А. Д. Варламов выделяют такие особенности людей данной категории, как:

- длительная социальная дезадаптация;
- вторичная социализация в среде бездомных;
- изменения в психике, тяжёлые заболевания, инвалидность, алкогольная и наркотическая зависимость;
- расторжение родственных и иных социальных связей;

В нашем исследовании мы изучали психологические особенности лиц без определённого места жительства на базе Центра социальной адаптации «Феникс» г. Орска. Были использованы такие методы и методики, как биографический; наблюдение; диагностирование: личностный опросник Г. Айзенка; личностный опросник Г. Шмишека «Акцентуация характера»; личностная шкала проявления тревоги; ситуативная (реактивная) и личностная тревожность по Спилбергу-Ханину; рисуночный тест Дж. Бука «Дом-дерево-человек»; тест Розенцвейга; тест В. А. Сониной «Кто я есть в этом мире?».

Полученные результаты можно представить следующим образом:

– Среди лиц БОМЖ преобладает меланхолический тип темперамента, что связано, в основном, с плохо выстроенной жизненной перспективой, с трудными жизненными ситуациями, случившимися в их жизни: арест, развод, потеря жилья и т. п.

– У подавляющего большинства людей этой категории выявлена одна и более акцентуации характера: эмотивность, возбудимость, экзальтированность, гипертимность, дистимичность.

– Преобладающее большинство клиентов имеют высокий уровень личностной тревожности (на физиологическом уровне), что проявляется в таких особенностях поведения, как плаксивость, покрывание на лице «красными пятнами», тихий голос, невнятная речь, скованность в движениях.

– Большинство клиентов имеют высокую ситуативно-реактивную тревожность. В данном случае их состояние характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью, что приводит к нарушению внимания, а иногда и к нарушению тонкой координации.

– Люди данной категории не испытывают агрессии. И вопреки стереотипам об их опасности, они не представляют угрозу обществу.

– Испытуемые имеют адекватную самооценку. Это значит, что они чётко воспринимают социальную ситуацию, правильно оценивают свои действия и поступки, осознают пагубность своих вредных привычек.

– С одной стороны, испытуемые характеризуются готовностью к контактам, хорошим интеллектом, нормальным развитием, стремлением сохранить свой внутренний мир, поиском надёжного положения в своём кругу, желанием чего-то достигнуть, потребностью в идеале, решительностью, активностью и продуктивностью. С другой стороны, они чувствуют нехватку психологической теплоты дома, имеют чувство изоляции, отверженности, нехватку самоуверенности в деятельности и социальных отношениях, тенденцию к замкнутости, внутреннюю тревогу, подозрительность, боязнь быть покинутым. Для них ха-

рактельны состояния напряжения, опасения, депрессии, незащищённости, недостатка упорства, настойчивости. Имеет фиксацию на прошлом и страх перед будущим.

Следовательно, можно говорить о том, что лица БОМЖ обладают следующими психологическими характеристиками:

1. Меланхолический тип темперамента.
2. Одна и более акцентуация характера.
3. Высокая тревожность.
4. Отсутствие агрессии.
5. Адекватная самооценка.

6. Чрезмерная зависимость от других; тенденция к замкнутости; внутреннее напряжение; боязнь быть покинутым; нерешительность в социальных ситуациях; застенчивость, пугливость; ощущение покинутости; страх и одиночество; боязливая тревога; опасение, депрессия; фиксация на прошлом и страх перед будущим; трудность при стремлении раскрыться перед другими; напряжённость, зависимость, бессилие; эмоциональная нестабильность; чувство отвергнутости (отверженности); желание убежать, скрыться от кого-либо, нехватка психологической теплоты дома; уныние, отчаяние, чувство вины, недостаток жизненности; погружённость в себя; дерзость и враждебность; нехватка самоуверенности в деятельности и социальных отношениях.

Г. Е. Евтушенко

Формирование первоначального опыта математического моделирования у учащихся 6 класса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования

Актуальность проблемы формирования первоначального опыта математического моделирования у учащихся 6 класса определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) и примерной программой ООО по математике.

В проведенном теоретико-эмпирическом исследовании уточнено содержание и компонентный состав математического моделирования, определены виды математических моделей, включенных в содержание курса математики 6 класса, разработана методика формирования первоначального опыта математического моделирования у учащихся 6 класса в основном курсе математики и во внеурочной работе через проведение математического вечера «Математические модели в окружающем мире».

В основу уточнения содержания и компонентного состава математического моделирования положен анализ литературных источников.

Математическое моделирование – частный случай моделирования в целом. Под математической моделью понимают описание какого-либо реального процесса или некоторой исследуемой ситуации на языке математических понятий, формул и отношений. Для моделирования привлекаются различные математические объекты: числовые формулы, числовые таблицы, буквенные фор-

мулы, функции, уравнения алгебраические или дифференциальные и их системы, неравенства, системы неравенств (а также неравенств и уравнений).

Математическое моделирование находит применение при решении многих сюжетных задач. Уже уравнение, составленное по условию задачи, является ее алгебраической моделью. Моделированию, особенно алгебраическому и аналитическому, следует уделить в школе должное внимание, так как математические модели используются для решения (или для облегчения решения) сюжетных задач.

Наиболее благоприятным для начала изучения математического моделирования является 6 класс, так как именно в этот период у школьников происходят определенные психические изменения.

Содержательную основу методики формирования первоначального опыта математического моделирования в курсе математики составляют 3 этапа: перевод предложенной задачи с естественного языка на язык математических терминов (построение математической модели задачи (формализация)); решение задачи в рамках математической теории (решение внутри модели); перевод полученного результата (математического решения) на язык, на котором была сформулирована исходная задача (интерпретация полученного решения).

В основу конструирования методики была положена теория формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Методика включает комплекс задач и компьютерное сопровождение, а также математический вечер «Математические модели в окружающем мире».

М. А. Елеусизов

Использование элементов игротерапии в социально-педагогической деятельности с детьми-инвалидами с заниженной самооценкой

К проблеме аномального развития ребенка всегда проявляли большой интерес педагоги, врачи, психологи. Наиболее глубокие разработки в области аномального развития были сделаны выдающимся отечественным психологом Л. С. Выготским. Он обобщил работы своих предшественников и создал общую концепцию аномального развития. Значимыми для организации образовательного процесса для детей-инвалидов являются педагогические идеи известного психиатра А. А. Дубровского, который на практике убедился, что одной медицины для восстановления здоровья детей недостаточно, нужен постоянный союз с педагогикой, теорией и практикой воспитания.

Нередко единственным возможным путем помощи тем, кто еще не освоил даже слов, взрослых ценностей и правил, является игровая терапия.

Целью нашего исследования стало определение особенностей использования элементов игротерапии в социально-педагогической деятельности с детьми-инвалидами с заниженной самооценкой. В качестве рабочей гипотезы мы выдвинули следующее предположение: если в социально-педагогической

работе с данной категорией детей использовать элементы игротерапии, то их самооценка повысится, отношения со сверстниками нормализуются.

Анализ литературы показал, что в силу особенностей детей-инвалидов и их нужд и потребностей им необходима профессиональная помощь специалистов. Эта помощь должна носить не только медицинский характер, но и быть комплексной, затрагивать все стороны жизни такого ребенка.

Игровая терапия выступает как средство воздействия, которое помогает снять напряженность, тревогу, страх, повысить самооценку, позволяет проверить себя в различных ситуациях обучения, разрешить свои внутренние проблемы, расширить диапазон общения и многое другое.

Основной особенностью детей-инвалидов является их относительная изоляция от общества и сверстников; эти дети с трудом устанавливают контакты, что отрицательно сказывается на процессе социализации. У инвалидов складываются искаженные представления о мире, возникают поведенческие проблемы, формируется неадекватная самооценка.

Повышение самооценки детей-инвалидов – одна из задач современной социально-психологической службы школы. Для её эффективного решения необходимо использовать способы психотерапевтического воздействия: тренинги, игровые практикумы, сказкотерапию, аниматерапию, а также игротерапию и др.

Основная особенность использования игротерапии заключается в том, что дети проходят определенные стадии терапевтического процесса: диффузные негативные чувства, выраженные в разных точках игры ребенка; амбивалентные чувства, общая тревожность и враждебность; прямые негативные чувства, направленные против родителей, других людей и выражаемые в особых регрессивных формах; амбивалентные чувства (позитивные или негативные) к родителям, другим людям; ясные, четко выделенные, обычно реалистические, позитивные и негативные установки (при этом в игре доминируют позитивные установки).

Для доказательства выдвинутой гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа по повышению самооценки детей-инвалидов в условиях массовой школы.

На этапе констатирующего эксперимента была проведена диагностика начального уровня самооценки детей-инвалидов по методике Л. Д. Столяренко. Проанализировав полученные данные, мы отметили, что из семи обследуемых детей-инвалидов ни у одного нет адекватной или завышенной самооценки. Результаты диагностики мы уточнили проведенным наблюдением за детьми на уроках и во внеурочное время и беседой с учителями, взяв за основу следующие критерии: как ведет себя ребенок, если появляется возможность публично выступить, показать себя; как он реагирует на замечание взрослого; как разговаривает с другими детьми в значимых для него ситуациях; как ведет себя в непривычной для него ситуации, при знакомстве с новыми людьми; движения ребенка в игре; его речь. Результаты наблюдения подтвердили данные теста.

Определив уровень самооценки детей, мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционной работы для повышения уровня самооценки детей-инвалидов экспериментальной группы. Коррекционная работа, направ-

ленная на повышение уровня самооценки, включала реализацию разработанной нами программы, которая состояла из 16 занятий. Задачи программы: формирование адекватной самооценки; воспитание в ребенке уверенности в себе; раскрытие сильных личностных качеств.

Особое внимание при создании программы мы уделяли принципу целостного развития личности ребенка. В ходе занятий были использованы такие игры, как «Мяч», «Стряхни», «Встаньте в круг», «Мой портрет в лучах солнца», «Точка опоры», «Моё качество», «Город уверенности» и др.

После проведения повторной диагностики мы отметили, что уровень самооценки у детей экспериментальной группы повысился. Эти результаты свидетельствуют об эффективности проведенных нами занятий.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального исследования нами доказано, что комплексная целенаправленная развивающая работа с использованием элементов игротерапии способствует повышению уровня самооценки у детей-инвалидов. Эти выводы свидетельствуют о правомерности первоначально выдвинутой нами гипотезы. Однако мы считаем, что подобную работу необходимо вести систематически. В повседневной жизни часто возникают ситуации, способствующие изменению самооценки, так как самооценка подростков достаточно гибкая и непостоянная характеристика.

О. С. Еремеева

К вопросу о формировании духовно-нравственных ценностей подростков

В современных условиях, когда происходят глобальные перемены в экономической, политической, социокультурной жизни страны, особую роль приобретают проблемы формирования духовного, нравственного и физического здоровья нового поколения, способного к решению все более усложняющихся задач. Становится очевидным, что от воспитания и образования подрастающего поколения зависит будущее России. Назрела жизненная необходимость усиления национальных интересов и традиций отечественной культуры в системе образования, что является одним из главных средств противостояния духовному обнищанию, национальному обезличиванию.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в основе современной педагогической воспитательной системы лежит множество мировоззренческих подходов, которые объединяет понимание духовности как нравственной направленности жизнедеятельности и сознания личности, основу которой составляет совокупность национальных и общечеловеческих ценностей.

Ценности, по определению А. В. Петровского, это значимые для человека материальные или идеальные объекты. В широком смысле слова ценностями называются обобщенные, устойчивые представления о чем-либо как о предпочитаемом, о благе, о том, что отвечает каким-то потребностям, интересам, намерениям, целям, планам человека или группы людей, общества.

Исследователь О. П. Зубец рассматривает особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций у молодого человека с учетом закономерности

стей активной ценностно-созидающей деятельности [2]. М. В. Махортова в качестве основания концепции формирования духовно-нравственных основ личности рассматривает систему ценностей относительно норм и принципов христианской этики [4]. В современном национальном законодательстве по вопросам образования духовно-нравственное воспитание носит комплексный характер и предполагает формирование системы ценностей, опирающихся на общечеловеческие нормы и устои [3].

В условиях общеобразовательной школы духовно-нравственное воспитание учащихся опирается на базовый компонент образования и реализуется при определенных педагогических условиях.

Под ними понимается совокупность объективных возможностей, содержания, форм и методов, педагогических приемов, а также воздействия социальной среды, направленных на решение духовно-нравственных задач формирования личности школьника.

Ориентируясь на максимальное духовно-нравственное развитие личности учащихся и его благополучие в школе, семье, социуме, определим следующие условия:

1. *Объединение педагогических и воспитательных усилий школы и семьи.* На современном этапе развития педагогики и практики невозможно себе представить образовательные учреждения без взаимодействия с другими субъектами социализации (семья, общественные организации и традиционные российские религиозные объединения, учреждения дополнительного образования, культуры и спорта, СМИ). Без этих составляющих школа не способна самостоятельно обеспечить полноценное духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Для решения этой общенациональной задачи необходимо выстраивать педагогически целесообразные партнерские отношения с другими субъектами социализации.

Привлечение родителей к жизни школы, профессиональная помощь в трудных педагогических и жизненных ситуациях, информированность родителей о школьной жизни, образовательном процессе, обо всех возможностях, которые семья может использовать для образования своего ребёнка – вот задача школы при взаимодействии с семьей. Социально-педагогическое партнерство семьи и школы – это вид социального партнёрства, которое представляет собой взаимодействие, объединенное общими целевыми установками и направленное на создание комфортной образовательной среды для развития, воспитания и социализации ребёнка.

2. *Комплексный подход к индивидуально-личностному развитию подростков в школе.* Еще с начала 90-х годов XX века приоритетом отечественной педагогики является индивидуально-личностное развитие. Педагогическая поддержка самоопределения личности, развития ее способностей, таланта, передача ей системных научных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной социализации, сами по себе не создают достаточных условий для свободного развития и социальной зрелости личности. Личность несвободна, если она не отличает добро от зла, не ценит жизнь, труд, семью, других людей, общество, Отечество, то есть все то, в чем в нравственном отношении

утверждает себя человек и развивается его личность. Знания наук и незнание добродетелей, острый ум и глухое сердце представляют угрозу для человека, ограничивают и деформируют его личностное развитие. К тому же подростковый возраст, характеризующийся активным поиском личной идентичности, является благоприятным для индивидуально-личностного развития. Включение подростков в активные формы обучения способствует индивидуально-личностному развитию подростков, позволяя формировать интеллектуальные, коммуникативные и рефлексивные новообразования личности, включая также духовно-нравственные ценности [3].

3. *Формирование у учащихся свойств, присущих гражданину и патриоту своей страны.* За последние годы все большие обороты набирает стремление государства и системы образования в целом укрепить гражданские позиции молодежи, возродить уровень былого патриотизма (со времен Советского периода) с учетом современных демократических позиций. В «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» под патриотизмом понимается чувство и сформировавшаяся позиция верности своей стране и солидарности с ее народом. Он включает чувство гордости за свое Отечество, малую Родину, то есть город или сельскую местность, где гражданин родился и воспитывался; активную гражданскую позицию, готовность к служению Отечеству [3].

Важнейшей составной частью воспитательного процесса в современной российской школе является формирование патриотизма, гражданственности, любви к Родине, которые имеют огромное значение в социально-гражданском и духовном развитии личности ученика. Включение в программу дополнительных мероприятий (военно-спортивная игра «Зарница», гражданско-патриотические акции, творческие конкурсы, посвященные родному краю) по воспитанию патриотизма способствует более глубокому усвоению социального опыта подростками.

Таким образом, для полноценного развития подростков требуется широкий спектр взаимосвязанных социально-педагогических условий, каждое из которых играет большую роль в становлении нравственных ориентиров, ценностей, самореализации ребенка. Лишив подростка одного из компонентов социально-педагогических условий для формирования значимых в современном обществе моралей, мы сужаем возможность ребенка к успешному формированию базовых духовно-нравственных ценностей. Также не стоит забывать об особенностях формирования духовно-нравственных ориентиров младших подростков.

Библиографический список

1. Грудков, В. Н. Ценности и воспитание личности / В. Н. Грудков, Ф. Е. Кравцов // Духовный мир человека: проблема формирования и развития : научно-методический сборник. – Ставрополь : СКИПКРО, 2002. – Вып. 1.
2. Зубец, О. П. Возраст: особенности нравственной жизни / О. П. Зубец // Этика. Подписная научно-популярная серия. – М., 1987.

3. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект (стандарты второго поколения) / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2009.

4. Махортова, М. В. Духовно-нравственное воспитание личности на основе православной этики (социально-философский анализ) : дисс. канд. филос. наук / М. В. Махортова. – Ставрополь, 2007.

О. В. Еськова

Факторы, провоцирующие формирование эмоционального выгорания

Синдром эмоционального выгорания (англ. burnout) – понятие, введённое в психологию американским психиатром Гербертом Фрейденбергером в 1974 году, проявляющееся нарастающим эмоциональным истощением, которое влечёт за собой личностные изменения в сфере общения с людьми (вплоть до развития глубоких когнитивных искажений).

Рассматривая эмоциональное выгорание как психологический феномен, нельзя не уделить внимание факторам, провоцирующим его формирование.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют, как правило, две группы факторов:

1. Индивидуальные (внутренние) факторы, обусловленные индивидуальными, социально-демографическими и личностными характеристиками человека. Так, например, В. В. Бойко указывает на наличие склонности человека к эмоциональной ригидности. Эмоциональное выгорание возникает быстрее у тех, кто менее реактивен и восприимчив, более эмоционально сдержан. По мнению автора, формирование симптомов выгорания будет проходить медленнее у людей импульсивных, обладающих подвижными нервными процессами. Повышенная впечатлительность и чувствительность могут полностью блокировать выгорание как механизма психологической защиты и не позволяет ему развиваться.

Кроме ригидности многие исследователи выделяют личностную выносливость, как способность личности быть высокоактивной каждый день, гибко реагировать на различного рода изменения, осуществлять контроль над жизненными ситуациями и выгоранием.

Н. G. Freudenberg, а вслед за ним и В. В. Бойко, отмечают такой фактор, как повышенная ответственность за порученное дело или социальную роль. Молодой специалист, работающий с людьми, воспринимает все слишком эмоционально, отдается делу без остатка. Каждый стрессогенный случай из практики оставляет глубокий след в душе. Постепенно эмоциональные ресурсы истощаются, возникает необходимость восстанавливать их или беречь, прибегая к тем или иным приемам психологической защиты.

Кроме вышеназванных факторов называют авторитаризм и низкий уровень эмпатии.

В. И. Ковальчук отмечает роль самооценки и локуса контроля. Людям с низким уровнем самооценки в большей степени угрожает напряжение. Именно поэтому они склонны к быстрому выгоранию. Это же касается и экстерналов.

К. Kondo к выгорающим относит «трудоголиков» – людей, посвятивших полностью себя работе. Сильная зависимость к работе приводит к отчаянию, так как на первом этапе развития выгорания профессиональная деятельность является главной ценностью. И если не совпадают вклады личности в дело и полученный результат, то появляются первые симптомы выгорания.

В. В. Бойко также указывает на слабую мотивацию эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Это происходит тогда, когда специалист не считает необходимым принимать участие в решении важных проблем; он не привык поощрять себя за сопереживание, соучастие по отношению к другим субъектам профессиональной деятельности.

Кроме того, предпосылками выгорания могут стать нравственные дефекты, среди которых – отсутствие совести, порядочности, уважении прав и достоинств другой личности.

2. Организационные (внешние) факторы. Прежде всего, здесь необходимо отметить непосредственно организацию профессиональной деятельности: интенсивное общение, переработка большого количества информации, принятие решений, чрезмерный уровень напряжения и объем работы, нереальные сроки выполнения работы, её монотонность, отсутствие режима и т. п.

Нельзя не учитывать влияния социально-культурных факторов. Уровень эмоционального выгорания людей, работающих в коммуникативных профессиях, повышается в ситуациях социально-экономической нестабильности.

В. В. Бойко относит к социально-психологическим факторам ролевую неопределенность, конфликтность среди коллег с руководством, конкуренция, отсутствие сплоченности.

Таким образом, выгорание является результатом взаимодействия личностных особенностей человека, отношений в профессиональной среде, переживания успеха и потерь, кумуляцией множества внешних и внутренних факторов.

О. В. Еськова

Феномен эмоционального выгорания в психолого-педагогической литературе

В настоящее время проблема изучения «выгорания» как феномена отрицательного влияния профессиональной деятельности на личность привлекла внимание отечественных психологов. Причем, исследовался он в среде разных профессий: у медицинских работников (Г. С. Абрамова, Н. В. Козина), социальных работников (Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченков), менеджеров (А. В. Фонарев), у психологов (Н. Е. Моховиков) и учителей (Т. В. Форманюк, А. А. Реан, С. А. Гаранин, Н. Е. Водопьянова и др.).

В психологическом словаре выгорание характеризуется как специфическая дисфункция у представителей помогающих профессий, предположитель-

но развивающаяся вследствие чрезмерных требований, предъявляемых к их энергии, силам и ресурсам [7].

Выгорание – это не научный конструкт, а общее название последствий рабочего стресса и определенных видов профессионального кризиса. Впервые этот термин стали использовать в англоязычной литературе. Он был предложен в 1974 году американским психиатром Н. G. Freudenberg для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном, тесном контакте с пациентами, клиентами и эмоционально напряженной атмосфере при оказании профессиональной помощи.

В отечественных психолого-педагогических работах авторами использовались разные варианты перевода английского термина «burnout»: «эмоциональное сгорание (Т. С. Яценко, Т. В. Форманюк), «эмоциональное выгорание» (В. В. Бойко), эмоциональное перегорание (Е. И. Лозинская), психическое выгорание (Н. Е. Водопьянова) и «профессиональное выгорание» (Т. И. Рогинская).

Понимание эмоционального выгорания как состояния имеет принципиальное значение, так как оно дает возможность точнее понять суть феномена, его функциональное значение для организма, преодолеть односторонний подход к нему лишь как к переживанию своего отношения к кому- или чему-либо.

Первоначально данный термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем феномен «эмоционального выгорания» был детализирован, в результате чего выделился синдром эмоционального сгорания.

Так, Maslach выделила в нем чувство эмоционального истощения, изнеможения (когда человек не может отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизация, деперсонализация (тенденция к развитию негативного отношения к клиентам); негативное самовоспитание в профессиональном плане – недостаток профессионального мастерства.

Б. Пельман и Е. Хартман выделили три главных компонента синдрома: эмоциональное и/или физическое истощение, деперсонализация и сниженная рабочая продуктивность.

Е. Maher немного расширил перечень симптомов «эмоционального сгорания»: усталость, утомление, истощение; психосоматические недомогания; нарушение сна; негативное отношение к клиентам; скудность репертуара рабочих действий; злоупотребление алкоголем, наркотиками, кофе, табаком и тому подобное; негативная «Я»-концепция; агрессивные чувства; переживание чувства вины.

Таким образом, эмоциональное выгорание – симптомокомплекс характеристик психики профессионала, отражающий взаимодействие с внешней средой.

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, который возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса. Т. И. Рогинская отмечает, что симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки.

При эмоциональном выгорании прослеживаются все три стадии стресса:

1) нервное напряжение: его создают хроническая, негативная атмосфера, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция (сопротивление): человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение: снижение эмоционального тонуса.

В. В. Бойко для всех вышеназванных стадий описал симптомы нарастающего эмоционального выгорания:

Фаза напряжения характеризуется следующими симптомами:

- переживания психотравмирующих обстоятельств;
- неудовлетворенности собой;
- «загнанности в клетку»;
- тревоги и депрессии.

В фазе сопротивления проявляются такие симптомы, как:

- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование;
- эмоционально-нравственная дезориентация;
- расширение сферы экономии эмоций;
- редукция профессиональных обязанностей.

Фаза истощения представлена симптомами:

- эмоционального дефицита;
- эмоциональной отстраненности;
- личной отстраненности;
- психосоматических и вегетативных нарушений.

Таким образом, выгорание – это дезадаптация, вызванная условием хронического стрессогенного воздействия, сказывается на свойствах личности и продуктивности деятельности.

А. А. Житнисбаева

Дискуссия как одна из форм проблемного обучения на уроках истории

Сегодня уровень знаний общества является главным фактором его постепенного прогресса, а образование – одним из гарантов развития государства. Такие универсальные науки, как история и обществознание, играют важную роль в процессе обучения, потому что объекты их изучения (закономерности, тенденции, события) определяют важное место в жизни людей. Особенность этих школьных предметов, прежде всего, в том, что они способствуют формированию у учеников духовных и нравственных ценностей.

Заинтересованность учащихся в предмете является главной задачей преподавателя. Его цель состоит в том, чтобы заинтересовать учеников так, чтобы они сами хотели учиться.

Урок должен быть запоминающимся, получая теоретический материал, учащиеся должны научиться разбираться в нем. Вместе с тем преподавателем вносятся приемы, которые подводят учеников к анализу, сопоставлению и размышлению. Руководствуясь выбором форм урока, учитель не должен забывать о вышесказанном.

Одной из форм взаимодействия учителя и ученика является дискуссия. Главная ее задача состоит в выявлении множества существующих мнений на ту или иную проблему и их анализа. Дискуссия призвана помочь в формировании собственной точки зрения каждого учащегося на ту или иную ситуацию. На этом уроке должен присутствовать межличностный конфликт, где ученик защищает свое мнение, поэтому такие уроки зачастую основаны на работе в группе. На уроках-дискуссиях ученики приобретают навыки ораторского искусства, умение достойно отстаивать свою позицию, что является важным приобретением для современной жизни. Нередко дебаты проходят в условиях эмоционально-напряженной обстановки, поэтому задачей учителя остается воспитание у учеников уважительного отношения к оппоненту.

Вследствие актуальности дискуссионного метода обучения данная тема достаточно широко изучена и распространена в методической литературе: методические разработки Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой «Методика преподавания истории в школе», М. В. Коротковой «Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории». Также стоит отметить исследования Н. К. Смирнова и И. С. Якиманской в области технологий.

Но самым действенным способом овладения дискуссионным методом обучения является педагогическая деятельность. В зависимости от результата, которого пытается достичь учитель на уроке, выделяются следующие типы дискуссий: структурированная (регламентированная); с элементами игрового моделирования; проектная; дебаты; парная; командная; групповая.

Структурированная (регламентированная) дискуссия предполагает четкий план, структуру и регламент обсуждения. «Малые группы» в ходе дискуссии изучают подпроблемы как часть проблемы.

Дискуссия с элементами игрового моделирования дает возможность взглянуть на поставленную задачу не просто с позиций современного человека, а под углом зрения представителей определенного социального лагеря. Включение в обсуждение с позиций «очевидцев» и современных экспертов определяет своеобразие данного типа дискуссии.

Проектная деятельность основана на методе подготовки и защиты проекта по определенной теме в результате исследования вопроса (темы) и выявления трудностей в его решении, учащийся в ходе спора намечает возможные попытки выхода, обобщая его в проектах.

Групповые дискуссии представляют огромный спектр различных форм их проведения (круглый стол, симпозиум, семинар и т. д.).

Парные «Вертушка» – форма дискуссии, позволяющая одновременно включить в полемику всех участников с разными парами по общению, которые в процессе урока оттачивают свои тезисы и аргументы и приобретают новые.

В ходе педагогической практики в качестве формирующего эксперимента нами была проведена дискуссия на заданную тему (**дебаты**). Урок проходил на основе соперничающих команд; они вели спор вокруг четко сформулированного тезиса, который опровергала одна команда и защищала другая.

Контрольный эксперимент показал эффективность использования дискуссионной формы обучения на уроках. На листах контроля ответы были вы-

строены правильно и последовательно. «Дебаты» способствовали построению стройных и логичных аргументов.

Подводя итоги использования дискуссионной формы проблемного обучения, следует отметить, что она требует значительной подготовки не только со стороны учителя, но и со стороны учащихся. Такие уроки способствуют формированию устной речи, развитию мыслительной деятельности, воспитывают умение выслушивать оппонента, формируют представление о культуре полемики.

Библиографический список

1. Вяземский, Е. Е. Теория и методика преподавания истории : учеб. для вузов / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. – М. : Владос, 2003. – 384 с.
2. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для студентов вузов / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.
3. Трофимова О. В. Нетрадиционные формы урока и социализация учащихся / О. В. Трофимова // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2003. – № 1.

А. М. Жулаушинов

Развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения решению задач методом движения

Актуальность проблемы относительно развития учебно-исследовательской деятельности учащихся определяется социальным заказом, сформулированным в Концепции развития математического образования в Российской Федерации. В ней отмечается, что главной целью в сфере образования является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке. Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности – приобретение учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний, то есть самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося.

В проведённом исследовании разработана модель развития учебно-исследовательской деятельности в процессе решения задач методом движения. В основу разработанной модели положены выявленные уровни развития учебно-исследовательской деятельности учащихся. Модель включает проведение уроков в основном курсе; элективный курс, ориентированный на развитие учебно-исследовательской деятельности учащихся относительно решения задач методом движения; внеклассное мероприятие в форме математического вечера «Метод движения в решении геометрических задач»; внеурочное мероприятие (конкурс творческих работ) «Моя задача, решаемая методом движения», в рам-

ках которого разработаны положение о конкурсе и условия выявления победителя. На математическом вечере проводится награждение и предьявляется победная задача: на стороне AB прямоугольника $ABCD$ построен правильный треугольник ABM . Докажите, что точка пересечения перпендикуляров, проведенных из точки D на прямую MB и из точки C на прямую MA , принадлежит прямой, проходящей через точку M и содержащей высоту треугольника ABM .

Проверка признака: в условии задачи задан прямоугольник, противоположные стороны которого параллельны и равны. Необходимо доказать, что точка M и точка пересечения перпендикуляров лежат на одной прямой и если бы нам удалось совместить эту точку на треугольник, тем самым решение упростилось бы. Следовательно, применяем метод параллельного переноса.

Решение: Пусть P – точка пересечения перпендикуляров (рис. 1).

1. Строим образ прямых DK и CT с помощью параллельного переноса на вектор \overrightarrow{CB} . $T_{\overrightarrow{CB}}(DK)=AK'$, $T_{\overrightarrow{CB}}(CT)=BT'$.

2. Находим точки при параллельном переносе на соответственных при этом же переносе фигурах $T_{\overrightarrow{CB}}(P)=P'$.

3. Так как точка P является точкой пересечения перпендикуляров к сторонам треугольника AMB , следовательно точка P является точкой пересечения высот AK' и BT' .

4. Известно, что все высоты треугольника пересекаются в одной точке. Значит, точка P' , а следовательно и точка P принадлежат высоте треугольника AMB , проведенной из точки M (по свойству параллельного переноса точка отображается в точку).

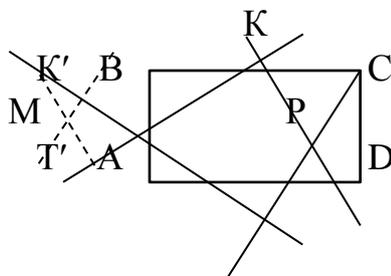


Рис. 1

На изучение элективного курса отводится 13 часов, из них 5 часов лекций, и 8 часов практики. В ходе элективного курса учащиеся применяют метод движения в решении геометрических задач.

В результате педагогического эксперимента, основой которого является проверка статистических гипотез по критерию Стьюдента ($t = 14,6 > 3,92$), была доказана эффективность данной модели развития учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Влияние физической активности студентов на формирование здоровьесберегающих компетенций

Здоровье является основой жизни и в то же время её результатом, отражая успех или неудачу выбранной жизненной стратегии. Ответственность за здоровье студенческой молодежи должно возлагаться не только на органы системы здравоохранения и руководство высших учебных заведений, но и на студентов, которые, в свою очередь, должны стать участником процесса сохранения и улучшения здоровья. Здоровье в этом случае становится личностной ценностью, а не только характеристикой специалиста. Здоровье, как и время, практически невозполнимый ресурс; оно выражается в обобщенном виде количественных (продолжительность жизни) и качественных (качество жизни) характеристиках времени жизни человека.

Таким образом, здоровье – интегральная характеристика личности и здоровьесберегающие компетенции, являющаяся составной частью общей стратегии жизни и профессиональной деятельности.

Здоровый образ жизни во многом зависит от ценностных ориентаций студента, его мировоззрения, социального опыта. Далеко не каждый сегодня задумывается о своем здоровье. А ведь человек, уделяющий время физическим упражнениям, реже обращается к врачу, меньше болеет простудными заболеваниями, улучшает умственные показатели.

Физическое развитие студента зависит от двигательной деятельности, она является важнейшим фактором укрепления здоровья (обычная ежедневная ходьба, плавание, туристические походы, домашние дела, танцы и т. д.).

Большинство современной молодежи понимает, что занятия физической культурой приносят больше удовольствия, чем алкоголь и другие вредные привычки, которые никогда не помогут достичь своих жизненных целей. Здоровье формирует чувство уверенности в себе, а это влияет на возможность достижения успеха.

Физическая культура делает жизнь намного интереснее. Как показал опрос, студенты выражают удовлетворенность занятиями и интерес к физической культуре, если они получили оптимальную физическую нагрузку, научились новым двигательным умениям, получили знания образовательного характера.

Потребность в физическом саморазвитии обуславливает двигательную активность. Современному человеку очень повезло, так как у него есть множество средств для улучшения своего здоровья. Количество различных видов спорта, занятий, направлений также позволяет выбрать то, что нравится.

Исследование показало, что при положительном отношении к здоровому образу жизни, особенно в направлении оптимального двигательного режима, в реальности его используют лишь 30% опрошенных студентов. Причиной является отсутствие валеологической грамотности, а также низкой активности личности в отношении к своему здоровью.

Проведенный анализ среди студентов Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ позволил определить 15 видов двигательной активности, которые для них наиболее характерны. Структурное представление о сфере двигательной активности студентов дают ранжированные результаты, полученные на примере обследования юношей механико-технологического факультета.

В первой группе – атлетическая гимнастика, занятия на тренажерах, с гириями и гантелями. Проявление такого интереса связано с формированием у юношей мотивации на строительство своего тела и оздоровительную направленность двигательной активности.

Ко второй группе можно отнести такие показатели, которые характеризуют стремление снять эмоциональное напряжение и улучшить самочувствие (туристические походы, катание на коньках и лыжах). В процессе этих занятий студенты сопереживают радость от взаимодействия и общения друг с другом.

Основу третьей группы составляют нетрадиционные формы физических упражнений (восточные единоборства, йога и т. д.). Мотивация выбора определяется потребностью в личностном развитии и преодолении неуверенности в себе.

В четвертую группу относят увлечение коллективными взаимодействиями в спортивных играх. Интересен тот факт, что юноши с доминирующей потребностью в игровых действиях отрицательно относятся к другим способам физической деятельности.

Анализ пятой группы позволяет говорить о наличии потребности участия в соревнованиях. Мотивом служит повышение функциональных возможностей организма и достижение спортивных результатов при определенных условиях.

Полученные результаты показывают интерес студентов к физической деятельности в свободное время. Технология формирования здоровьесберегающих компетенций связана с организацией и содержанием обучения, где студент решает задачи коррекции собственного здоровья и удовлетворения личностно-значимых потребностей. При создании мотивационной среды необходимо учитывать, что каждый студент обладает определенным жизненным опытом, поэтому ему интересно, если его опыт учитывается в приобретении новых знаний; он понимает то, как полученные знания могут применяться в его повседневной жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, для укрепления здоровья, повышения работоспособности, организации здорового образа жизни студенты должны уделять особое внимание физической активности во всех аспектах повседневной жизни.

Е. С. Звербул

Устный счёт как средство формирования вычислительной культуры у учащихся второго класса в процессе обучения математике

В повседневной жизни очень важным является умение быстро и рационально провести вычисления устно, не допустив при этом ошибки и не используя никаких дополнительных средств. Школьники сталкиваются с такой про-

блемой повсеместно: и в школе на уроках, и в домашних условиях, в магазине. Одной из важнейших задач обучения математике младших школьников является формирование у них вычислительной культуры, основу которой составляет осознанное и прочное усвоение приемов устных и письменных вычислений. В данной работе мы попытались разобраться, могут ли упражнения, разработанные мною для устного счёта, повысить вычислительную культуру учащихся второго класса на уроках математики.

Цель работы: сконструировать и экспериментально проверить в учебном процессе комплекс устных упражнений по формированию вычислительной культуры учащихся второго класса.

Для достижения поставленной цели были решены следующие **задачи**:

1) рассмотрено содержание понятия «вычислительная культура» младших школьников;

2) раскрыты приемы устных вычислений, основанных на законах и свойствах арифметических действий, на изменение результата действий в зависимости от изменения компонентов;

3) определены критерии оценки и показатели уровня сформированности вычислительной культуры у учащихся второго класса;

4) разработан комплекс упражнений для устного счета во втором классе и методические рекомендации по его использованию на уроках математики;

5) проведена опытно-экспериментальная работа с целью выявления эффективности разработанного комплекса упражнений для устного счета во втором классе.

Гипотеза работы: систематическое и целенаправленное использование определенных упражнений в процессе устного счета на уроках математике будет способствовать более эффективному формированию вычислительной культуры учащихся второго класса.

Объект исследования: процесс формирования вычислительной культуры учащихся второго класса на уроках математики.

Предмет исследования: устные упражнения по формированию вычислительной культуры учащихся второго класса.

Нами был разработан и реализован комплекс упражнений для устного счета во втором классе по формированию вычислительной культуры. Данный комплекс упражнений для устного счета направлен на формирование вычислительной культуры. Включение в процесс урока такого рода упражнений дает возможность учащимся развивать скорость устных вычислений. Упражнения из разработанного комплекса могут быть включены на различные этапы проведения урока. С помощью них у учащихся развивается логическое мышление, расширяются и углубляются знания по предмету, формируются такие качества, как упорство, трудолюбие, любознательность интерес.

Анализ результатов проведенного экспериментального исследования позволил установить положительную динамику формирования вычислительной культуры учащихся второго класса. Причем у экспериментальной группы, с которой проводилась целенаправленная работа по формированию вычислительной культуры, была выявлена более значительная динамика уровня сформиро-

ванности вычислительной культуры по сравнению с детьми из контрольной группы, у которых данная работа проходила без проведения разработанного комплекса упражнений для устного счета.

После опытно-экспериментального исследования действия учащихся стали целенаправленными и осознанными. Испытуемые научились выделять существенные признаки предметов, объектов, устанавливать закономерности. Учащимся стало доступно планирование своих действий в соответствии с определенным замыслом.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод об эффективности разработанного и апробированного нами комплекса упражнений для устного счета во втором классе. Итоги работы послужили основанием для подтверждения выдвинутой нами гипотезы о том, что систематическое и целенаправленное использование определенных упражнений в процессе устного счета на уроках математики будет способствовать более эффективному формированию вычислительной культуры учащихся второго класса.

И. А. Зубарев

Работа социального педагога с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья

В нашем обществе в течение длительного времени доминировала установка на воспитание и образование детей-инвалидов только в рамках государственной системы специальных школ и учреждений интернатного типа. Это, по нашему мнению, привело к созданию кризисной ситуации.

Истинная распространённость детской инвалидности значительно больше (около 1 млн). По всем прогнозам показатель детской инвалидности будет расти. Причинами этого являются экологическая обстановка, травматизм, заболевания или состояние матери в период беременности. Каждый регион по-своему решает проблемы демографии и регулирует рождаемость.

В нашем городе за последние 6 лет выявилась тревожная тенденция: на фоне небольшого роста рождаемости его качество резко снижается. Всё чаще на свет появляются дети с явно выраженными аномалиями развития. Мало того, на глазах растёт число детей, которые из здоровых становятся инвалидами.

Инвалид, – говорится в законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», – лицо, которое имеет нарушения здоровья со стойким расстройством функции организма, обусловленным заболеванием, последствиями травм или дефектами, приводящими к ограниченной жизнедеятельности и вызывающими необходимость его социальной защиты».

Как справедливо указала М. В. Шакурова, семье, имеющей ребёнка-инвалида, необходима помощь специалиста. Социальный педагог один из тех специалистов, который способен помочь родителям посмотреть на их проблему с другой стороны. Мы считаем, что среди всех специалистов социальному педагогу отводится важнейшая роль в организации взаимодействия общества с детьми инвалидами. Известные социально-педагогические технологии работы

с семьёй ещё весьма несовершенно и во многом заимствованы из практики социальной работы зарубежного опыта.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и апробации наиболее эффективных форм и методов работы социального педагога с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Для выполнения поставленной цели на основе анализа методической литературы нами были раскрыты теоретические аспекты организации социально-педагогической деятельности в специальной школе; дан анализ основных направлений социально-педагогической деятельности с данной категорией семей в условиях специальной школы. Это позволило нам провести опытно-экспериментальное исследование по организации социально-педагогической деятельности с семьёй ребёнка с ограниченными возможностями в условиях специального образовательного учреждения – «Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната № 68 г. Орска».

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностическую работу по изучению детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, в системе социальной работы «СКОШ № 68 г. Орска» IV вида посредством изучения микроклимата семьи и положения ребенка в ней с применением проективной методики «Кинетический рисунок семьи» (КРС) (Р. Бэнс, С. Кауфман); анализа семейных взаимоотношений (АСВ) (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис); изучения особенностей родительских позиций в воспитании матери или ребенка (с помощью методики ОРО) (А. Я. Варга, В. В. Столина).

Для сравнительного контроля взяли 2 группы: экспериментальная группа – 23 человека в возрасте 7-10 лет 10 мальчиков и 13 девочек и контрольная группа – 26 человек (дети среднего звена).

Благодаря тесту АСВ были выявлены недостатки в воспитании: воспитательная неуверенность присутствует в 30,4% исследуемых семей; проекция родителей своих нежелательных качеств на детей – 2,17%, предпочтение в ребенке детских качеств – 6,52%; неустойчивость стиля воспитания (резкая смена приемов воспитания, формирующая упрямство) – 6,52%.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, показал необходимость дальнейшего исследования семей, в которых выявлены нарушения воспитания, в ходе которого социальный педагог поможет родителям осознать позитивные и негативные события, происходящие в семье, имеющего ребёнка с ограниченными возможностями, увидеть реальную возможность изменения трудной ситуации, научит преодолевать препятствия на пути достижения семейного благополучия.

Цель формирующего этапа исследования заключалась в осуществлении социально-педагогической помощи данным семьям в системе социальной работы специальной (коррекционной) общеобразовательной школы.

На основании алгоритма нами была предложена программа социально-педагогической помощи семье, имеющей ребёнка с ограниченными возможностями, с учетом того, что в основе возникновения социального неблагополучия лежит нарушение взаимодействия в системе «семья – ребенок». Для ее реализа-

ции при координационно-организационной помощи со стороны социального педагога проводились специальные занятия, игры, обрабатывались режимные моменты, была организована работа по организации бытового труда, досуга семьи; оказывалась комплексная помощь через просвещение родителей по разным направлениям воспитания; совместные виды деятельности родителей и детей и ее формы; индивидуальная работа с различными категориями семей, особенно неблагополучными (конфликтные и педагогически несостоявшиеся). Регулярно проводилась психодиагностика семьи и семейного воспитания, но она не являлась самоцелью, а служила основой для оказания индивидуализированной адресной помощи родителям и поэтому требовала вдумчивого исследовательского подхода.

Полученные нами данные были систематизированы, проведен их общий анализ, выделены основные родительские проблемы, аспекты детско-родительских отношений.

Выполнение поставленной цели, задач, а также результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам подтвердить гипотезу данного исследования. Организация социально-педагогической деятельности с родителями и детьми с ограниченными возможностями по предупреждению и преодолению трудностей семейного воспитания через разработку единой модели сотрудничества с семьей в условиях специальной школы будет эффективна при реализации следующих форм и методов работы:

- работа в детской игровой группе (игры; игровые упражнения; тренинги; приемы раннего развивающего обучения детей по оптимальной социализации личности больного ребёнка);

- работа в родительской группе с созданием действующей междисциплинарной команды (психолог, юрист, социальный педагог) и проведение групповой работы, ролевых игр, деловой игры «Эстафета семейного опыта успешного воспитания детей», что способствуют оптимальной социализации личности больного ребёнка и улучшению детско-родительских отношений в семьях, имеющих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.

А. А. Ивонина

Развитие математической деятельности учащихся 4 класса

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования среди проблем математического образования в России одной из основных проблем занимает проблема развития математической деятельности учащихся. Резко возникший интерес к указанной проблеме активизировал исследовательскую деятельность в данном направлении, углубил внимание к основным компонентам математической деятельности и способам их развития.

Целью работы является разработка и реализация модели развития математической деятельности учащихся 4 класса.

Гипотеза состояла в том, что развитие математической деятельности будет успешно осуществлено, если будет определено понятие, содержание и структура математической деятельности, выявлены показатели, критерии и уровни её развития, а также разработана модель развития математической деятельности учащихся 4 класса.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы было определено понятие, содержание и структура, а также выявлены показатели, критерии и уровни развития математической деятельности 4 класса.

В проведенном исследовании на базе городской основной общеобразовательной школы № 40 разработана и апробирована модель развития математической деятельности учащихся 4 класса математики, в процессе обучения информатики и внеклассного мероприятия «Компьютер и математика». Модель включает целевой, потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный компоненты. Содержательный компонент включает комплекс задач, ориентированных на нахождение величин по математике, комплекс специальных заданий «Алгоритмы», «Высказывания», «Таблицы», «Диаграммы», «Круги Эйлера Венна» по информатике и сценария внеурочного мероприятия «Компьютер и математика». Результативный компонент включает уровни развития математической деятельности: высокий, средний и низкий. Высокий уровень – 5 баллов, средний – 3-4 балла, низкий – 0-2 баллов.

Апробация разработанной модели осуществлена на базе 4 класса Муниципального общеобразовательного автономного учреждения «Основная общеобразовательная школа № 40 г. Орска». В эксперименте приняли участие 18 учеников. Сравнивая уровни развития математической деятельности на начальном этапе эксперимента с результатами на конечном этапе, необходимо отметить, что разработанная модель математической деятельности дала положительные результаты, а значит, она является эффективной.

В. Р. Избасарова

Собриология как основа социально-педагогической профилактики и антиалкогольного воспитания учащихся старших классов

В настоящее время в России, как и во многих странах мира, широко распространено употребление психоактивных веществ (табачных изделий, алкогольных напитков, наркотиков и пр.). Среди основных тенденций, характеризующих ситуацию в нашей стране, особую тревогу вызывает рост потребителей алкогольных напитков среди несовершеннолетних.

Особенно губительным употребление алкоголя является в молодежной среде – поражается настоящее и будущее общества. Алкоголизм особенно активно влияет на формирующийся организм растущего человека, постепенно его разрушая. При его систематическом употреблении несовершеннолетними детьми развиваются опасные хронические болезни, сохраняется высокий уро-

вень заболеваемости алкогольными психозами, которые не только опасны для их здоровья, но и практически неизлечимы.

В последние годы во всем мире отмечается рост употребления алкогольных напитков учащимися старших классов школ. В связи с этим во многих странах мира, а также в России, все большее внимание уделяется проблеме распространения алкоголизма среди молодежи, проводятся исследования с целью изучения мотивов употребления спиртных напитков, выявления факторов, способствующих этому.

Профилактика алкоголизма остается одной из актуальных проблем в России. Рост алкоголизации населения в нашей стране свидетельствует о необходимости разработки новых концепций в профилактике употребления молодежью спиртных напитков, в основе которой должны быть две стратегии: снижение факторов риска, приводящих к алкоголизму и усиление факторов, которые понижают их склонность к алкоголизму.

При сложившейся тяжелой ситуации с потреблением алкоголя среди несовершеннолетних особую актуальность приобретают задачи выявления и установления взаимосвязи факторов риска алкоголизации, с образом жизни подростков и их ближайшим окружением и разработка на этой основе действенных программ профилактики с доказанной эффективностью.

Идеал любой науки – открытие законов в своей предметной области. В настоящее время это значимо для собриологии (от лат. *sobrietas* – трезвость) как развивающейся науки о путях отрезвления, достижении трезвости.

Одним из первых в собриологии утвердился закон питейной эскалации. Он был выведен в 70-е годы XX в. орловским социологом, ветераном трезвеннического движения И. А. Красноносковым. Согласно этому закону на Земле в пьющих странах в среднем сопьется каждый 16 человек из потребляющих алкоголь. Закон питейной эскалации не действует там, где алкоголь отсутствует, запрещен или исключен из жизни, то есть он не будет «работать» в странах ислама, в трезвых регионах, в коллективах трезвости. Если алкоголь потребляется в каком-либо виде (пиво, вино, водка и т. п.), то в обязательном порядке работает закон питейной эскалации. Причем процент спившихся может активно расти, в связи с ростом общего потребления алкоголя. При этом никакая «культура питания» не спасет это общество от алкогольной беды. Спасение человечества – в полном отрезвлении.

В 80-е годы был сформулирован другой собриологический закон – неустранимость вреда. Согласно этому закону, вред, получаемый человеком, семьей, обществом, не устраняется до тех пор, пока существует производство, продажа и потребление алкоголя. Решить проблему, то есть остановить деятельность настоящего закона можно только с помощью так называемой «системы прессы», когда гармонично работает система закона трезвости плюс массовый отказ от алкогольного яда.

В конце 80-х годов XX в. академик Б. И. Искаков вывел закон крушения цивилизаций, формаций, крупных государств в результате алкогольного геноцида. Согласно алгоритму закона крушения:

- появляется и размножается «вирус гибели» – падение нравов, дебилизация (помрачение) правящих элит, наркотизация общества алкоголем и никотином, разложение, криминализация, коррупция, воровство, ослабление власти;
- достигается критическая масса вируса гибели – широкий коллапс нравов, массовая алкоголизация, криминализация, широкая коррупция, всеобщее разложение и воровство, глубокая дебилизация верхов и паралич власти;
- следует сокрушительное политическое или военное поражение либо социально-экономическое банкротство и развал;
- пьющую цивилизацию на разных стадиях покоряют или более трезвые завоеватели, или наиболее пассионарные группы с наивысшим морально-волевым потенциалом.

Зависимость доли алкоголиков и пьяниц от душевого алкопотребления изучал социолог И. А. Краснонос. Академик Б. И. Искаков предложил коэффициент распространенности алкомании назвать закономерностью Красноносова. Период спаивания, длительность перехода от малопьющих до алкоголиков можно рассматривать по аналогии с точными науками как период полураспада личности с полураспадом высших этажей культуры наиболее благородных качеств (честности, благородства, патриотизма и т. п.). Так и формула частоты негативных алкособытий аналогична закону Аррениуса для кинетики химических реакций, причем душевое алкопотребление аналогично температуре: частота негативных событий (в том числе болезней алкогольной этиологии, правонарушений, преступности и т. д.) резко зависит от «подогретости» общества градусами алкоголя (аналогично – кинетика химических реакций резко зависит от температуры подогретости вещества). Именно по алгоритму закона крушения исчезли все великие цивилизации (древнеримская, древневавилонская, советская и др.).

Зависимость частоты негативных алкособытий от душевого потребления алкоголя изучал академик Ф. Г. Углов, который подчеркивал резко возрастающую от него зависимость в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Профессор А. Н. Маюров изучал закономерности наполняемости тюрем Швейцарии в XIX в. от общего количества потребляемого алкоголя на душу населения. Выявилась жесткая закономерность: при снижении потребления алкоголя населением резко падала наполняемость тюрем и наоборот, при повышении потребления алкоголя количество арестованных резко росло. Эту закономерность принято в собриологии называть закономерностью Маюрова.

Статистик Национального института демографических исследований США С. Ледерман опубликовал в 1956 г. и 1964 г. свои труды об алкоголе, алкоголизме и алкоголизации. Он установил, что между средним потреблением алкоголя и числом потребляющих его «чрезмерно» имеется прямая связь. Чем больше население потребляет алкоголь, тем больше число потребляющих «чрезмерно». Этот закон Ледермана проверен во многих странах.

Необходимо отметить еще и закономерность ГДЖЗ (используя аббревиатуру из первых букв фамилий первооткрывателей – Б. Д. Гражданников, В. А. Детиненко, В. Г. Жданов и Н. Г. Загоруйко). Согласно этой закономерности доля дебилов в числе новорожденных прямо пропорциональна душевому алкопотреблению. По мере исследования законов собриологии и обогащения ее содержания возможно появление проблемы систематизации и типологизации законов собриологии, так как вышеперечисленными законами собриология не ограничивается.

Практический аспект собриологии закономерно отражает общий статус любой науки: фундаментальные исследования и прикладные разработки. Если изучение закономерностей отрезвления личности и общества образует фундаментальное содержание собриологии, то вся система разработки собриологических технологий, механизмов отрезвления, конкретные трезвеннические институты, конкретные сферы общественной жизни обладают явно выраженным прагматическим значением. По крайней мере, создание противоалкогольных и антинаркотических программ и проектов по формированию трезвой личности, социально-педагогическое программирование, функционирование трезвеннических и антиалкогольных учреждений, даже создание антинаркотических планов в тех или иных регионах – все это прикладная, практическая задача собриологии. И во всем этом не малое значение имеют законы собриологии.

21 сентября 2003 г. в Севастополе состоялось учредительное собрание Международной Академии Трезвости, созданной по инициативе известных ученых ряда стран и при поддержке соответствующих структур ООН, ВОЗ, Юнеско и других международных организаций. Идею по созданию Академии поддержали король Саудовской Аравии Абдала Ибн Абдель Азиз, королева Испании София, бывший король Камбоджи Сианук, премьер-министр Австралии Джон Уинстон Говард, принц Лихтенштейна Ханс-Адам II, принц Уэльский Чарльз, президент Тайваня Чен Шуйбянь, министерства иностранных дел Коста-Рики, Зимбабве, Китая, Эквадора и другие государства.

Идею по созданию Международной Академии Трезвости также поддержали заместитель премьер-министра Республики Азербайджан Гасанов, руководитель администрации Президента Франции Герард Маршанд, Председатель секретариата правительства Ирландии Михаел Слудс, Премьер-министр Норвегии Трине Скумоен, Генеральный директор департамента социальной защиты правительства Норвегии Гру Хег Улверуд, Министр социальной политики и здравоохранения Новой Зеландии Хон Дамиен Оконнор, Руководитель секретариата премьер-министра Новой Зеландии Динах Окебу, Министр иностранных дел Мальты Кливе Агиус, Премьер-министр Нидерландов Ян Петер Балкененде, заместитель министра здравоохранения Швейцарии Шунг-Йол Лее, министерства здравоохранения Эстонии, Киргизии, Украины, Латвии, Казахстана, Беларуси и других государств. Из глав субъектов Российской Федерации создание МАТр поддержали главы (президенты): Карачаево-Черкесской Республики, Удмуртской Республики, Саха (Якутии), Татарстана, Приморского, Хабаровского, Ставропольского и Красноярских краев, Астраханской, Белгородской, Вологодской, Воронежской, Ивановской, Калининградской, Оренбургской, Ор-

ловской, Свердловской, Смоленской, Тверской, Томской, Тульской, Тюменской областей и других административных территорий Российской Федерации.

Центральный офис Академии размещен в Москве. В различных странах и регионах сегодня открыты отделения, представительства и научные центры Академии.

Почетным президентом Академии избран старейший действующий хирург планеты, академик Углов Федор Григорьевич (г. Санкт-Петербург), президентом – академик Маюров Александр Николаевич.

Важнейшими целями Академия считает:

- содействие развитию фундаментальных и прикладных исследований в сфере гуманитарно-общественных и естественно-технических наук по ведущим направлениям отрезвления народов мира;
- содействие трезвенническому образованию и просвещению жителей Земного шара, включая подготовку кадров высшей квалификации, необходимых для подлинного трезвенного возрождения и развития народов мира;
- содействие возрождению и развитию культуры здоровья и здоровосозидательных ценностей всех народов, населяющих Землю;
- изучение и обобщение достижений мировой и отечественной трезвеннической науки, содействие наиболее полному ее использованию в народном хозяйстве народов, проживающих в различных странах;
- содействие укреплению братских и дружественных научно-культурных и трезвенных связей между народами всего мира, укреплению межнациональных и межгосударственных дружественных отношений на планете.

Е. А. Клименко

Причины возникновения тревожности в юношеском возрасте

Тревожность – индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояниям тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Изучением тревожности занимались многие известные психологи такие, как Зигмунд Фрейд, Карэн Хорни, Т. А. Немчина, Ю. Л. Ханин, Дж. Тейлор, А. М. Прихожан и др. Выделяют два вида тревоги: личностную и ситуативную. Личностная тревожность может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к переживаниям тревоги в самых различных жизненных ситуациях, но в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Ситуативная тревожность может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем.

Проблема тревожности является одной из самых актуальных проблем в современной психологии, так как тревожность – это не только одно из основ-

ных свойств личности, но и фактор, определяющий ее развитие. Возникнув в раннем возрасте, в результате соприкосновения с неблагоприятной социальной средой тревожность постоянно и неизменно присутствует на протяжении всей жизни человека. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает далеко не последнее место, ведь она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. В состоянии тревоги мы, как правило, переживаем не одну эмоцию, а некоторую их комбинацию, каждая из которых оказывает влияние на наши социальные взаимодействия, на наше соматическое состояние, восприятие, мышление, поведение. Многие из нас, когда испытывают стресс или тревогу, говорят, что нужно «взять себя в руки». Но, чтобы преодолеть повышенный уровень тревожности и осуществлять над ней контроль, нужно точно знать причину ее возникновения. В этом и состоит актуальность данного исследования.

Опытно-практическая работа проводилась на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Исследованием было охвачено 16 студентов факультета педагогики и психологии 2 курса, группы 12 ППО(б)ПсО, возраст которых варьируется от 19 до 21 года. Целью опытно-практической работы является изучение тревожности в юношеском возрасте, то есть определение у юношей и девушек уровня личностной и ситуативной тревожности, а также выявление причины ее возникновения. Для реализации поставленных целей, было использовано 3 методики:

- методика № 1 «Личностная шкала проявлений тревоги» (автор Дж. Тейлор);
- методика № 2 «Шкала Спилберга – Ханина для определения личностной и ситуативной тревожности» (авторы Ч. Д. Спилберг, Ю. Л. Ханин);
- методика № 3 «Социометрия: методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений» (автор Дж. Морено).

Кроме того была изучена учебная успеваемость испытуемых.

В ходе опытно-практической работы уровень ситуативной и личностной тревожности испытуемых, был определен их социальный статус в коллективе, а также изучена их успеваемость. В результате опытно-практической работы было выявлено, что большинство испытуемых имеют средний уровень тревожности, положительный социальный статус и не имеют проблем с учебой. Эти студенты более или менее спокойны, достаточно активны и общительны, принимаемы в коллективе. Однако 1/3 испытуемых имеют высокий уровень тревожности, отрицательный социальный статус и проблемы с учебой. Такие студенты замкнуты, малообщительны, поэтому и являются пренебрегаемыми в коллективе. Как правило, они безынициативны, что связано с ожидание неудачи и низкой самооценкой. Исходя из результатов, можно сделать вывод, что уровень успеваемости и взаимоотношения со сверстниками влияют на уровень тревожности, то есть причинами возникновения тревожности являются низкий социальный статус в коллективе и учебная неуспеваемость. У испытуемых с низким социальным статусом, неуспевающих в учебной деятельности был

выявлен высокий уровень тревожности. У испытуемых с низким социальным статусом, успевающих в учебной деятельности, был выявлен средний либо низкий уровень тревожности.

А. Ю. Кожевникова

Использование программно-методического комплекса в учебном процессе

В последнее время все большее внимание уделяется повышению качества образовательного процесса при внедрении электронных образовательных технологий. С целью повышения качества обучения осуществляется формализация управления образовательной средой, инфраструктурой, а также всеми видами ресурсов. Одними из основных средств, используемых в процессе электронного обучения, являются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). От качества учебных материалов во многом зависит качество процесса обучения в целом.

Современный учебно-методический комплекс дисциплины, наряду с обязательными и традиционными требованиями, должен обеспечивать самостоятельное изучение теоретического материала, комплексный контроль знаний, методическое сопровождение обучения, дополнительную информационную поддержку. Поэтому ЭУМК должен содержать комплект электронных учебных документов; электронные учебные издания (учебники, учебные пособия, виртуальные лабораторные практикумы, комплекты тестов и программы контроля знаний).

Цели и задачи ЭУМК:

1. Модернизация методики обучения.
2. Активизации самостоятельного участия студента в данном процессе.
3. Повышение эффективности учебной деятельности и качества обучения.
4. Создание механизма по анализу качества методики изучения учебной дисциплины.
5. Интенсификация обучения (увеличение объёма изучаемого материала без потери качества обучения).
6. Оснащение учебного процесса учебно-методическими, справочными и другими материалами, улучшающими качество подготовки специалистов.

Программный учебно-методический комплекс по дисциплине «Интеллектуальные информационные системы» создан в среде быстрой разработки приложений – EmbarcaderoRADStudioXE, с использованием языка программирования ObjectPascal.

Основные функциональные возможности программы:

- отдельный вход в программу (студент и преподаватель);
- ведение журнала учёта посещений (с регистрацией даты, пройденных тестов, их вопросов и количества правильных ответов);
- отображение структуры учебного курса дисциплины;
- лекционный материал;

- практические, лабораторные и самостоятельные работы;
- список рекомендуемой литературы;
- справочная система.

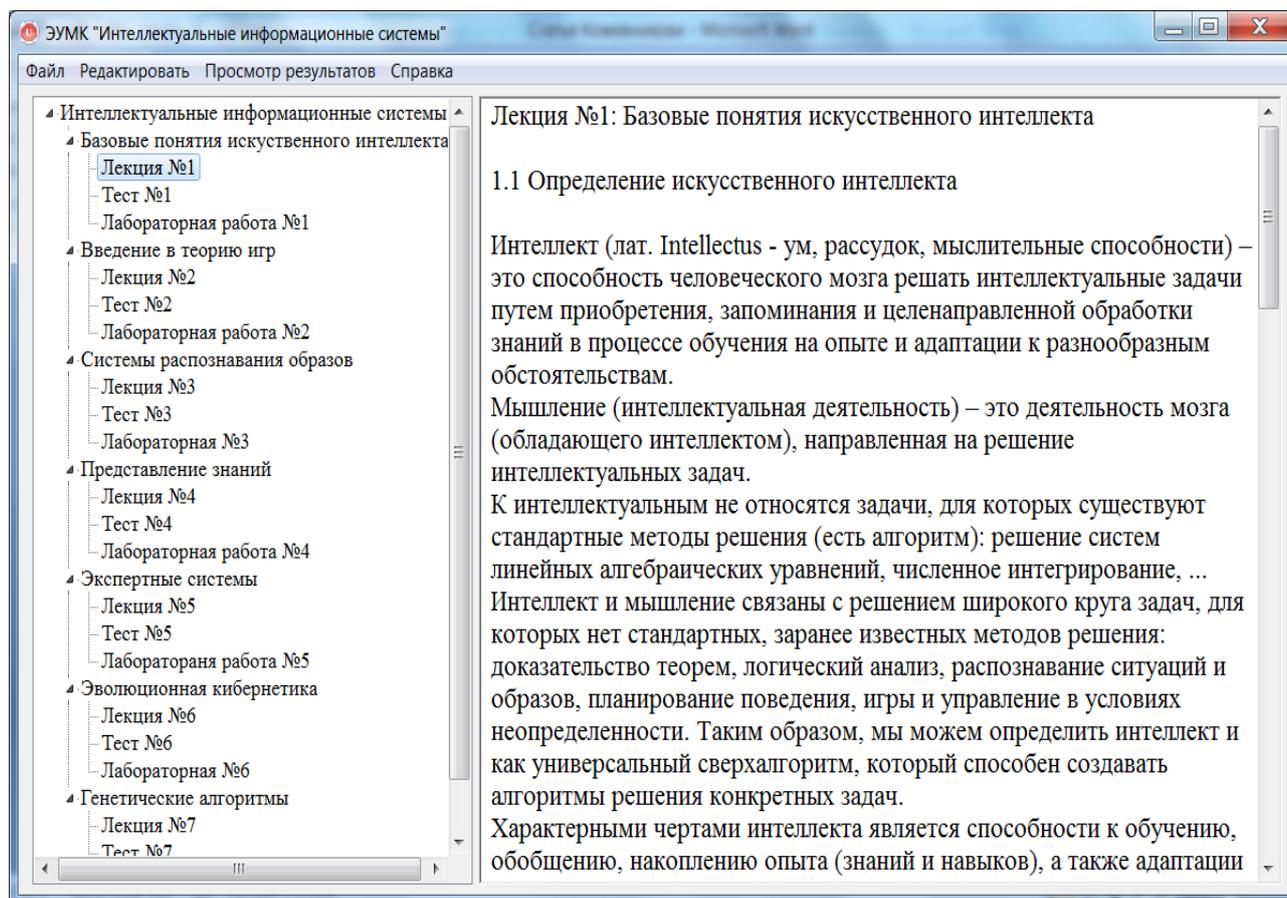


Рис. 1. Интерфейс ЭУМК «Интеллектуальные информационные системы»

Практическое применение ЭУМК в учебном процессе позволит значительно облегчить работу с учебной и методической документацией как студентов, так и преподавателя; автоматизировать контроль знаний студентов; активизировать процесс обучения за счёт интеграции в учебный процесс возможностей современных информационных технологий.

И. Н. Козлова, С. О. Рублева

К проблеме исследования коммуникативных особенностей детей с синдромом аутизма

В настоящее время в стране участились случаи выявления детей с синдромом аутизма. Термин «аутизм» (от греч. autos – сам) впервые применил в 1912 году Э. Блейлер для обозначения особого вида мышления, которое регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальной действительности. Общепринятая трактовка термина «аутизм» в настоящее время основывается на понимании его как формы отчужденности личности,

однако психологические, дефектологические и медицинские подходы неоднозначны. С. А. Морозова утверждает, что «аутизм определяют на основе поведенческих признаков, прежде всего таких, как отсутствие (или недостаточность) потребности в общении, нарушение социального взаимодействия, а также однообразные стереотипные действия, движения, поведение в целом.

А. В. Хаустов в своей работе «Формирование коммуникативных навыков у детей с детским аутизмом» отмечает, что при аутизме нарушаются все коммуникативные формы поведения с самых ранних этапов развития.

Коммуникативное состояние раннего аутистического синдрома характеризуется тремя ключевыми признаками, известными как «триада Лоры Винг»:

- качественное ухудшение в сфере социального взаимодействия;
- качественное ухудшение в сфере вербальной и невербальной коммуникации и в сфере воображения;
- крайне ограниченный репертуар видов активности.

Цель нашего исследования заключается в изучении коммуникативных особенностей у детей с ранним детским аутизмом. В качестве экспериментальной выборки нами была исследована группа, сформированная из 12-ти воспитанников ГКУЗ «Дом ребенка» г. Орска и клиентов Диагностического центра «Прикосновение» г. Оренбурга, имеющих предварительный диагноз «аутистические нарушения» в возрасте до 3-х лет.

При изучении коммуникативных навыков мы использовали следующие показатели: отношение к взаимодействию, наблюдаемые формы поведения, своевременность речевого развития, восприятие ребенком сигналов внешнего мира.

Для проведения диагностики нами были применены следующие методики: «Методика диагностики коммуникативной деятельности детей 2-3 лет» (Н. Н. Матвеева), «Исследование частоты встречаемости "универсальных маркеров заболевания РДА"» (А. С. Морозова).

Анализ и интерпретация полученных результатов позволил нам выявить у детей с синдромом раннего детского аутизма следующие проявления:

1) нарушения социального взаимодействия (отсутствие реакций на эмоции других людей, отсутствие изменения поведения в соответствии с ситуацией, недостаточное использование социальных сигналов, отсутствие социоэмоциональной взаимности) наблюдаются у 66% детей;

2) качественные нарушения в общении (отсутствие социального использования речевых навыков, нарушение в ролевых и социально-имитационных играх, низкая синхронность и отсутствие взаимности в общении, нарушенное использование тональностей и выразительности голоса для модуляции общения, отсутствие сопровождающей жестикуляции, имеющей усилительное или вспомогательное значение при разговорной коммуникации) выявлены у 83% детей раннего возраста;

3) 75% испытуемых показали проявления стереотипизации в поведении (ограниченные, повторяющиеся и стереотипные поведение, интересы и активность, проявление особого интереса к нефункциональным элементам предметов, особый порядок выполнения ритуалов нефункционального характера, сте-

реотипная озабоченность датами, маршрутами или расписаниями, моторные стереотипии);

4) психоэмоциональные расстройства (страхи, нарушения сна и приема пищи, вспышки гнева и агрессивность, самоповреждения) диагностированы у 58% респондентов;

5) абсолютное большинство детей (75%) испытывают коммуникативные затруднения в поведении, названные «универсальными маркерами РДА» (сложности в установлении зрительного контакта, улыбки, реагировании на собственное имя, при демонстрации и обозначении своих игрушек, участии в социальных играх). Проявления «универсальных маркеров РДА» в контрольной группе не встречается;

6) в данной группе детей не встречается высоких значений изучаемых критериев, общий уровень сформированности коммуникативных навыков – низкий.

Таким образом, дети с синдромом раннего детского аутизма нуждаются в психологической помощи, в разработке и реализации специальной коррекционной программы по повышению их коммуникативных навыков.

Библиографический список

1. Аутизм / под ред. проф. Э. Г. Улумбекова. – М. : Гэотар-мед, 2002.
2. Гилберг, К. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты / Г. Гилберг, Т. Питерс. – СПб. : ИСПиП, 1998.
3. Кузьмина, М. Аутизм / М. Кузьмина // Школьный психолог. – 2000. – № 47-48.

И. Н. Козлова, А. С. Сыпченко

Школьные конфликты как фактор нарушения психического здоровья подростков

Проблема психического здоровья привлекает многих исследователей из самых разных областей науки и практики, поэтому изучение факторов, влияющих на психическое и общее здоровье детей и подростков, является одной из актуальнейших проблем современности.

Глубокая и точная диагностика факторов влияющих на психическое здоровье детей и подростков на сегодня помогает определить наиболее целесообразный путь их позитивного изменения, выбрать оптимальные методы, эффективные технологии воздействия, обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход к различным категориям несовершеннолетних и семьям, влияющим на психическое здоровье детей и подростков.

В подростковом возрасте конфликты неизбежны. По мнению ряда исследователей, именно они оказывают негативное влияние на психическое здоровье детей и подростков. Согласно психологическому словарю, психическое здоровье – это состояние душевного благополучия как следствие отсутствия болез-

ненных психических проявлений и адекватного приспособления к актуальным условиям жизни.

Цель нашего исследования состояла в изучении влияния школьных конфликтов на психическое здоровье подростков.

В эксперименте принимало участие 10 педагогов, 9 женщин и 1 мужчина, а также 18 учеников, 8 юношей и 10 девушек 10 класса, эксперимент проходил в МОУ «СОШ № 28 г. Орска», Оренбургской области, все испытуемые находились в равных условиях.

В качестве основных показателей изучения влияния школьных конфликтов на психическое здоровье подростков были определены: стиль деятельности учителя, психоэмоциональное состояние, приоритетные ценности, самооценка учителя, уровень его субъективного контроля и агрессивность педагога.

Для изучения особенностей психического здоровья подростков нами были использованы следующие показатели: ситуативная тревожность, личностная тревожность, степень астенического состояния, шкала сниженного настроения – субдепрессии, уровень субъективного контроля, уровень конфликтности и стиль поведения в конфликтной ситуации.

Анализ результатов опытно-экспериментального изучения проблемы показал, что:

1) для выхода из конфликтной ситуации в системе «учитель – ученик» без последствий на психическое здоровье учащихся учитель должен обладать высоким уровнем субъективного контроля, демократическим стилем преподавания и гуманистической направленностью;

2) школьные конфликты в системе «учитель – ученик», оказывают негативное влияние на психическое здоровье учащихся подросткового возраста;

3) особо тяжело это влияние отражается на психическом здоровье учащихся, имеющих определённые индивидуально-психологические особенности, среди которых повышенная тревожность, астения;

4) в процессе исследования нами были выявлены симптомы профессионального стресса учителя, которые рассматриваются клиническими психологами как состояния психического нездоровья учителя;

5) результаты исследования поставили ряд вопросов, требующих дальнейшего изучения проблемы; насколько информативным является такой показатель здоровья как тревожность.

Г. А. Колосова

Стресс в подростковом возрасте

Проблема стресса была и остается одной из наиболее интересных и, в то же время, недостаточно изученных проблем вот уже на протяжении не одного десятилетия.

Постоянные физические и эмоциональные нагрузки, переживаемые в наши дни практически каждым человеком, значительно влияют на его здоровье, полноценную жизнедеятельность. Не случайно проблема стресса является

сегодня одной из важнейших проблем медицины. Как отмечает Л. А. Китаев-Смык, согласно демографическим данным, на протяжении последних десятилетий наблюдается специфическая «эпидемия стресса», лишаящая жизни миллионы людей. Особенно это касается высоко индустриально развитых стран.

В наше же время существует огромное количество определений для различных видов стресса:

1. Психологические и эмоциональные стрессы – это стрессы, которые возникают вследствие переживания сильных эмоций (например, развод или женитьба, рождение ребенка, новая работа и т. д.).

2. Физиологические стрессы – это стрессы, возникающие в результате воздействия на человека внешних факторов (холод, жара, жажда, боль и т. д.).

3. Кратковременные стрессы – это стресс, при котором организм реагирует естественным образом.

4. Хронические стрессы – это самый опасный вид стресса. Причины, вызывающие такой стресс, могут быть самыми разными (например, человек, который пережил автомобильную аварию, время от времени вспоминает эту аварию и тем самым возвращается к тому стрессовому состоянию, когда произошла авария).

Ганс Селье выделил в стрессе три фазы:

1. Реакция тревоги. Возникает при первом проявлении стрессора. В течение короткого периода времени снижается уровень устойчивости организма, нарушаются некоторые соматические и вегетативные функции. Организм кардинально меняет свои характеристики.

2. Фаза сопротивления (резистентности). Она наступает в случае продолжительного воздействия стрессора и необходимости поддержания защитных реакций организма.

3. Фаза истощения. Отражает нарушение регуляции защитно-приспособительных механизмов борьбы организма с чрезмерно интенсивным и длительным воздействием стрессоров. После длительного действия стрессора, к которому организм приспособился, постепенно истощаются запасы адаптационной энергии, вновь появляются признаки реакции тревоги. Однако на данной фазе они носят необратимый характер и индивид погибает.

Подросток чаще всего испытывает стресс из-за следующих факторов:

- неуверенность в себе;
- трудности с учебой и низкая успеваемость;
- активная внеклассная деятельность;
- проблемы во взаимоотношениях;
- отсутствие желаемых особенностей внешности или черт характера;
- недостаток материального обеспечения в сравнении со сверстниками;
- физическая слабость и неумение защитить свои интересы.

Психологические исследования были проведены на базе 11 «Б» класса средней школы № 51 г. Орска. В исследовании принимало участие 20 учащихся, из них 9 мальчиков и 11 девочек.

Цель работы: стресс в подростковом возрасте.

Объектом исследования являются эмоциональная сфера подростков.

Предмет исследования: проявление стресса.

Гипотеза: стресс в подростковой группе характеризуется проявлением напряженности.

В соответствии с целью, предметом, объектом и гипотезой исследования были выбраны соответствующие методики. В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

а) высокий уровень стресса: 4 человека (20%) – Андрей, Роман, Артём, Игорь (обладают очень высокой напряженностью, довольно зависимы от чужих оценок, что держит их в состоянии стресса);

б) средний уровень стресса: 9 человек (45%) – Ольга, Юлия, Татьяна, Лилия, Илья, Анастасия, Олег, Надежда, Инна (испытуемые напряжены, подвержены стрессу, им хватает проблем и забот, присутствует напряжение, но невысокое);

в) низкий уровень стресса: 7 человек (35%) – Анна, Константин, Николай, Диана, Екатерина, Владислав, Алена (спокойны, справляются с проблемами, которые приносит жизнь, у них нет выраженного напряжения);

Также было выявлено, что активная деятельность и напряжение характерны для 12 человек (60%) – Ольга, Юлия, Татьяна, Роман, Лилия, Илья, Артём, Анастасия, Олег, Надежда, Игорь, Инна (подвержены стрессу как в положительном смысле слова, так и в отрицательном (хватает проблем и забот)).

Уверенно и разумно справляются с проблемами: 7 человек (35%) – Анна, Константин, Николай, Диана, Екатерина, Владислав, Алена (спокойно решают проблемы, которые преподносит жизнь; не страдают ни ложной скромностью, ни излишним честолюбием).

Жизнь – непрекращающаяся борьба: 1 человек (5%) – Андрей (честолюбив и мечтает о карьере; довольно зависим от чужих оценок, что постоянно держит его в состоянии стресса).

Коэффициент «утомления» был ярко выражен у 20 испытуемых, то есть им свойственно функциональное состояние организма, сопровождающееся чувством усталости, снижением работоспособности, вызванное интенсивной или длительной деятельностью, выражающееся в ухудшении показателей деятельности и прекращающееся после отдыха.

Коэффициент «монотония» был выявлен у 18 испытуемых, для которых характерно функциональное состояние человека, возникающее при однообразной работе. Характеризуется снижением тонуса и восприимчивости, ослаблением сознательного контроля, ухудшением внимания и памяти, стереотипизацией действий, появлением ощущений скуки и потерей интереса к работе. Продуктивность деятельности может лишь на некоторое время восстановиться за счет включения особых волевых усилий. В ответ на монотонные условия работы могут развиваться и явления психического пресыщения.

Коэффициент «пресыщение» выражен у 16 испытуемых, которым характерно психическое состояние, вызванное однообразной, лишённой смысла деятельностью. Признаком наступления пресыщения выступает потеря интереса к

работе и неосознанное стремление к варьированию способов исполнения. Раннее наступление психического пресыщения может рассматриваться в качестве симптома психического заболевания и невроза.

Коэффициент «стресс» характерен 16 испытуемым, для которых свойственно функциональное состояние организма, возникающее в результате отрицательного внешнего воздействия на его психические функции, нервные процессы или деятельность периферических органов.

Таким образом, в группе испытуемых выявлено следующее:

У 35% (7 человек) группы во взаимодействии низкий уровень стресса, они спокойно и разумно справляются с проблемами, но присутствует средний уровень стресса в деятельности (Анна, Алена, Владислав, Диана, Екатерина, Константин, Николай).

У 45% (9 человек) группы во взаимодействии средний уровень стресса, для них характерна активная деятельность и напряжение, они подвержены стрессу, который возникает в результате отрицательного внешнего воздействия (Анастасия, Илья, Инна, Надежда, Лилия, Ольга, Олег, Татьяна, Юлия).

У 20% (4 человека) группы во взаимодействии высокий уровень стресса, зависимы от чужих оценок, что постоянно держит в состоянии стресса, проявляется стресс и в деятельности, которая возникает в результате отрицательного внешнего воздействия (Андрей, Артем, Игорь, Роман).

Л. В. Котлярова

Влияние средств массовой информации на проявления агрессивности в подростковом возрасте

Развитие и становление личности подростка происходит в постоянном контакте с окружающим миром. Именно сегодня, когда возросло влияние средств массовой информации (СМИ), связанное с техническим прогрессом, особенно важно контролировать воспитание и развитие школьника в его взаимодействии с информационными потоками, получаемыми через СМИ.

В своей работе мы выдвинули гипотезу, что СМИ с негативной информацией является одним из источников развития агрессивности подростков. Методом теоретического анализа педагогической и психологической литературы мы исследовали влияния СМИ на поведение человека.

При проведении эксперимента мы выявили, что телевидение и Интернет являются наиболее популярными СМИ среди подростков. Данные, полученные с помощью исследования, мы обработали и получили результаты, подтверждающие гипотезу о том, что СМИ с негативной информацией является одним из источников развития агрессивности подростков.

Итак,

1) Обзор литературы, посвященный влиянию СМИ на проявление агрессивности подростков, позволил сделать вывод о том, что эта тема достаточно не изучена. Данные, приведенные в исследованиях различных авторов, уже устарели.

Всеобщая информатизация «поглотила» огромное количество подростков, поэтому ситуация изменилась. Необходимы новые исследования этой проблемы.

2) Наше исследование подтверждает тот факт, что СМИ являются одними из важных факторов, влияющих на возникновение деформации социально-психологических качеств личности подростков, в том числе и на проявлении агрессивности. Информация агрессивного содержания способствует развитию агрессивных тенденций личности. Подростки более внушаемы, применяют физическую агрессию, ригидны и склонны заражаться агрессией толпы. Все, что видят на экране монитора, то есть образ того, как необходимо поступать, эталон превосходства над другими, они выносят в «жизнь». Фантазии все более и более овладевают человеком. Он не может отличить реальную жизнь от фантазии. Выражением своей агрессивности они видят в вербальной агрессии, то есть выражение негативных чувств через ссоры, крики, визги, упреки, угрозы. Человек при таком поведении становится антисоциален. Его поведение не устраивает общество, он все больше отстраняется, «сам себе на уме», позволяет дать разрядку своим негативным эмоциям в обстановке, где их преимущественно не знают и мала вероятность получения наказания.

3) Негативная информация, которую подают СМИ, изменяет уровень агрессивности подростков.

4) Уровень агрессивности у подростков зависит от информированности СМИ. Подростки, которые получают информацию только из интернета, телевидения, безразлично относятся к цензуре в СМИ, положительно относятся к сценам насилия, показали высокий уровень агрессивности.

Стоит отметить, что СМИ оказывают деформирующее влияние на личность подростка. В своем исследовании мы разработали рекомендации по снижению агрессивности в подростковом возрасте, предложенные классному руководителю и школьному психологу. Приведем некоторые из них.

Классному руководителю необходимо:

1) организовывать индивидуальные и групповые беседы, диспуты по теме влияния интернета, телевидения и других СМИ на личностное развитие подростков;

2) вести психолого-педагогические наблюдения проявления агрессивности учащихся (данные наблюдений, анкет, тестов фиксируются в индивидуальной карте ученика);

3) помогать учащимся конструктивно использовать СМИ;

4) организовывать совместные родительские собрания взрослых и детей.

Школьный психолог должен:

1) изучать личностные характеристики учащихся подросткового возраста, склонных к агрессивности;

2) осуществлять мониторинг пользования подростками СМИ через анкетирование учащихся и их родителей;

3) проводить тренинговые занятия по снижению агрессивности подростков;

4) проводить беседы, психологическое просвещение для родителей и педагогов на тему влияния СМИ на развитие личности подростков и др.

Полученные результаты могут быть использованы в консультационных, воспитательных мероприятиях и помогут педагогам, психологам и родителям в нравственном воспитании подростков, в формировании адекватного отношения и оценки используемых современных СМИ школьниками.

В. В. Ксенофонтова

**Формирование этической компетентности школьников
в процессе изучения образовательной области
«Информатика и информационно-коммуникативные технологии»**

В настоящее время возникает практическая необходимость формирования и утверждения заново осмысленной системы ценностей относительно применения технологий информационного общества.

Проведенное исследование показывает, что в школьном курсе информатики и информационно-коммуникативных технологий практически не уделяется время формированию у учащихся представлений об информационной этике. Хотя современное социально-экономическое и научно-техническое развитие требует дальнейшей разработки указанной проблематики с учетом всего комплекса понятий и проблем, связанных с этическими аспектами безопасности информационных технологий.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования отмечено, что учащиеся должны будут показать личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования. Возможности курса «Информатика и информационно-коммуникативных технологий» в становлении личности ребенка огромны, так как именно информатика способствует адаптации школьника к жизни в информационном обществе.

В результате исследования выявлено, что структуру этической компетентности можно рассматривать с точки зрения трех составляющих: когнитивного, аксиологического и технологического компонентов. Кратко характеризуя эти компоненты, отметим, что когнитивный компонент суть моральное сознание личности, аксиологический – ее ценностные представления, а технологический компонент – совокупность умений выбирать необходимую стратегию поведения, соотносясь с требованиями морали.

В условиях развивающего обучения необходимо обеспечить максимальную активность самого учащегося в процессе формирования ключевых компетенций, так как последние формируются лишь в опыте собственной деятельности. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика. К интерактивным методам могут быть отнесены дискуссия, диспут, эвристическая беседа, «мозговой штурм», круглый стол и т. д.

Разработанное в процессе исследования методическое обеспечение: диспут по теме «Свободное использование сети Интернет: за и против», беседа «Мораль информационного общества», круглый стол «Проблемы сетевого этикета» – будет способствовать формированию этической компетентности учащихся.

Диспут посвящен проблеме свободного использования детьми сети Интернет, потенциальных рисках при использовании Интернета, путях защиты от сетевых угроз, о проблеме зависимости в связи с возрастанием популярности сети Интернет, о правилах поведения в социальных сетях.

Беседа проводится с целью формирования в сознании учащихся правильных представлений о понятии морали (нравственности) информационного общества, сформировать этическую компетентность учащихся.

Проведение круглого стола формирует у школьников осознанное представление о сетевом этикете как компоненте информационной культуры, приобщение учащихся к этике работы в сети.

Разумеется, мы отдаем себе отчет в том, что не все поставленные нами задачи решены в равной степени глубоко и основательно. Исследование выявило всю глубину проблем, связанных с формированием представлений у учащихся об информационной этике. Безусловно, их разрешение в последующем будет способствовать дальнейшему развитию школьного образования.

А. А. Купцова

Психологическое содержание кризиса середины жизни

Одной из актуальных и недостаточно исследованных проблем психологии личности является проблема жизненного пути личности, его структуры, психологических циклов, фаз, критических периодов. Актуальность исследования обусловлена тем, что решение многих проблем практической психологии невозможно без осмысления психологических особенностей кризисов личности, своеобразия их содержания. Период от 35 до 50 лет является кризисным в жизни каждого индивидуума, так как в этот период человек пытается полностью осмыслить и переосмыслить жизненные цели, обрести новое значимое для себя содержание в общечеловеческих ценностях. Каким будет переживание кризиса, приведет оно к депрессии, застою или к созиданию – будет зависеть от конкретных условий его протекания, непосредственно от данного человека, и, конечно же, от психологической поддержки и помощи, которую будут оказывать ему психологи-консультанты, а также родные и близкие.

Возрастные кризисы – это особые, относительно непродолжительные по времени (до года) возрастные периоды, которые характеризуются резкими изменениями в психике. Возрастные кризисы возникают при переходе от одной возрастной ступени к другой, связаны с системными качественными изменениями в сферах социальных отношений человека, деятельности и сознания.

Кризис середины жизни – психологический феномен, переживаемый людьми, достигшими возраста 40-45 лет, и заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени. К со-

жалению, очень часто эта переоценка приводит к пониманию того, что «жизнь прошла бессмысленно и время уже потеряно», в результате чего депрессивные состояния становятся доминирующими в общем фоне настроений. Если проанализировать и объединить факторы, характеризующие кризис середины жизни, то можно выделить следующие основные: неадекватная самооценка, чувство тревожности, неадекватное восприятие времени в глобальном плане (течение жизни), расстройства физического здоровья.

Для изучения психологического содержания кризиса середины жизни было проведено экспериментальное исследование. В нём приняли участие испытуемые в возрасте от 35 до 50 лет (случайная выборка). Всего обследовано 35 человек. Исследование проходило по четырем выделенным нами характеристикам: самооценка, тревожность, восприятие времени, состояние здоровья. Были использованы следующие методики: методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Панталева, опросник самооценки В. Стефансона, личностная шкала проявлений тревоги Дж. Тейлора, шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера – Ханина, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо, эссе «Времени течение», анкета САН, опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения (ВОЗКЖ-100).

Как показали результаты нашего исследования, кризис середины жизни характеризуется неадекватным уровнем самооценки и восприятием течения времени, повышенным чувством тревожности, физическим спадом.

А. Д. Курилова

Технология «коллективный способ обучения» как средство формирования универсальных коммуникативных умений (на примере учебника по русскому языку для 6 класса под редакцией С. И. Львовой)

Технология «коллективный способ обучения» – одно из средств формирования универсальных коммуникативных умений. Она ориентирована, прежде всего, на коллективную учебную деятельность. Реализацию технологии «коллективный способ обучения» в современных учебниках мы рассмотрели на примере учебно-методического комплекса (УМК) под редакцией С. И. Львовой за 6 класс.

Нами было проанализировано 72 упражнения из первой и второй части учебника для 6 класса.

Проведя анализ, мы пришли к следующим выводам:

1. Упражнения, отобранные нами для анализа, мы поделили на две группы:
 - упражнения, помещённые под специальной рубрикой («Работа в группе») (12,5%);
 - упражнения, помещённые под другими рубриками, но которые учитель легко, при желании, может использовать на уроке с применением технологии «коллективный способ обучения» (87,5%).

2. На основе анализа выявили, что большинство заданий под специальной рубрикой направлены на формирование такого универсального коммуникатив-

ного умения, как умение представлять конкретное содержание и сообщать его в письменной и устной форме (77%).

3. Упражнения, помещённые под другими условными обозначениями, в основном направлены на формирование двух групп универсальных учебных умений:

- общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией (56%);

- способность действовать с учётом позиции другого, уметь согласовать свои действия (30,5%).

4. В УМК под редакцией С. И. Львовой преобладающее большинство заданий ориентировано на формирование умений из группы «Общение и взаимодействие с партнёрами по совместной деятельности или обмену информацией» – 56%.

5. Проанализированные нами упражнения могут быть использованы на разных этапах обучения:

- получение новых знаний (37%);

- закрепление знаний (25%);

- обобщение знаний (37%).

6. Отобранные нами для анализа упражнения условно можно отнести к четырём формам технологии «коллективный способ обучения»:

- групповая форма работы (12,5%);

- коллективная форма работы (19%);

- парная форма (10%);

- индивидуальная форма (54%).

С. В. Лебедева

Работа социального педагога по преодолению тревожности в подростковом возрасте

На протяжении всей жизни практически каждый человек сталкивается с ситуациями, которые субъективно переживаются как трудные и нарушающие привычный ход жизни. Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Человек с повышенной тревожностью впоследствии может столкнуться с различными соматическими заболеваниями. Невозможно найти человека, который бы никогда не испытывал состояния тревожности в подобных ситуациях. С данным явлением связаны такие переживания, как беспокойство, тревога, страх. Это неотъемлемые эмоциональные проявления нашей психической жизни.

Феномен подростковой тревожности в настоящее время достаточно глубоко изучен и представлен в научной литературе, в частности, в работах таких авторов, как А. И. Захарова, Е. К. Лютова, Г. Б. Моница, Л. Г. Нагаева,

А. М. Прихожан и др. Однако проблема преодоления тревожности и ее негативных последствий для подростков сохраняет свою актуальность.

Подростковый период характеризуется появлением у человека ряда специфических черт, важнейшими из которых являются стремление к общению со сверстниками и желание утвердить свою самостоятельность, личностную автономию (проявляется как отчуждение от взрослых). Главный фактор психического развития в подростковом возрасте – общение со сверстниками, повышенная конформность к ценностям и нормам группы сверстников. Центральное личностное новообразование периода – становление нового уровня самосознания, отражающего стремление подростка понять себя, свои возможности и особенности, сходство с другими людьми, индивидуальность и неповторимость. Важную роль в становлении личности подростка играют и происходящие в нем физиологические изменения, которые могут вызывать озабоченность и неудовлетворенность, связанные с собственной внешностью.

Рост тревожности в подростковом возрасте может являться следствием определенных внутриличностных конфликтов и неадекватного развития самооценки, а также конфликтов подростков как со сверстниками, общение с которыми имеет особую значимость, так и с взрослыми (родителями, педагогами), с которыми подросток активно борется за автономию.

В этом возрасте еще активно продолжается процесс обучения способам преодоления жизненных трудностей и негативных эмоциональных состояний, особая роль в успешности которого принадлежит эмоционально поддерживающим взаимоотношениям со стороны референтной группы. Успешное овладение этими способами может предотвратить закрепление тревожности как устойчивого личностного образования.

Вопрос о причинах устойчивой тревожности принадлежит к числу наиболее значимых и изучаемых, но и вместе с тем наиболее спорных. Особенно острой проблема тревожности является для детей подросткового возраста, потому что это пора быстрого созревания и взросления, время надежд и тревог.

Причинами подростковой тревожности могут быть физиологические (например, повышенная чувствительность, или сензитивность) и индивидуальные особенности, взаимоотношения с родителями, педагогами и сверстниками, разногласия с ними и конфликты. Однако причины тревожности подростков скрываются так же и в них самих, в их внутренних конфликтах и переживаниях.

Тревога и тревожность являются выражением у детей неудовлетворенности, обеспечивающее нормальное функционирование и развитие личности. Источники, характер переживания и формы проявления, способы компенсации и преодоления тревожности имеют выраженную возрастную специфику.

Внутренний конфликт, преимущественно связанный с отношением к себе, самооценкой, «Я»-концепцией, является важнейшим источником тревожности. Статуса собственно личностного образования устойчивая тревожность достигает лишь в подростковом возрасте посредством самооценки и представлением школьника о себе. На более ранних этапах она представляет собой функцию широкого круга нарушений родительской среды и детско-

родительских отношений, создающих у ребенка переживание незащищенности, нестабильности и непредсказуемости жизни.

Содержание социальной работы с тревожными детьми определяется основными функциями профессиональной деятельности социального педагога, к которым относятся:

- диагностическая (постановка социально-педагогического диагноза (тревожности), изучение социально-педагогического фона, выявление социально-педагогических процессов, повлекших тревожность у учащихся);

- организационная (организация социально-педагогической деятельности всех субъектов образовательных процессов в сферах воспитательной деятельности, досуга, осуществление взаимодействия медицинских, образовательных, культурных, спортивных, правовых учреждений, обществ и благотворительных организаций в социально-педагогической деятельности);

- прогностико-проективная (участие в прогнозировании и проектировании социально-педагогических процессов классного коллектива, развития школы, конкретного микросоциума, отдельных лиц как объектов социально-педагогической деятельности);

- управленческая (участие в управлении социально-педагогическими процессами в классных коллективах, группах, школе в целом);

- координационная (организация взаимодействия специалистов и служб школы по поводу оптимизации социально-педагогического пространства и социально-педагогического эффекта образования и воспитания).

Формы работы социального педагога с детьми подросткового возраста могут быть различными: лекции, консультации, проведение различных занятий с включением игр, упражнений на развитие коммуникативной сферы (обучение навыкам общения с окружающими и т. п.), развитие личностной сферы (повышение самооценки), познавательных процессов (внимания, памяти, мышления). Также необходима индивидуальная работа с ребенком и углубленное изучение личности, микроклимата семьи.

Основные линии социальной работы с тревожными детьми: социальный педагог должен быть лично заинтересован в работе с подростками; он должен быть профессионально тактичным, то есть вызывать симпатию у тревожных подростков, их доверие, соблюдать профессиональную тайну, добросовестно исполнять свой долг.

Если говорить об особенностях работы с тревожными детьми, становится понятно, что именно это понятие высвечивает как главную проблему самого подростка, его неоднозначную социальную перспективу. Такой ребенок нуждается в помощи, направленной, с одной стороны, на смену сложной жизненной или социально опасной ситуации, в которой он оказался, а с другой – на минимизацию его социальных, психологических и педагогических проблем и трудностей с целью их поэтапного освоения и преодоления.

Комплексный социально-педагогический подход в работе с этой категорией детей и должен быть положен в основу разработки социально-педагогических технологий работы с ними. При этом необходимо учитывать

особенности социально-педагогической работы с тревожными детьми: выявление подростков этой категории в детской среде и организация работы с ними; непосредственная индивидуальная или групповая работа с тревожными детьми.

Социально-педагогическая технология индивидуально-групповой профилактической работы с тревожными детьми в общеобразовательном учреждении включает следующие направления деятельности социального педагога:

- формирование и исследование банка данных тревожных подростков, который дополняется сведениями, полученными самим социальным педагогом из различных источников;

- разработка «портрета» тревожности подростков в образовательном учреждении (конкретизация общих тенденций развития тревожности среди учащихся в данном учреждении); осуществляя разработку «портрета» тревожности подростков, социальный педагог реализует диагностические технологии и различные методы исследования социальных ситуаций для ее определения;

- исследование источников информации о тревожных учащихся в образовательных учреждениях (тщательная, постоянная экспертиза как самой информации о подростках, так и каналов, по которым эта информация может поступать); социальный педагог, осуществляя свою работу в рамках педагогической этики профессиональной конфиденциальности и тайны, должен организовать интенсивный обмен, сбор информации о проблемных детей;

- разработка схем организации контактов с детьми и родителями (установление доверительно-уважительного тона отношений с тревожными учащимися в условиях учреждения, адекватного отношения к их проблемам и возможным трудностям; налаживание обратной связи с подростковой средой и их ближайшим окружением путем различных опросов, анкет, интервью, нерегламентированного общения с учениками);

- консультирование выступает в деятельности социального педагога в качестве инструмента организации контактов с потенциальным клиентом; способ предоставления помощи и социально-педагогической поддержки тревожному ребенку, испытывающему определенные проблемы;

- разработка профилактической работы (осуществляется на основе возможностей эффективного взаимодействия социального педагога и тревожного подростка, тщательно составляется на предыдущих этапах работы, прекрасным способом является постепенная «иммунизация» тревожного ребенка против будущих поражений путем осторожного введения неудач в его личностный опыт, подобно тому, как введение ослабленного вируса предохраняет против вируса натурального).

Современные исследования (Д. В. Колесов, М. Ю. Кондратьев, Т. В. Костяк, Н. Ю. Максимова, Г. Г. Моргулец, О. В. Расулова, Э. Ш. Натанзон, О. В. Хухлаева и др.) направлены на отделение ситуативной тревожности, связанной с конкретной внешней ситуацией, и личностной тревожности, являющейся стабильным свойством личности; а также на разработку методов анализа тревожности как результата взаимодействия личности и ее окружения.

Если рассматривать тревогу или тревожность как состояние, переживания или как более или менее устойчивую особенность личности, то несущественно, насколько она адекватна ситуации. Переживание обоснованной тревоги, видимо, не отличается от необоснованного переживания. Субъективно эти состояния на одном уровне. Но объективно разница очень велика. Переживания тревоги в объективно тревожности для субъекта ситуации – это реакция, свидетельствующая о нормальном адекватном восприятии мира, хорошей социализации и правильном формировании личности. Такое переживание не является показателем тревожности субъекта. Переживание же тревоги без достаточных оснований означает, что восприятие мира является искаженным, неадекватным. Адекватные отношения с миром нарушаются. В этом случае речь идет о тревожности как особом свойстве человека, особом виде неадекватности.

Знание структуры и содержания профессионального мастерства и инструментария необходимо каждому социальному педагогу. Увлеченность, любовь к своему делу, понимание целей, удовлетворение и развитие профессиональных потребностей и интересов, составляющие профессиональной направленности личности, ее профессиональное мышление и самосознание в сочетании с высоким уровнем освоения знаний, умений и навыков, развитием творческих способностей – вот «составляющие» становления социального педагога. Профессиональное мастерство и инструментарий, являясь результатом целостного процесса общего и профессионального развития, базируются на фундаментальной общекультурной подготовке, высоком интеллектуальном, нравственном и эстетическом потенциале личности.

Социальному педагогу свойственно чувство ответственности за свое дело, поэтому его мастерство и его инструментарий должны быть неразрывно связаны с постоянным желанием самосовершенствоваться, расширять свои знания, оттачивать умения и навыки, пополнять запас методов и форм воспитания.

Таким образом, высокая образованность и воспитанность социального педагога, его умения и навыки работы с подростками, использование при этом методов и форм воспитания с учетом их возрастных, психологических и социальных характеристик, трудолюбие, доброта, чувство долга связи и ответственности перед обществом за воспитание подростков являются непременными элементами его педагогической культуры и мастерства.

Предоставить основу для успешного развития индивида возможно благодаря созданию определенной социальной среды, о чем должен знать социальный педагог и строить учебный процесс, исходя из создания ситуации успешности для тревожных подростков. Подобная работа должна проводиться в тесной взаимосвязи со школьным психологом.

Типология вопросов и заданий в учебно-методическом комплексе по литературе под редакцией В. Я. Коровиной для 8 класса

Основной целью литературного образования в школе в соответствии с рассматриваемым учебно-методическим комплексом (УМК) является развитие литературного вкуса читателя-школьника.

Все современные УМК по литературе сориентированы на развитие читательской компетентности школьников. В связи с этим в учебных пособиях для школьников представлена определённая система вопросов и заданий.

На основе анализа учебной хрестоматии по литературе для 8 класса под редакцией В. Я. Коровиной мы составили классификацию вопросов и заданий:

1. *Репродуктивные, или воспроизводящие вопросы.* Например, к ним относится вопрос к «Капитанской дочке» А. С. Пушкина: «По чьей вине Гринёв привлечён к суду и почему оправдан?».

2. *Объясняющие вопросы.* Например, вопрос к рассказу Л. Н. Толстого «После бала»: «Почему рассказ назван не "Бал", а "После бала", хотя описание бала занимает значительнейшую часть произведения?».

3. *Творческие вопросы.* Например, вопрос-задание к рассказу «Куст сирени» А. И. Куприна: «Напишите сочинение-рассуждение на тему: "Счастлива ли Вера Алмазова?"».

4. *Практические вопросы.* Например, вопросы: «Пробовали ли вы сами создавать оригинальный рассказ, очерк, басню? Что вам в этом помогало?» (после изучения творчества И. С. Шмелёва).

5. *Вопросы и задания на развитие речи.* Например, задание к стихотворениям Н. А. Заболоцкого «Вечер на Оке» и «Уступи мне, скворец, уголок»: «Прочитайте выразительно оба стихотворения. Постарайтесь увлечь своим чтением слушателей».

6. *Вопросы на восприятие, или оценочные вопросы.* Например, вопрос к рассказу А. И. Куприна: «Понравился ли вам рассказ "Куст сирени"?».

7. *Вопросы, связанные с работой над художественно-изобразительными средствами.* Например, вопрос по лирическому циклу А. А. Блока «На поле Куликовом»: «Какие художественные средства (тропы) используются поэтом в словосочетаниях: "река раскинулась", "течёт, грустит лениво", "скудная глина жёлтого обрыва", "грустят стога", "идут испуганные тучи", "горючий белый камень", "долго будет родина больна", "вековая тоска", "ущербная луна"?».

8. *Вопросы и задания, связанные с наглядностью, которые направлены на развитие воображения.* Например, задание: «Рассмотрите иллюстрацию И. Пчелко. Такими ли вы представляли себе героев рассказа Н. С. Лескова "Старый гений"?».

Таким образом, можно утверждать, что предложенная система вопросов и заданий для школьников направлена на формирование их читательской компетентности.

Обучение школьников интерпретации креолизованных текстов на среднем этапе обучения

В наши дни обучение иностранным языкам – это комплексная проблема, предъявляющая высокие требования к итоговому уровню и качеству образования учащихся. По окончании процесса обучения последние должны обладать готовностью к осуществлению межкультурной иноязычной коммуникации. В наши дни креолизованные тексты все чаще встречаются в процессе обучения иностранным языкам школьников на среднем этапе. Вышеупомянутые тексты представлены в традиционных учебниках, действиях и речи учителя, мультимедийных текстах.

Изучением креолизованных текстов начали заниматься не так давно. В 1990 году известный российский ученый Ю. А. Сорокин и профессор Е. Ф. Тарасов предложили термин «креолизованные тексты» для обозначения текстов, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей» [5]. Для креолизованных текстов характерны те же категории, что и для обычных гомогенных текстов. Их основными свойствами являются цельность и связанность.

Использование данных текстов в процессе обучения школьников на среднем этапе обучения значительно расширяет возможности продуктивной работы учащихся.

Рост интереса к проблеме визуализации обусловлен самими требованиями современной коммуникации. Иллюстрирование все чаще становится элементом текстообразования.

По мнению социального теоретика М. Надина, глобальный масштаб деятельности и существования современного общества подталкивает людей к созданию интернационального языка, которым может стать язык визуализации. Этот язык, как считает исследователь, во-первых, отвечает потребности оптимизировать человеческое взаимодействие для достижения более высокого уровня эффективности; во-вторых, он отвечает потребности преодоления скрытых стереотипов языка литературного; в-третьих, он может способствовать нелинейному, более открытому характеру новых человеческих опытов [4].

Обращаясь к самому понятию, важно выделить, что креолизованный текст – текст, фактура которого состоит из двух разнородных частей (вербальной и невербальной) и служит опорой для более полного, ассоциативного восприятия устного материала. В качестве примеров можно привести тексты рекламы, афиши, комиксы, плакаты. Они представляют собой яркий пример того, как красочность, яркость и схематичность способны помочь при овладении новым материалом и его совершенствовании [1].

К средствам креолизации вербальных текстов относятся изобразительные компоненты, соседствующие с вербальными и оказывающие существенное влияние на интерпретацию текста, а также на все технические моменты оформления текста, влияющие на его смысл. Среди них следует назвать шрифт, цвет, фон текста (цветной или иллюстрированный), средства орфографии, пунктуа-

ции и словообразования, иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы и т. п.), графическое оформление вербального текста (в виде фигуры, в столбик и т. п.), кернинг (избирательное изменение интервала между буквами в зависимости от их формы), интерлиньяж (междустрочный пробел, расстояние между базовыми линиями соседних строк).

Креолизованный текст активно используется в сфере обучения на среднем этапе. Без таблиц, формул, графических изображений, схем, иллюстраций сложно представить научные и особенно научно-популярные работы. Креолизованный текст широко применяется и в школьной практике. Учебные фильмы, плакаты с правилами, компьютерные презентации, элементы раздаточного материала – всё это примеры поликодового текста (текст, в котором сообщение закодировано семиотически разнородными средствами – вербальным и невербальным компонентами, объединение которых представляет собой определенную структуру, характеризующуюся проявлением взаимозависимости составляющих как в содержательном, так и в формальном аспектах [1]), используемого для объяснения новой темы. В сфере школьного образования креолизованные тексты важны и с точки зрения психологических особенностей, которые необходимо учитывать в учебном процессе. Кратко говоря, текст, созданный не только вербальными, но и видео-, аудио- и визуальными средствами, позволяет сделать материал максимально подходящим для обучающихся с различными типами восприятия информации.

Исключительная актуальность использования креолизованных текстов преподавателями иностранных языков объясняется тем, что традиционные учебники перестали удовлетворять потребностям общества в обеспечении общедоступности образования, гибкости учебных материалов, актуальности информационного содержания. Также существует ориентация современной системы образования на подготовку специалиста, обладающего способностью и готовностью эффективно работать в информационно-насыщенной среде, требующей владения естественными и формальными языками, знаковыми системами для различных способов общения.

Учебные, научные и научно-популярные тексты содержат большое количество невербальных компонентов, в первую очередь, изображений, которые, заменяя собой большой объем текста, являются средством языковой экономии. Это способствует тому, что учащиеся могут получить больший объем информации с меньшей затратой сил и времени на его изучение. Учащиеся изучают науки, эксплицирующие знания в текстах описательного характера, переходя к дисциплинам с превалированием текстов повествовательного характера и текстам-рассуждениям, причем постепенно изменяется и невербальный компонент текстов: рисунки, фотографии, схемы. Креолизация, таким образом, есть не только способ представления научного знания, но и способ научного познания. Благодаря своей наглядности она способна заинтересовать ребенка и настроить его на дальнейшую, более продуктивную работу. В силу своих психологических особенностей учащимся легче дается материал, представленный в таком виде.

Р. Арнхейм, исследуя роль образных явлений в познавательной деятельности, говорил о неразрывной связи элементов мышления в восприятии и эле-

ментов восприятия в мышлении: они «превращают человеческое познание в единый процесс, который ведет неразрывно от элементарного приобретения сенсорной информации к самым обобщенным теоретическим идеям» [2].

Креолизованный текст при правильном отборе представляет собой идеальное сочетание текста и визуальной опоры как ориентировочной и информационной основы речевой деятельности.

Обучение интерпретационной деятельности в целом и креолизованных текстов в частности, нацелено на систему формирования у школьников знаний и умений выявлять и осмысливать основные виды информации: содержательно-фактуальную, содержательно-концептуальную и подтекстовую.

В процессе обучения интерпретационной деятельности формируется интерпретационная компетентность, которая трактуется как готовность осуществлять интерпретационную деятельность [3]. В ее состав включаются следующие компоненты: умение определять эмоциональную тональность текста (основную эмоциональную настроенность); умение видеть подтекстовую информацию; умение осмысливать концептуальное содержание текста; умение выдвигать гипотезы; умение аналитического и синтетического чтения (в зависимости от преследуемой цели); умение добывать информацию из различных источников; умение сотрудничать с другими; умение быть внимательным.

В заключении стоит отметить, что использование креолизованных текстов в процессе обучения школьников иностранному языку на среднем этапе достаточно продуктивно. В силу того, что изучаемый материал становится более доступным и стимулирует учащихся на активную деятельность, внедрение вышеуказанных текстов в работу учителей иностранного языка оправдано.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – Изд. 2-е. – М., 2000.
2. Зильберт, Б. А. Социопсихолингвистическое исследование текстов радио, телевидения, газеты / Б. А. Зильберт. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1986. – С. 211-250.
3. Ленкова, А. Интерпретационный язык креолизованных текстов: семиотический аспект / А. Ленкова // Вестник Челябинского гос. университета. Филология. Искусствоведение. – 2010. – Вып. 42. – С. 74-77.
4. Романовская, О. Е. Креолизованный текст и его восприятие реципиентом, принадлежащим к другой лингвокультурной общности / О. Е. Романовская // Ученые записки Ульяновского гос. университета. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Сер. Лингвистика / под общ. ред. А. И. Феофилова. – Ульяновск : УлГУ, 2000. – Вып. 2/5. – С. 53-57.
5. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Институт языкознания РАН, 1990. – С. 180.

Социально-педагогическая профилактика правонарушений учащихся старших классов

Правонарушения несовершеннолетних детей рассматриваются как совокупность фактов антиобщественного поведения и правонарушений подростков на определенной территории, как серьезный показатель недостатков проводимой здесь профилактической и воспитательной работы. Поэтому решающее значение в предупреждении и искоренении правонарушений несовершеннолетних детей имеют социально-педагогические мероприятия по коренному улучшению всей воспитательной работы, повышению ответственности родителей и школ за воспитание подростков, усилению роли общественных и детских организаций, а также специальные, профилактические меры государственных и общественных организаций.

В социальной педагогике под профилактикой понимается научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение возможных физических, психологических или социокультурных обстоятельств у отдельного ребенка или несовершеннолетних, входящих в группу социального риска; сохранение, поддержание и защиту нормального уровня жизни и здоровья ребенка; содействие несовершеннолетнему в достижении социально значимых целей и раскрытие его внутреннего потенциала (Л. В. Мардахаев).

В своих работах М. А. Галагузова и Г. Н. Штинова условиями успешной профилактической работы считают комплексность, последовательность, дифференцированность, своевременность. Последнее условие особенно важно в работе с активно формирующейся личностью, например, с подростками.

Эффективность профилактических мероприятий, отмечает А. А. Бакаев, может быть обеспечена только при условии обязательного включения следующих составляющих:

– направленность на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной природной среде, и одновременно на создание условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем;

– обучение ребенка новым навыкам, которые помогают достичь поставленных проблем, предупреждение их возникновения.

Исходя из масштабов и целей применения профилактических мер, принято различать четыре уровня:

– общественный уровень (составляющие его меры являются необходимым элементом социального развития образования и воспитания, совершенствования нравственно-психологической и в целом духовной сферы подростковой среды);

– индивидуальный уровень (конкретизация общесоциальных, психолого-педагогических, специально-криминологических мер);

– специально-криминологический уровень (совокупностью мер, непосредственно направленных на устранение общих причин преступности или конкретных преступных проявлений);

– педагогический уровень (отражает взаимосвязь семьи и школы в профилактике правонарушений несовершеннолетних).

В основе предупреждения преступности несовершеннолетних лежат основополагающие принципы, характерные для концепции предупреждения преступности в целом. Однако наряду с этим есть особенности, обусловленные отличием несовершеннолетних от других возрастных категорий, а также спецификой совершаемых ими преступлений.

В систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних входят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, образуемые в порядке, установленном законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, органы управления социальной защитой населения, управления образованием, опеки и попечительства, по делам молодежи, управления здравоохранением, службы занятости, внутренних дел.

К основным направлениям деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних относятся:

1. Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, которые образуются органами местного самоуправления и в пределах своей компетенции обеспечивают:

– осуществление мер по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних;

– организацию контроля за условиями воспитания, обучения, содержания несовершеннолетних, а также за обращением с несовершеннолетними в учреждениях системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;

– осуществление мер, предусмотренных законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации, по координации деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и др.

2. Органы управления социальной защитой населения и учреждения социального обслуживания (территориальные центры социальной помощи семье и детям, центры психолого-педагогической помощи населению, центры экстренной психологической помощи и др.) в пределах своей компетенции:

– осуществляют меры по профилактике безнадзорности несовершеннолетних и организуют индивидуальную профилактическую работу в отношении безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних, их родителей или законных представителей, не исполняющих своих обязанностей по воспитанию, содержанию несовершеннолетних и (или) отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними;

– контролируют деятельность специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, иных учреждений и служб, предоставляющих социальные услуги несовершеннолетним и их семьям, а также осуществляют меры по развитию сети указанных учреждений;

– внедряют в деятельность учреждений и служб, предоставляющих социальные услуги несовершеннолетним и их семьям, современные методики и технологии социальной реабилитации.

3. Специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации:

– социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, осуществляющие профилактику безнадзорности и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;

– социальные приюты для детей, обеспечивающие временное проживание и социальную реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и нуждающихся в экстренной социальной помощи государства;

– центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, предназначенные для временного содержания несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей или законных представителей, и оказания им содействия в дальнейшем устройстве.

4. Органы управления образованием и образовательные учреждения в пределах своей компетенции:

– контролируют соблюдение законодательства Российской Федерации и законодательства субъектов Российской Федерации в области образования несовершеннолетних;

– осуществляют меры по развитию сети специальных учебно-воспитательных учреждений открытого и закрытого типа, образовательных учреждений, детских домов и школ-интернатов, оставшихся без попечения родителей, а также других учреждений, оказывающих педагогическую и иную помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении;

– участвуют в организации летнего отдыха, досуга и занятости несовершеннолетних;

– ведут учет несовершеннолетних, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в образовательных учреждениях;

– разрабатывают и внедряют в практику работы образовательных учреждений программы и методики, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних;

– создают психолого-медико-педагогические комиссии, которые выявляют несовершеннолетних, имеющих отклонения в развитии или поведении, проводят их комплексное обследование и готовят рекомендации по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи и определению форм дальнейшего обучения и воспитания несовершеннолетних.

Образовательные учреждения начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования; образовательные учреждения начального профессионального, среднего профессионального образования и другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс:

– оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим отклонения в развитии или поведении либо проблемы в обучении;

– выявляют несовершеннолетних и их семьи, находящиеся в социально опасном положении, обеспечивают организацию общедоступных спортивных секций, технических и иных кружков, клубов и привлечение к участию в них несовершеннолетних;

– осуществляют меры по реализации программ и методик, направленных на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних.

Эффективность деятельности по предупреждению преступлений несовершеннолетних в значительной степени зависит от того, насколько меры профилактики базируются на положениях, разработанных криминологией, уголовным, уголовно-исполнительным правом, психологией, педагогикой.

Профилактическая работа школьного социального педагога со старшеклассниками осуществляется по следующим направлениям: изучение и выявление причин дезадаптации детей и подростков; предупреждение развития асоциальной, криминальной и патологической направленности личности; организация специальной психологически и педагогически выверенной деятельности с подростками, входящими в группу риска; взаимодействие с другими специалистами и смежными социальными службами, участвующими в профилактическом социально-педагогическом процессе для интеграции воспитательных усилий.

В этой связи деятельность школьного социального педагога предполагает осуществление следующих функций: исследовательские; предупреждающие, профилактические; коррекционно-развивающие, реабилитационные; развивающие взаимодействие во имя решения проблем учащегося.

А. А. Максимова

Особенности межличностных отношений подростков девиантного поведения и их учет в работе социального педагога

Проблема проявления девиации среди подростков не является новой. Еще в 20-е гг. XX в. она была поставлена Е. А. Аркиным, А. С. Залужным, А. С. Макаренко. Позже ее разрабатывали Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. А. Сухомлинский. В современной литературе данная проблема отражена в работах М. А. Алемаскина, А. Ф. Никитина, В. В. Богословского, К. Фопель и др.

Сегодня подростки наблюдают крушение ценностей предыдущих поколений. То, что раньше осуждалось общественностью, теперь становится доступным. При этом появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Это свидетельствует о том, что подростки нуждаются в помощи воспитателей, в том числе и социального педагога, который не всегда уделяет должное вни-

мание тому, как трудный подросток общается со сверстниками, удовлетворен ли он своим статусным положением в классе, как к нему относятся одноклассники. Мы считаем, что этот аспект социально-педагогической деятельности очень важен, так как плохое общение со сверстниками, особенно у подростков, может быть причиной девиантного поведения. В нашем исследовании мы попытались определить то, как знание особенностей межличностных отношений подростков в коллективе влияет на эффективность воспитательной работы социального педагога с трудными подростками.

Для изучения особенностей межличностных отношений в классе нами были использованы следующие методики: социометрия, «Выбор одноклассников», «Отметка другу», референтометрия, методика неоконченных предложений, «Мишень», тесты «Тактика взаимодействия» и «ТУСОВКа». По результатам диагностики мы определили статусное положение трудных подростков в классе и референтную группу для каждого из них, а также сложности в общении со сверстниками.

Полученные данные позволили построить содержание работы по коррекции межличностных отношений подростков в коллективе. Она включала в себя занятия «Развитие мотивов межличностных отношений подростков 12-15 лет», «Конфликты между детьми и их разрешение», «Тренинг коммуникативных умений», классный час «На чем основано взаимопонимание» и «Конфликты в нашей жизни», игры «Необитаемый остров», «Зеркало», «Умеем ли мы общаться?», «Телетакт».

Повторное изучение межличностных отношений подростков на этапе контрольного эксперимента свидетельствует об эффективности предложенной нами коррекционной программы. Мы считаем, что учет социальным педагогом особенностей межличностных отношений подростков в коллективе, а также знание форм, методов и приемов, направленных на формирование межличностных отношений трудных подростков в коллективе, обеспечит эффективность воспитательной работы с данной категорией детей.

Н. А. Масленцева

Развитие учебной исследовательской деятельности учащихся 3 класса в процессе обучения математике

Реализация Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования актуализирует проблему развития учебной исследовательской деятельности.

В проведенной теоретико-эмпирической работе нами была выявлена доля заданий исследовательского характера учебника «Математика» 3 класса авторов М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, С. И. Волкова, С. В. Степанова (программа «Школа России»). Общее количество задач учебника – 590, количество задач исследовательского характера – 31, процент задач исследовательского характера от общего количества задач составил 5,25%.

Как видим, доля задач исследовательского характера в данном учебнике по математике незначительна. Наблюдается противоречие между целесообразностью развития учебной исследовательской математической деятельности в начальной школе и недостаточностью учебно-методического обеспечения в данной области. Тем самым обуславливается актуальность избранной темы.

В целях устранения этого недостатка разработана модель развития учебной исследовательской деятельности учащихся в процессе обучения математике и внеурочной деятельности, содержательную основу которой составил комплекс учебно-исследовательских заданий и конкурс исследовательских проектов «Математика вокруг нас».

На первом этапе был определен первоначальный уровень сформированности исследовательской деятельности учащихся 3 класса (на базе МАОУ «СОШ № 4 г. Новотроицка»). С этой целью учащимся была предложена диагностическая работа № 1, состоящая из 5 заданий исследовательского характера по направлениям: нахождение числа без остатка; нахождение числа, делящегося с определенным остатком; разложение числа на сумму слагаемых; подбор чисел для получения верного равенства; задание на нахождение пропущенных знаков действий в указанном примере. В каждом задании оценивался компонент учебной исследовательской деятельности в один балл.

Компоненты (n) УИД:

n1 – систематизация и обобщение изученного;

n2 – теоретическое исследование;

n3 – практическое исследование;

n4 – компонент выполнения задания по обобщенному плану;

n5 – компонент развития исследовательских умений и навыков.

Ранее нами были выделены следующие уровни сформированности учебной исследовательской деятельности младших школьников:

– начальный уровень выполненных заданий – от 30-70% (появление внешних мотивов к ведению исследования; исследовательские навыки и умения появляются в сходных условиях, то есть по образцу);

– продуктивный уровень выполненных заданий – от 70-90% (устойчивые внутренние и внешние мотивы к ведению исследовательской работы);

– креативный уровень выполненных заданий – от 90-100% (творческое проявление исследовательских навыков и умений в новых, неожиданных ситуациях).

Как и предполагалось, большинство учащихся оказалось на начальном уровне – 79%, и только 21% – на продуктивном.

Большинство учащихся справились с заданием на нахождение числа, делящегося без остатка, и нахождение числа, делящегося с определенным остатком, потому что их достаточное количество в учебнике. Это подтверждает сделанный нами анализ учебника «Математика» 3 класса автора М. И. Моро на наличие данных учебно-исследовательских заданий. Будет рационально не использовать эти задания на формирующем этапе и в диагностической работе № 2.

На основании полученных данных анализа учебника «Математика» 3 класса автора М. И. Моро был разработан комплекс заданий, который способ-

ствует повышению уровня учебной исследовательской деятельности учащихся класса. Данный комплекс, а также конкурс исследовательских проектов «Математика вокруг нас», были использованы на формирующем этапе.

На третьем этапе был ещё раз оценен уровень сформированности учебной исследовательской деятельности учащихся. С этой целью учащимся была предложена диагностическая работа № 2, состоящая из 5 заданий исследовательского характера (нахождение правила, по которому составлен числовой ряд; размещение скобок так, чтобы получилось верное равенство; разложение числа на сумму слагаемых; подбор чисел для получения верного равенства; задание на нахождение пропущенных знаков действий в указанном примере).

Результат контрольного этапа показал на начальном уровне – 33%, на продуктивном – 67%, продуктивный уровень на данном этапе стал выше, чем начальный.

Апробация разработанной модели развития учебной исследовательской деятельности учащихся 3 класса через основной курс математики и организацию внеурочной работы показал, что уровень сформированности учебной исследовательской деятельности повысился, что свидетельствует об эффективности предлагаемого комплекса учебно-исследовательских заданий и проведение конкурса исследовательских проектов «Математика вокруг нас».

М. Ю. Миронова, А. О. Наследова

Формирование исследовательской компетентности студентов как одна из важнейших задач высшего профессионального образования

Исследовательская деятельность всегда была и остается важной задачей высшего профессионального образования. Студенту необходимо дать не только комплекс знаний и умений, но и сформировать у будущего бакалавра мотивацию к непрерывному их расширению и углублению. Если во время учебы в вузе студент будет самостоятельно приобретать новые знания, то он будет стремиться действовать так же в будущей профессиональной деятельности. По этой причине перед профессиональным образованием стоит задача подготовки обучающихся, способных к самостоятельному поиску и анализу информации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования признается приоритетной способностью специалиста решать профессиональные задачи в различных видах профессиональной деятельности, в том числе научно-исследовательской. К ним относится поиск информации по полученному заданию, анализ, оценка, интерпретация полученных результатов и обоснование выводов; обработка массивов экономических данных; построение стандартных теоретических и эконометрических моделей исследуемых процессов, явлений и объектов, относящихся к области профессиональной деятельности; подготовка информационных обзоров, аналитических отчетов; проведение статистических обследований, опросов, анкетирования, первичная обработка их результатов и др.

Таким образом, в настоящее время необходимо подготовить студента, обладающего исследовательской компетентностью как неотъемлемой характеристикой качественного выполнения им своих профессиональных функций.

Взгляды ученых о сущности и структуре понятия «исследовательская компетентность» расходятся. В. А. Константинов рассматривает исследовательскую компетентность как качество личности, совокупность знаний, ценностных ориентаций, потребностей и опыта исследовательской деятельности, проявляющаяся в готовности и способности выполнять функции её субъекта.

В. В. Краевский и А. В. Хуторской рассматривают каждую компетенцию, в том числе исследовательскую, как единство трёх составляющих: когнитивной, или содержательной, технологической, или процессуальной, и личностной. Согласно мнению авторов, под исследовательской компетенцией следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу под исследовательской компетентностью можно подразумевать личностное качество, которое формируется в процессе научно-исследовательской деятельности, выражается в способности организации исследовательской деятельности, во владении специальными знаниями, умениями и навыками, в способности к творческой деятельности.

Высокий уровень сформированности исследовательской компетентности как особой формы существования знаний, умений, образованности в целом, создающей условия для реализации личностного потенциала, высокой мотивации развития профессионализма, позволяет будущим специалистами переносить принципы исследовательского подхода на различные сферы учебной и профессиональной деятельности, применять их в различных ситуациях.

Основы формирования исследовательской компетентности закладываются в процессе обучения студента в вузе. В полной же мере данная компетентность формируется в системе послевузовского образования, например, в аспирантуре, при подготовке к защите диссертации. Определённый этап своего дальнейшего развития исследовательская компетенция получает в процессе профессиональной деятельности. Данный путь будет успешным, если был удачным период формирования исследовательской компетентности будущего специалиста при обучении в вузе.

Исследовательская компетентность студента может развиваться на уровне учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности и формироваться продуктивными методами обучения, направленными на развитие творческого потенциала студента. К таким методам относятся:

– технология обучения в сотрудничестве, направленная на социализацию и формирование коммуникативных умений в условиях активной совместной учебной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка;

- метод проектов, предполагающий работу с разнообразными источниками информации на иностранном языке с целью совершенствования отдельных аспектов речевого этикета и формирования исследовательских умений;
- метод ситуационного анализа, направленный на привитие практических навыков работы с информацией на иностранном языке;
- вычленение, структурирование и ранжирование по значимости проблем и формирование коммуникативной компетентности;
- технология обучения спонтанной речи, позволяющая студентам овладевать навыками устной неподготовленной речи на иностранном языке за достаточно непродолжительное время и за счет применения совокупности упражнений творческого характера;
- Интернет-технологии, позволяющие интенсифицировать процесс обучения, мотивировать познавательную активность студентов.

В условиях образовательного процесса исследовательская деятельность рассматривается как специально организованная, познавательная творческая деятельность обучающихся, целью которой является получение новых для них знаний об объекте исследования, формирование новых способов деятельности и исследовательских умений.

Учебно-исследовательская деятельность характеризуется целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, а ее структура соответствует структуре научно-исследовательской деятельности, которая дополняет и углубляет учебный процесс и предполагает самостоятельную деятельность студентов вне рамок образовательных программ.

В заключении хотелось бы сказать, что исследовательская работа студентов – это наиболее значимый и сложный по содержанию вид образовательной деятельности. Исследовательская деятельность дополняет учебный процесс, создает условия непрерывности образования посредством формирования общих и профессиональных компетенций, позволяет студентам выполнять практические исследования, планировать собственную деятельность, добиваться поставленной цели, анализировать результаты работы, делать необходимые выводы и публично представлять итоги работы.

Завершающим этапом исследовательской работы является участие в научно-практических конференциях, представление работ на конкурсы, публикации в сборниках материалов конференций.

Исследовательская работа студентов является необходимой составной частью системы подготовки высококвалифицированного, ориентированного на современный рынок труда специалиста, инициативного, способного критически мыслить и направленного на достижение высоких результатов. Современный специалист – это человек, обладающий определенным набором общих и профессиональных компетенций, сформировать которые во многом помогает участие студентов в исследовательской деятельности.

Аддиктивное поведение подростков: понятие, причины возникновения и особенности проявления

В психологии аддиктивное поведение рассматривается как один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения ребенка или взрослого человека с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций.

В словаре по социальной педагогике аддиктивное поведение (англ. addiction – склонность, пагубная привычка) рассматривается как злоупотребление одним или несколькими химическими веществами, протекающее на фоне измененного состояния сознания.

Как отмечает С. Н. Кожарская, аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Этот процесс настолько захватывает человека, что начинает управлять его жизнью. Человек становится беспомощным перед своим пристрастием. Волевые усилия ослабевают и не дают возможности противостоять аддикции.

Психологи-девиантологи и педагоги (в частности, А. В. Гоголева, Н. А. Залыгина, Е. В. Змановская, В. Д. Менделевич) выделяют следующие этапы формирования аддикции:

1. Начало (исходная точка) – возникновение и фиксация в сознании взрослого или ребенка связи между переживанием интенсивного изменения психического состояния и приемом определенного вещества (или осуществлением какого-либо действия). Фиксация происходит независимо от того, положительные эмоции испытывал человек или отрицательные, главное – интенсивность переживания.

2. Аддиктивный ритм – устанавливается определенная частота обращения к средству аддикции, пока только в моменты психологического дискомфорта. Установлению аддиктивного ритма способствуют особенности личности (низкая переносимость даже кратковременных затруднений), тяжелая личная жизнь (болезни и смерть близких, потеря работы), ограниченный выбор стратегий выхода из стресса. Между первым и вторым этапами может пройти несколько лет.

3. Аддикция как часть личности. Учащение аддиктивного ритма формирует стереотип реагирования на психологический дискомфорт (по принципу «поругалась – надо съесть шоколадку»). В человеке возникают как бы две личности – «здоровая» и «аддиктивная». «Здоровая» стремится к общению, боится одиночества. «Аддиктивная», наоборот, стремится к уединению, может общаться только с такими же «аддиктами». Этот этап сопровождается внутренней

борьбой двух составляющих личности, и здесь еще могут возникать периоды прекращения аддикции или замена одной на другую.

4. Доминирование аддикции. На этом этапе человек погружается в аддикцию и изолируется от общества. Происходит нарушение межличностных отношений – не может общаться даже с такими аддиктами. Окружающие на этом этапе замечают, что «это уже не тот человек», бывшая личность «ушла», разрушилась.

5. Катастрофа. Аддикция разрушает не только психику, но и здоровье. Наблюдается общее пренебрежение к себе, к своему организму, к личной гигиене. Нефармакологические аддикции тоже разрушают здоровье (булимия приводит к ожирению, азартные игры – к заболеваниям сердца). Возвратиться к прежней жизни уже не возможно, так как здоровая часть личности уже разрушена. Человек потерял семью, квалификацию, работу, у него серьезные финансовые проблемы. Поэтому аддикты являются частыми нарушителями закона и правопорядка.

Все выше названные виды аддиктивной активности приводят к разрыву с прежним кругом общения, миром реальных ощущений, реальных людей с их заботами, надеждами, страданиями.

Е. В. Змановская и В. В. Шабалина выделяют следующие виды аддиктивного поведения:

- химические аддикции (зависимость от психоактивных веществ, алкоголя, наркотиков, лекарственных препаратов, табака);
- нехимические аддикции (переедание, голодание, коллекционирование, сексуальная аддикция, азартные игры, работоголизм, компьютерная и Интернет-зависимость, религиозный фанатизм, фанатичные движения в музыке и спорте, просмотр «мыльных опер», со-зависимость и др.).

В случаях с нехимическими аддикциями речь идет о постоянной фиксации внимания на определенных предметах (марки, книги, оружие) или активностях, видах деятельности (секс, работа, поглощение пищи, забота о муже-алкоголике, общение с компьютером). Все это принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции. Эти предметы или активности постепенно вытесняют из жизни человека нормальные контакты с людьми, любовь, заботу о близких, отдых, здоровое честолюбие в работе, необходимость в дружеской поддержке. В жизни здорового человека все гармонично дополняет друг друга.

Стоит отметить, что при химических аддикциях внимание фиксируется на одном или нескольких химических веществах, изменяющих психическое состояние. В этом случае жизнь зависимого человека (алкоголика или наркопотребителя) разрушается значительно быстрее и в это ураганное разрушение вовлекаются близкие ему люди.

Выбор аддиктивной стратегии поведения обуславливается в трудностях адаптации к проблемным жизненным ситуациям, таким, как сложные эмоциональные условия, разочарование, крушение идеалов, конфликты в семье и на производстве, утрата близких, резкая смена привычных стереотипов. Аддиктивная личность ищет универсальный, но односторонний способ выживания –

уход от проблем. Естественная адаптация аддикта нарушена на психофизиологическом уровне. Признаком этого является ощущение психологического дискомфорта, перепады настроения, низкая переносимость фрустрации. Для восстановления психологического комфорта выделяется аддикция, стремление к искусственному изменению психического состояния, получение субъектом приятных эмоций. Таким образом, создается иллюзия решения проблемы.

Подобный способ борьбы с реальностью, по мнению В. В. Шабалиной, закрепляется в поведении и становится устойчивой стратегией взаимодействия с действительностью. Привлекательность аддикции в том, что она представляет собой путь наименьшего сопротивления. Создается субъективное впечатление, что обращаясь к фиксации на каких-то предметах или действиях можно не думать о своих проблемах, забыть о тревогах, уйти от трудных ситуаций используя разные варианты аддиктивной реализации.

Н. Г. Идрисова подчеркивает, что желание изменить настроение по аддиктивному механизму достигается с помощью различных аддиктивных агентов. К таким агентам относятся вещества, изменяющие психическое сознание. У аддиктов злоупотребляющих психоактивными веществами развивается интоксикация, разные формы физической, химической зависимости, как следствие, нарушение обмена веществ, поражение органов, возникновение психопатологий.

Уход от реальности путем изменения психического состояния может происходить при использовании разных способов. Так, в жизни каждого человека бывают моменты, связанные с необходимостью изменения своего психического состояния, не устраивающего его в данный момент. Иногда необходимо избавиться от угнетенности, «сбросить» с себя психическую усталость, отвлечься от неприятных размышлений, заставив себя по-иному посмотреть на событие, создать у себя необходимую мотивацию. Для реализации этой цели человек «вырабатывает» индивидуальные подходы, становящиеся привычками, стереотипами. Элементы аддиктивного поведения свойственны любому человеку, уходящему от реальности путем изменения своего психического состояния.

По мнению О. Г. Ивановской, Л. Я. Гадасиной, С. Ф. Савченко, отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, когда человек оказывается в ловушке из-за постоянного ухода от реальной действительности. Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, приводя к отрыву от реальности.

В психолого-педагогической литературе среди типов аддиктивного поведения выделяют алкоголизм, наркоманию, токсикоманию, табакокурение (химическая аддикция); азартные игры, компьютерную, сексуальную аддикцию, длительное прослушивание музыки, основанной на ритме; нарушение пищевого поведения; полное погружение в какой-то вид деятельности с игнорированием жизненно важных обязанностей и проблем и др.

Во всех случаях аддиктивного поведения, особенно в подростковом возрасте, отмечается нарастание эмоциональной напряженности, которое характе-

ризуется выходом за нормальные пределы чувств, эмоций, переживаний. Такое напряжение ведет к потере чувства реальности, снижению самоконтроля, неспособности правильно оценивать свое поведение.

В целом, отклонения в поведении детей и подростков могут быть обусловлены следующими группами причин:

- социально-педагогической запущенностью, когда подросток ведет себя неправильно в силу своей невоспитанности, отсутствия у него необходимых позитивных знаний, умений, навыков или в силу испорченности неправильным воспитанием, сформированностью у него негативных стереотипов поведения;

- глубоким психическим дискомфортом, вызванным неблагополучием семейных взаимоотношений, отрицательным психологическим микроклиматом в семье, систематическими учебными неудачами, не сложившимися взаимоотношениями со сверстниками в коллективе класса, неправильным (несправедливым, грубым, жестоким) отношением к нему со стороны родителей, учителей, товарищей по классу и т. д.;

- отклонениями в состоянии психического и физического здоровья и развития, возрастными кризисами, акцентуациями характера и другими причинами физиологического и психоневрологического свойства;

- отсутствием условий для самовыражения, разумного проявления внешней и внутренней активности;

- незанятостью полезными видами деятельности, отсутствием позитивных и значимых социальных и личных, жизненных целей и планов;

- безнадзорностью;

- отрицательным влиянием окружающей среды и развивающейся на этой основе социально-психологической дезадаптацией;

- смещением социальных и личных ценностей с позитивных на негативные.

Следовательно, аддиктивное поведение является переходной стадией и характеризуется злоупотреблением одним или несколькими психоактивными веществами в сочетании с другими нарушениями поведения, а способы аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются и цель.

А. А. Ниетова

Формирование исследовательских умений младших школьников в процессе проектной деятельности

Работа по формированию исследовательских умений младших школьников в процессе проектной деятельности является актуальной. При ее использовании в процессе обучения у младших школьников формируются не только исследовательские умения, но и расширяется кругозор в предметных областях; происходит произвольное запоминание учебного материала; наилучшим образом раскрываются творческие способности; развиваются речь и умение выступать перед аудиторией.

В современной школе одной из главных задач является создание необходимых и полноценных условий для формирования учебной деятельности, активной позиции, умения ориентироваться в информационном пространстве, развития интеллектуальных и других индивидуальных способностей младшего школьника.

Это особенно актуально для начального звена школьного обучения, поскольку с позиции отечественных педагогов-психологов (Л. С. Выготского, Л. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева, В. В. Рубцова, Д. Б. Эльконина и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей в развитии исследовательских умений и навыков учащихся начальных классов.

Таким образом, целью исследования является определение психолого-педагогических условий, при которых проектная деятельность формирует исследовательские умения младших школьников.

Мы предположили, что проектная деятельность будет являться средством формирования исследовательских умений младших школьников при следующих психолого-педагогических условиях:

- учитель будет мотивировать детей к исследовательской работе;
- в работе детей прослеживается целенаправленность и систематичность действий;
- работа младших школьников в группах, парах будет способствовать развитию исследовательских умений;
- учитель создаст творческую среду, в которой учащиеся смогут проводить исследовательскую работу;
- учитываются возрастные особенности детей младших классов.

Однако, как показывает обзор психолого-педагогической литературы последних лет, в настоящий момент проектная деятельность ориентирована на средние и старшие звенья школьного обучения и практически не затрагивает начальной школы. Кроме того, мало публикаций, отражающих специфику использования данного метода с детьми младшего школьного возраста. Между тем, учитывая безусловные достоинства проектной деятельности и возрастные возможности учащихся 7-10 лет, а также взяв во внимание опыт работы, мы считаем реальным и целесообразным его применение уже в начальном звене школьного обучения.

Дети по своей природе – исследователи. Неутолимая жажда новых впечатлений, любознательность, постоянно проявляемое желание экспериментировать, самостоятельно искать истину характерно для всех детских возрастов. Важным условием развития детской любознательности, потребности самостоятельного познания окружающего мира, познавательной активности и инициативности в начальной школе является создание развивающей образовательной среды, стимулирующей активные формы познания: наблюдение, опыты, исследование, обсуждение разных мнений и пр.

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику с целью выявления уровня сформированности исследовательских умений у учащихся младших классов. Были получены следующие результаты: выше нормы – 0%;

высокий уровень – 20%, средний уровень – 24%; низкий уровень – 56%. Анализ полученных данных убедил нас в том, что уровень развития исследовательских умений у младших школьников очень низок.

С целью формирования исследовательских умений мы провели серию уроков по предмету «Окружающий мир», где проектная деятельность являлась средством формирования исследовательских умений младших школьников.

Проектная деятельность ориентирована на самостоятельную деятельность учеников – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определённого отрезка времени. Проектная деятельность всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Повторная диагностика показала, что уровень сформированности исследовательских умений младших школьников повысился. Для оценки эффективности формирующего эксперимента нами был проведён сравнительный анализ результатов, который представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования

Уровни	Констатирующий этап	Контрольный этап
Выше нормы	0	12%
Высокий	20%	64%
Средний	24%	24%
Низкий	56%	0

Проведенное исследование подтвердило правильность выдвинутой нами гипотезы: приобщение к исследовательской деятельности нужно начинать в младшем школьном возрасте, когда процесс формирования исследовательских умений опирается на такие психофизиологические особенности этого возраста, как целостное мировосприятие, врожденная любознательность и эмоциональная восприимчивость.

Библиографический список

1. Богоявленская, А. В науку идут малыши / А. Богоявленская // Практический журнал для учителя и администрации школы. – 2006. – № 1. – С. 26-31.
2. Гафитулин, М. С. Проект «Исследователь». Методика организации исследовательской деятельности учащихся / М. С. Гафитулин // Педагогическая техника. – 2005. – № 3. – С. 21-26.
3. Долгушина, Н. Организация исследовательской деятельности младших школьников / Н. Долгушина // Начальная школа (Первое сентября). – 2006. – № 10. – С. 8.
4. Краткий психологический словарь / под общ. ред. Н. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – С. 13.

Изучение русского языка на неязыковых факультетах как фактор формирования коммуникативной компетенции

Преподавание курса «Русский язык и культура речи» на неязыковых факультетах имеет несколько важных целей:

- развитие коммуникативной компетенции и осознание важности самостоятельной работы над своей речью;
- поднятие общего уровня культуры;
- развитие мышления;
- является одной из составляющих поддержания патриотизма.

При этом понятно, что коммуникативная компетенция формируется не только в ходе изучения культуры речи, но и всех дисциплин гуманитарного цикла, а также в ходе практик.

При изучении культуры речи формируются (скорее корректируются) языковые составляющие коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция – компетенция (от лат. *competentia* – согласованность частей, соразмерность, сочетание), описывающая качество и эффективность способности общаться одного человека с другими людьми. Коммуникативная компетенция может включать в себя множество компонентов. Одни из них в определённой ситуации могут повышать компетенцию конкретного человека, в другом отношении – понижать (как в примере с обценной лексикой). При разработке коммуникативной компетенции (системы требований) можно включать такие компоненты, как владение той или иной лексикой, развитость устной речи (в том числе четкость, правильность), развитость письменной речи, умение соблюдать этику и этикет общения, владение коммуникативными тактиками и стратегиями, знание личностных особенностей и типичных проблем людей, с которыми предстоит общаться, умение анализировать внешние сигналы (телодвижения, мимика, интонации), владение навыками активного слушания, владение ораторским искусством.

Термин «коммуникативная компетенция» не используется в рабочей программе дисциплины, однако содержание, цели, задачи, частные компетенции направлены на ее формирование.

Курс культуры речи предполагает изучение 3 аспектов языка: нормативного, этикетного и функционального.

Нормативный аспект. Понимание природы языковых норм:

1. Консервативность языковых норм, обеспечивающая единство литературного языка. Здесь мы обращаем особое внимание на нормы употребления терминологии и книжной лексики.

2. Естественность и необходимости изменения языковых норм (изменение правописания слов *разыскной, зарянка, карате*); большое внимание уделяется вариативности устной речи: произносительные варианты имеют такие слова, как сенсорный, обеспечение, запасный и запасной, заржаветь, колледж, кетчуп и пр. При этом мы обращаем внимание, что изменениям подвергается

в основном разговорная и общеупотребительная лексика. Терминология и общекнижная лексика консервативна, как и книжная речь. Однако мы говорим о том, что в развитии языка существуют разные периоды, причем, по мнению социолингвистов, они связаны с социальными и культурологическими факторами.

3. Вариативность языковых норм (естественна, обеспечивает стилистическое богатство языка). Язык, в котором нет вариантов, беден, примитивен. Но и распространение вариативности приводит к трудностям использования языка. Варианты были всегда: вариативность в настоящее время возросла в связи с демократизацией некоторых форм речи, которые ранее были более формализованы, подвергались цензуре. Результат практически спонтанной речи ТВ, Интернета, электронных средств массовой информации. То, что раньше проявлялось только в разговорной речи, представлено теперь публичному слушателю и читателю. Однако варианты оцениваются словарями по-разному: равноправные варианты встречаются редко (*спазм-спазма, джинсовый, ставень-ставня*).

Более распространенными являются стилистические (*кофе, договор, передат, дедуция, термин, ведомостей, в аэропорте*) и семантические варианты (*пропуски-пропуска, тоны-тона* и т. д.).

Этический аспект. Важную роль играет информация об источниках национального этикета, о его консервативности и роли в общении, предотвращение конфликта. Более подробно рассматриваются трудные ситуации – порядок приветствия, общение по телефону, обращение к незнакомому, комплимент.

Функциональный аспект. Теоретически важными оказывается рассмотрение системы стилей, жанры, стилевые черты.

Таким образом, при изучении культуры речи мы формируем базовую систему знаний, понимание языковых реалий, называем надежные источники. Формирование коммуникативной компетенции во многом зависит от отношения к языку самого студента, от его представления о речевом имидже, но и от отношения к языку всех преподавателей специальных дисциплин.

Библиографический список

1. Алфёрова, Г. В. Формирование у студентов педвуза готовности к профессиональному общению с родителями : автореф. дисс. ... канд. пед. наук по спец. 13.00.08 Теория и методика проф. образования / Г. В. Алфёрова. – Астрахань, 1996.

2. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11.

3. Рыжов, В. В. Психологические основы коммуникативной подготовки : автореф. дисс. ... докт. пед. наук по спец. 19.00.01 Общая психология / В. В. Рыжов. – Новосибирск, 1995.

4. Соловьёва, М. В. Развитие речевой культуры студентов в образовательной системе технического вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук

по спец. 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / М. В. Соловьёва. – Ростов н/Д., 2000.

5. Сотрудничество учителя и учащихся // Педагогика. – 1990. – № 12.

С. К. Панина

**Формирование представлений о математике как части
общечеловеческой культуры у учащихся 5 класса в условиях реализации
Федерального государственного образовательного стандарта
основного общего образования**

Существует противоречие между декларированным в современной концепции математического образования приоритетом развивающих целей обучения, с одной стороны, и отсутствием у обучающихся представлений о математике как об учебном предмете, который обладает огромным мировоззренческим потенциалом, и как о части человеческой культуры – с другой. Закон об образовании в Российской Федерации, концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования позволяют определить главную цель математического образования – освоение учащимися системы математических знаний как неотъемлемой части человеческой культуры, выработка понимания ими того, что математика является инструментом познания окружающего мира и самого себя.

С учетом очевидной и безусловной необходимости приобретения всеми учащимися определенного объема конкретных математических знаний и умений Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования ставит перед образованием задачу формирования представлений о математике как части общечеловеческой культуры, понимания значимости предмета для общественного прогресса. В Национальной государственной инициативе «Наша новая школа» говорится о том, что результат образования – это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении, а Концепция развития математического образования ставит задачу модернизации содержания учебных программ, исходя из потребностей обучающихся и потребностей общества во всеобщей математической грамотности. Проведенный анализ литературных источников позволил выделить компонентный состав представлений о математике как части общечеловеческой культуры, который включает видение практического применения математических знаний в перспективе; роль изучаемых математических знаний в развитии общечеловеческой культуры.

Так как образовательный процесс складывается из деятельности на уроках математики и вне урока, то можно предложить модель, которая сформирует у учащихся 5 класса представления о математике как части общечеловеческой культуры, включающей в себя цикл мини-лекций («Как появились цифры и числа», «Из истории обыкновенных дробей», «История десятичных дробей», «История развития геометрии», «О геометрических фигурах. Геометрические инструменты»); конкурс творческих работ «Математика в историческом развитии», который предполагает активизацию внеурочной деятельности учащихся

по математике, самостоятельную творческую деятельность, а также работу с различными источниками информации (результатом работы являются рефераты, рассказы, рисунки и их презентация); математический вечер «Математика в историческом развитии», основной целью которого является проведение конференции, где учащиеся представляют результаты своих конкурсных работ. Данная модель сконструирована на основе выявленного компонентного состава представлений о математике как части общечеловеческой культуры учащихся 5 класса, а также анализа учебников по математике, входящих в федеральный комплект.

Объектом последующей деятельности является апробация данной модели, заключающаяся в оценке эффективности следующих аспектов:

- повышение у учащихся интереса к математике, активизация учебной деятельности учащихся 5 класса во внеурочной работе;
- развитие творческих и математических способностей учащихся.

В дальнейшем необходимо провести работу по проверке эффективности этой модели в аспекте сформированности выявленных компонентов представлений о математике как части общечеловеческой культуры у учащихся 5 класса.

Д. В. Паташкина

Психофизиологические основы внимания у детей подросткового возраста

Внимание играет важную роль в жизни детей: помогает воспринимать действительность и реагировать на нее. Возникновение и закрепление внимания связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка.

Роль внимания в жизнедеятельности человека исследовал Н. Ф. Добрынин. Он отмечал, что на уровне перцептивной деятельности, имеющиеся рекомендации по управлению вниманием сводятся, как правило, к способам привлечения внимания к какому-либо внешнему объекту и длительному его удержанию. Особенности внимания, реализующегося в мыслительной деятельности, памяти, воображении, пока что изучены недостаточно.

Внимание – условие продуктивности всех видов деятельности подростка, прежде всего, трудовой и учебной. Подростку в его жизни необходима внимательность: в быту, учебе, отдыхе, общении, спорте.

Историей развития внимания занимался Л. С. Выготский. Он утверждал, что история внимания подростка есть история развития организованности его поведения и что ключ к генетическому пониманию внимания следует искать не внутри, а вне личности подростка [3; 5].

Внимание подростка определяется как психофизиологический процесс, состояние, характеризующее динамические особенности познавательной деятельности [7].

Решение проблемы внимания – соединить и учесть обе точки зрения ученых: увидеть сторону процессов и явлений, а также что-то самостоятельное, независимое от них. Внимание не существует как отдельный психический про-

цесс, оно представляет собой особенное состояние. Эта позиция утверждается анатомо-физиологическими данными:

- 1) механизм доминанты – физиологический коррелят внимания;
- 2) ретикулярная информация – работа, которой связывается с явлениями внимания и находится на пути нервных импульсов, касающихся всех познавательных процессов;
- 3) нейроны внимания – встречаются на всей поверхности головного мозга.

Три названных анатомо-физиологических фактора в центральной нервной системе действуют независимо, автономно от отдельных сенсорных анализаторов, это подтверждается тем, что внимание – особенный феномен, несводимый ко всем остальным.

Особую роль в выяснении физиологических основ внимания играет принцип доминанты А. А. Ухтомского. Данный принцип утверждает, что в мозгу всегда имеется господствующий очаг возбуждения, он привлекает к себе все возбуждения, проникающие в мозг, и от этого превалирует над ними. От возникновения такого очага происходит сила раздражителя и внутреннее состояние всей нервной системы. С психологической стороны это проявляется во внимании к одним раздражителям и отвлечении от других, которые действуют в исходный момент.

За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту, что и выражается во внимании.

Таким образом, хотя внимание и не имеет своего особенного содержания, проявляясь в других процессах, однако и в нем выявляется специфическим образом взаимосвязь деятельности и образа. Изменение внимания выражается в изменении ясности и отчетливости содержания, на котором сосредоточена познавательная деятельность.

Библиографический список

1. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн // Школьный психолог. – СПб., 2007.
2. Добрынин, Н. Н. Психология внимания / Н. Н. Добрынин. – СПб. : Питер, 2009.
3. Линдсли, Д. Механизм направленного внимания / Д. Линдсли. – М. : Конорус, 2007.
4. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М., 1975.
5. Немов, Р. С. Психология : учеб. для высших пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : Владос, 2010. – Кн. 1. Общие основы психологии.
6. Рутман, Э. Р. Развитие высших форм внимания в онтогенезе и детском возрасте / Э. Р. Рутман. – СПб. : Питер, 2010. – С. 126.
7. Суворов, Н. Ф. Психофизиологические механизмы избирательного внимания / Н. Ф. Суворов, О. П. Таиров. – Л., 1985.

Гендерные различия в воображении детей младшего школьного возраста

Воображение – это высшая психическая функция, дающая возможность создания новых образов путем переработки предшествующего опыта. Очень важно с детства развивать данную психическую функцию, так как возможность создавать что-то новое, необычное закладывается именно в этот возрастной период. Воображение обеспечивает ребенку новый, необычный взгляд на мир, способствует развитию абстрактно-логической памяти и мышления, обогащает индивидуальный жизненный опыт. Поэтому чем больше школьник творчески развит, тем лучше он успевает в учебной деятельности, чему способствует активное применение фантазии в выполнении каких-либо действий.

Важно также не просто развивать воображение детей, но и учитывать гендерные различия, что это повышает эффективность работы со школьниками, обеспечивает более высокий уровень творческого развития детей.

В связи с этим, целью работы являлось определение гендерных различий в воображении младших школьников. Задачами исследования выступали: анализ психологической литературы по теме исследования; общая характеристика воображения; обзор особенностей развития детей младшего школьного возраста, а также их общих особенностей воображения; характеристика гендерных различий в воображении младших школьников.

В исследовании нами были использованы следующие методики: «Закончи рисунок» П. Торренса, «Сочини сказку» Г. А. Урунтаевой и «Где чье место?» Е. Кравцовой.

Таким образом, исходя из полученных данных по рассмотренным методикам, можно проследить следующие различия в воображении между мальчиками и девочками:

– исходя из результатов тестирования П. Торренса «Закончи рисунок» следует, что девочки намного лучше справились с данным типом методики, чем мальчики, что говорит об их более развитом уровне креативности, включающем в себя оригинальные, непохожие на другие, задумки, проработанные образы, нестандартные решения;

– исходя из результатов методики Г. Урунтаевой «Сочини сказку», мы определили, что с данным типом методики успешнее справились девочки, что говорит об их лучшем умении структурно оформлять свои творческие идеи (имеется выраженная композиция, детализирование изображения);

– исходя из результатов методики Е. Кравцовой «Где чье место?», мы установили, что девочки с данным типом задания справлялись успешнее, чем мальчики, что говорит об их умении моделировать в уме ситуации, уйти от конкретности и реальности и переносить функции с одного предмета на другой.

Обобщив все вышесказанное, а также обращаясь к процентному соотношению гистограммы, следует отметить высокий уровень воображения у девочек, заключающийся в более креативном подходе к выполнению заданий, а также тщательном планировании и структурировании. У мальчиков же преоб-

ладает в основном средний уровень воображения, в котором эти показатели немного ниже. Отличительной особенностью их воображения является умение абстрагироваться в творческой работе, планировать деятельность в уме и переносить функции с одного предмета на другой.

Сравнивая уровни развития воображения детей из разных классов, нельзя не заметить их общий уровень воображения. Дети из класса «А» выполняли методики гораздо легче и увереннее, чем дети из «Б» класса. Различия проявляются не только в самом процессе выполнения методик, но и в результатах. В 1 «А» классе зафиксировано больше высоких уровней (6 против 4 из «Б» класса) и меньше низких (2 против 3). Работы в большинстве своем выполнялись быстро и практически полностью. В «Б» классе процесс творчества шел медленнее, и работы выполнялись менее продуктивно. Такое различие говорит о том, что воображение школьников развивается неравномерно и требует усиленных действий со стороны родителей и взрослых, так как такое несоответствие развитости воображения может в последующем повлиять на успешность учебной деятельности.

О. В. Пономарева

Дистанционное обучение иностранному языку

В связи с быстрым развитием технической стороны нашей жизни многие аспекты повседневности стали на порядок удобнее и проще. Если раньше чтобы переговорить с кем-либо, нам нужно было ехать к этому человеку или отправить ему письмо, которое шло ни день и ни неделю, а затем столько же ждать ответа, то сегодня процесс общения упростился многократно. Мы можем позвонить нужному абоненту или написать ему сообщение по Интернету и уже через пару секунд получим ответ на неотложный вопрос. Также обстоит дело и в обучении. Ранее, чтобы получить образование, дети должны были покидать дом на годы учебы и жить вдали от семьи. Теперь школы и высшие учебные заведения находятся гораздо ближе, и даже если студент учится в другом городе, он может часто навещать родных благодаря хорошо развитому транспортному сообщению.

Но технологии продолжают развиваться и сегодня есть возможность, сидя дома за компьютером, найти интересующую информацию, общаться с любыми, живущими на другом конце планеты, при этом глядя им в глаза и слыша голос, или получать дополнительное образование. Именно для такого вида образования был введен специальный термин: дистанционное обучение.

Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов:

- средств передачи информации (почта, телевидение, радио, информационные коммуникационные сети),

- методов, зависящих от технической среды обмена информацией.

Дистанционное обучение позволяет:

- понизить затраты на проведение обучения (не требуется затрат на аренду помещений, поездок к месту учебы, как учащихся, так и преподавателей и т. п.);
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т. д.;
- создать единую образовательную среду (особенно актуально для корпоративного обучения).

Сетевая модель дистанционного обучения предполагает, что учащийся находится на достаточно далеком расстоянии от образовательного учреждения и не может посещать занятия лично. Он может обучаться только дистанционно, что не исключает для него систематического контакта с преподавателем и другими учащимися. Следовательно, в этом случае содержание должно быть сконструировано так, чтобы максимально использовать возможности информационных и телекоммуникационных технологий.

Дистанционное обучение – это уникальная возможность изучать иностранные языки, не покидая дома.

Благодаря развитию информационных технологий, сегодня стало возможным изучать иностранные языки в режиме online с помощью дистанционного обучения. Находясь на работе или дома, студент общается с преподавателем лично через скайп или вебинар. Это удобно тем, что не надо тратить время на дорогу, в то же время учащийся получает полноценное индивидуальное или групповое занятие с преподавателем.

Существуют 2 вида программ обучения:

- Программы с участием преподавателя: широкий спектр различных видов упражнений и заданий, выполнение которых контролирует преподаватель, регулярно оценивая знания студента, и представляет отзывы о его успехах в процессе обучения.
- Программы без участия преподавателя: многочисленные материалы в аудио и видео форматах, задания в виде монологов, дискуссий, песен для самостоятельного совершенствования основных аспектов изучаемого языка.

Дистанционное обучение может оказаться единственным способом обучения иностранным языкам для таких категорий людей, как:

- учащиеся, проживающие в отдалённых местностях и не имеющие возможности посещать школу, курсы или брать частные уроки;
- дети-инвалиды;
- учащиеся, не имеющие возможности посещать школу из-за продолжительной болезни;
- школьники, вынужденные часто менять место жительства в связи со спецификой работы их родителей (геологи, военные, строители и др.), для которых система дистанционного обучения позволяет проходить обучение по одной программе и с постоянным контингентом преподавателей.

Полезным такое обучение может оказаться и для школьников, стремящихся углубить свои знания и пытающихся применить свои знания, умения и навыки на практике, участвуя в различных проектах, конференциях, переписке; для старшеклассников, которые хотят систематизировать ранее полученные знания; для учащихся, готовящихся к поступлению в вуз; для людей, стремящихся изучить второй или третий иностранный язык самостоятельно и др.

Таким образом, круг вероятных потребителей дистанционного обучения не только в обучении иностранным языкам, но и для изучения других предметов, выглядит достаточно широким уже сейчас; с большой вероятностью можно утверждать, что в скором времени этот вид получения информации станет для многих привычным способом самообучения.

С. С. Преснякова

Формы и методы работы социального педагога по профилактике межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательном учреждении

В настоящее время большую роль играют межличностные отношения, потому что через общение определяется результат какой-либо деятельности. Это очень важно, так как современная молодежь испытывает трудности в общении из-за эмоциональной несдержанности, неумения и нежелания считаться с нормами коллектива или класса.

Межличностные и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы. Конфликты между учениками отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на весь класс. В классе, где сложился неблагоприятный социально-психологический климат, дети плохо усваивают программный материал; простая обида может, в конечном счете, привести к проявлению жестокости в отношении своих противников и т. д.

Подростковый возраст самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности.

Таким образом, именно в подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает огромное значение. Для подростков важно не только общаться со сверстниками в школе, а занять удовлетворяющее их положение среди одноклассников, способное удовлетворить стремление подростка к самоуважению.

Как правило, основная доля конфликтов возникает в результате нарушения в среде подростков морального кодекса товарищества, который везде одинаков и от культуры и страны не зависит. Он выражается в четком стиле поведения по отношению к сверстникам. Возраст ученика оказывает значительное влияние как на причины возникновения конфликтов, так и на особенности их развития и способы завершения.

Проблема межличностных конфликтов в среде подростков актуальна в наши дни, когда в школах города сплошь и рядом можно встретить драки и словесные перепалки детей. Очень важно вовремя провести с ребятами профилактическую работу, научить их правильному отношению к себе и другим.

Некоторые конфликты можно предупредить посредством специально организованной деятельности социального педагога. Профилактика помогает сформировать у детей необходимые навыки культурного поведения, которые предполагают строгое соблюдение суверенитета и равенства в общении, терпимость к чужому мнению, умение отстаивать свое мнение, сдержанность, умение вовремя остановить бесполезный спор.

Задача социального педагога – проводить профилактику межличностных конфликтов среди подростков с использованием наиболее эффективных методов и форм.

Профилактика считается успешной, если диагностировать положительные изменения, произошедшие в межличностных отношениях подростков. Лучше и гораздо легче предупредить конфликт социальному педагогу, чем конструктивно разрешить его. Поэтому целью нашего исследования стало выявление эффективных методов и форм работы социального педагога по профилактике межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательном учреждении.

Содержание диагностической работы на констатирующем этапе исследования было построено по двум направлениям:

а) диагностика детей по методике «Оценка способов реагирования в конфликте» (К. Томас) направлена на определение стиля поведения и типичных способов реагирования личности на конфликтные ситуации, а также на выявление того, насколько подросток склонен к соперничеству и сотрудничеству в группе, в школьной команде, насколько стремится к компромиссам, избегает конфликтов или, наоборот, старается обострить их;

б) проведение методики «Социометрия. Выбор товарища по парте», направленной на определение взаимоотношений среди подростков, выявление сплоченности группы, а также «лидеров» и «отверженных».

На формирующем этапе эксперимента мы использовали методы и формы работы социального педагога: убеждение и упражнение; беседа и диспут; поощрения и наказания; переубеждение, предупреждение.

В процессе нашего общения с подростками, проведения профилактики и коррекции, совместно с социальным педагогом школы и педагогами, эмоциональный климат в группе для многих учеников стал более благоприятным.

На контрольном этапе исследования повторная диагностика подтвердила, что своевременная, тщательно спланированная работа по предупреждению и устранению конфликтов имеет большое значение. Мы проследили установление изменений в исследуемой группе – большинство детей имеет более или менее благоприятный статус. Средний уровень благополучия взаимоотношений – доминирующий.

Коррекционная работа социального педагога по профилактике и предупреждению межличностных конфликтов в среде подростков в группе оказывает положительное влияние на повышение социального статуса.

Можно значительно уменьшить количество конфликтов в классе, если заниматься формированием межличностных отношений в коллективе, организацией общения. Для этого необходимо:

- изучать и контролировать формирование коллектива, выявлять лидеров, в том числе и негативных, ориентировать их негативную направленность на позитивную;

- выявлять детей с низким статусом, стараться изменить их статус посредством создания для них определенных условий;

- организовывать интересную, интенсивную деятельность, обеспечивающую занятость детей;

- формировать нормы и традиции коллектива, в основе которых лежит забота, внимание друг к другу;

- организовывать игровую тенденцию общения, способствующую формированию взаимопонимания, коррекции взаимоотношений между детьми.

Результаты проведенной экспериментальной работы позволили нам сделать вывод о том, что поставленные в ходе исследования задачи выполнены, а цель – достигнута. Следовательно, предложенная нами программа опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования может быть использована педагогами на практике.

Ю. И. Реброва

Гендерные аспекты проявления агрессии в подростковом возрасте

В последние годы существенно возрос научный интерес к проблемам подростковой агрессии. Воспитатели и учителя отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом всё больше, с ними трудно работать, и, зачастую, педагоги просто не знают, как справиться с их поведением. При этом гендерные проявления агрессии дифференцируются.

В нашем исследовании под агрессией мы понимаем внешние действия, нарушающие нормы и правила сосуществования, наносящие вред, причиняющие боль и страдания людям. Целью исследования было выявить гендерные аспекты проявления агрессии в подростковом возрасте. Экспериментальное исследование проводилось на базе МОАУ «СОШ г. Орска № 25» в 8 «В» классе.

Для реализации выявления агрессивности среди подростков была разработана программа исследования и апробированы методики работы с агрессивными детьми подросткового возраста. Были получены следующие результаты:

1. У девочек-подростков наиболее выражена склонность к косвенной и вербальной агрессии, а у мальчиков – к вербальной и физической агрессии. В целом, показатели видов агрессии у девочек и мальчиков различаются, но незначительно.

2. У девочек-подростков количество неагрессивных реакций преобладает над числом агрессивных, следовательно, данных испытуемых можно считать неагрессивными.

3. У двух мальчиков количество агрессивных реакций преобладает над числом неагрессивных (в ответах прослеживались явные признаки угрозы), то есть у данных испытуемых явно выражена тенденция к агрессивному поведению.

Таким образом, обобщая полученные данные исследования, можно сделать вывод:

– в данном возрастном периоде агрессивность в различных ее проявлениях присуща детям, но в подавляющем большинстве показатели по агрессивности, враждебности находятся в пределах нормы;

– степень выраженности агрессивного поведения у мальчиков и девочек различны.

М. В. Ротмистрова

Теоретическое тестирование как форма оценки самостоятельной работы студентов по физкультуре

Самостоятельная работа студентов играет едва ли не важнейшую роль в образовательном процессе. В условиях сокращения доли аудиторных занятий она помогает добиваться саморазвития и успешного освоения программ. Рекомендуемое соотношение времени, отводимого на аудиторную и самостоятельную работу, во многих зарубежных вузах составляет 1:3,5. Такие показатели основаны на огромном потенциале этого вида учебной деятельности.

Учебной программой по предмету физическая культура в России предусмотрено 1/3 объема времени изучения материала на самостоятельную работу студентов. При самостоятельном выполнении различных видов заданий студент учится работать с периодической литературой, составлять комплексы упражнений, вести самоконтроль и т. д.

Самостоятельная работа должна сопровождаться эффективным, непрерывным контролем и оценкой ее результатов.

Тестирование – это одна из инновационных технологий в образовании для теоретической подготовки студентов по физической культуре. Сегодня тестовая технология обучения входит в состав образовательных систем многих стран. Давнюю традицию ее использования имеют американские и европейские высшие учебные заведения. Тестовые технологии дают возможность студенту не испытывать психологического давления педагога, а педагогу – быть защищенным от обвинений в субъективизме.

Теория и практика использует два вида тестовых заданий: открытые и закрытые. Открытыми тестами принято называть задания, которые не содержат вариантов ответов. Закрытый тест может содержать один или несколько вариантов правильных решений или ответов, из которых тестируемый выбирает те, которые ему кажутся наиболее верными. Наиболее эффективна тестовая техно-

логия при закреплении изученного и оценке усвоения материала. Но тестовые технологии помогают и в изучении нового материала. Для этого задания выставляются в такой последовательности, чтобы студент искал ответ в литературе и мог самостоятельно изучить новый материал.

Большую роль теоретическая подготовка имеет на занятиях со студентами, имеющими временное или постоянное освобождение от физических нагрузок. Практические занятия им заменяют теоретической разработкой утвержденных тем в форме рефератов или теоретическим тестированием.

В Орском гуманитарно-технологическом институте (филиале) ОГУ на факультетах иностранных языков и педагогики и психологии второй год проводится апробация теоретического тестирования на бумажном носителе. В начале семестра студенты получают вопросы к тестированию (60-70 вопросов) и консультацию по выполнению теста. К первой аттестации студенты должны подготовить половину вопросов, ко второй – оставшуюся часть. Преподавателем проверяется правильность ответов, указываются ошибки. За неделю до даты зачета студент получает бланк с выбранными произвольно 20 вопросами, на которые нужно ответить. На решение теста дается 5-15 минут. Студент должен выбрать и указать правильные варианты ответов. Далее преподаватель проверяет правильность и выставляет оценку в баллах. Допускается 4 ошибки из 20. В случае не сдачи теста студенту дается возможность его пересдачи в день зачета. Учащиеся получают оценку в баллах за тестирование и сдачу зачета по профессионально-прикладной подготовке. Эти баллы отражаются в итоговой ведомости балльно-рейтинговой оценки успеваемости по предмету.

Эксперимент показывает эффективность такого метода контроля знаний, оценки самостоятельной работы студентов. В отличие от реферата, выполняемого только по одной теме, студент охватывает большее количество вопросов и несколько теоретических тем. Не машинное списывание, а именно работа над поиском правильных ответов расширяет кругозор и остается в памяти.

Однако у тестовой технологии есть недостатки – это отсутствие непосредственного живого общения, что снижает эффективность обучения. Собеседование может открыть больший потенциал студента, чем ответы на конкретные вопросы. Поэтому использование тестовых технологий будет иметь больший эффект в сочетании с другими приемами обучения.

В. П. Синенко, И. А. Телина

Литературное развитие первоклассников в период обучения грамоте: проблемы и перспективы

Сущность, закономерности и этапы формирования у первоклассников навыка раскодирования текста с целью усиления развития общего и собственно филологического мышления разрабатывались в психологическом аспекте Л. М. Шварцем, Т. Г. Егоровым, Д. Б. Элькониным и другими учеными; в собственно методическом – С. П. Редозубовым, А. В. Янковской-Байдиной,

А. И. Воскресенской и др. Данной проблеме на стыке названных направлений посвящены исследования Н. К. Бетеньковой, Е. А. Бугрименко, Р. Н. Бунеевым, Е. В. Бунеевой, О. В. Кубасовой, Н. В. Нечаевой, О. В. Прониной, В. В. Репкиным, Д. Н. Фониным, Г. А. Цукерман (конец XX – начало XXI вв.), а также Л. К. Назаровой, В. Г. Горецким, В. А. Кирюшкиным, А. Ф. Шанько (последнее десятилетие). Специально не ставилась и не решалась лишь задача литературного развития учащихся в период обучения грамоте.

Названная проблема до сих пор подвергалась теоретико-экспериментальному исследованию преимущественно в методике преподавания литературы при обучении старшеклассников (М. А. Беляева, Т. Г. Браже, Л. Г. Жабицкая, Е. В. Квятковский, Н. Д. Молдавская и др.). Лишь в последние десятилетия интерес к названной проблеме обусловил появление ряда исследований литературного развития младших школьников (М. П. Воюшина, Т. С. Троицкая), хотя у учащихся начальных классов есть все предпосылки для целенаправленного литературного развития с первых дней обучения чтению.

Таковыми предпосылками следует считать определенный (разумеется, весьма небольшой) жизненный опыт детей, знакомство (пусть даже поверхностное) с кругом доступных детских книг, умение осваивать заложенную в текстах художественных произведений информацию (правда, к моменту поступления в школу, в основном, при слушании, а не при самостоятельном чтении текста).

Невнимание к литературному развитию младших школьников на начальном этапе обучения чтению ставит под сомнение целесообразность и результативность обучения чтению в целом как лично и социально значимой деятельности.

Как известно, понятие деятельности неразрывно связано с понятием мотива. А. Р. Лурия отмечает, что *«деятельность человека определяется потребностью или мотивом и всегда направлена на определенную цель. Если мотив в некоторых случаях может оставаться неосознанным, цель и предмет его деятельности всегда осознаются»* [4; 168]. Иными словами, деятельность вызывается определенными причинами, мотивами, которые побудили человека поставить перед собой ту или иную цель и организовать ее достижение. *«Предмет деятельности есть ее действительный мотив ... За ним всегда стоит потребность, ... он всегда отвечает той или иной потребности»*, – отмечал А. Н. Леонтьев [3; 153]. Говоря о мотивах и цели, он писал: *«Осуществляя деятельность, побуждаемую и направляемую мотивом, человек ставит перед собой цели, достижение которых ведет к удовлетворению потребности, получившей свое предметное содержание в мотиве данной деятельности»* [2; 12]. Следовательно, мотив выполняет двоякую функцию: с одной стороны, пробуждает и направляет деятельность, с другой – придает ей личностный смысл.

В этом аспекте правомерно говорить о создании мотивационной сферы у первоклассников в отношении чтения как специфической деятельности, проявляющейся, в частности, в осознанном и лично значимом желании читать. В этом случае мотивы деятельности, опосредованные обучением, заданные извне и подкрепленные интересом и осознанием своего продвижения в овладе-

нии данным видом деятельности, превращаются в мотивы внутренние, непосредственные. Они связаны с чувством удовлетворения, которое ученик получает от самого процесса учения, от достижения результатов учения.

Кроме того, восприятие художественного произведения во многом определяется апперцепцией, то есть прошлым опытом восприятия аналогичных предметов или явлений, и различного рода памятью, фиксирующей следы этого восприятия. В любом восприятии участвует не только данное конкретное ощущение, но и результат ощущений от восприятия подобных явлений, когда новое представление, возникающее в ходе восприятия, активизирует прошлые, влияющие, в свою очередь, на новые, ассимилирующие их и присоединяющие к себе для образования единого процесса деятельности восприятия. «В восприятии отражается вся многообразная жизнь личности, ее установки, интересы, общая направленность и прошлый опыт – апперцепция – и притом не одних лишь представлений, а всего реального бытия личности, ее реального жизненного пути» [5; 239-240].

Согласно теории деятельности, любое восприятие оказывается тем эффективнее, чем полнее субъект психологически подготовлен к восприятию, то есть чем лучше сформирована у него установка на восприятие или образ ожидаемого явления, ибо «воспринимается легче всего то и таким образом, что и каким образом ты РАСПОЛОЖЕН – ГОТОВ – НАСТРОЕН воспринимать» [1; 47]. Безусловно, на восприятие художественного произведения оказывает большое влияние социальный опыт личности (впечатления от воздействия на органы чувств ребенка непосредственной реальной действительности), который активизируется в процессе чтения. Это подчеркивал еще С. Л. Рубинштейн: «Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек ..., и в его восприятии ... всегда в той или иной мере сказывается весь человек: его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы, стремления, желания, чувства» [5; 239].

В рамках этого расширенного подхода к восприятию как к активно-преобразующему отношению читателя к произведению, с которым он действует, можно и нужно говорить не только о передаче учащимся определенных способов действия с этим произведением, но и о выработке у них мотивационной стороны читательской деятельности, ядро которой составляет стремление к познавательно-гедонистическому эффекту.

Расширение понятия «восприятие художественного произведения» предполагает включение его в контекст общей учебной деятельности школьников, с одной стороны, и в контекст общего психического развития – с другой. В первом случае восприятие художественного текста приобретает статус учебной деятельности, отработка которой моделируется методическим аппаратом, заключенным в книгах для учителя, а также в вопросах и заданиях, содержащихся в книгах для чтения. Во втором случае восприятие литературного произведения может рассматриваться как способ преломления некоего типового уровня психического развития ребенка-школьника в рамках его читательской деятельности.

Отсюда следует, что формирование у ребенка деятельности по восприятию литературного произведения не может не быть одновременно результатом и средством его специального и общего развития.

Несомненно, деятельность восприятия, с одной стороны, как учебная, с другой, – самостоятельная (внешне не организованная), не должна различаться своим механизмом. Однако по отношению к учебной деятельности, которая производится благодаря своей внешней заданности, а также систематическому повторению определенных логических операций над различными компонентами художественного текста, и вследствие этого имеет возможность к переносу на самостоятельное осмысление и переживание любого текста во внеучебной обстановке, восприятие является результатом обучения.

По отношению же к самостоятельной читательской деятельности, мотивирующейся определенными эстетическими и познавательными потребностями личности школьника, восприятие является средством их удовлетворения, так как в этом случае читательская деятельность не задается извне, а осуществляется благодаря личностной мотивации.

При таком осмыслении восприятия важно установить, что именно составляет внутреннюю связь между учебным вариантом восприятия произведения и вариантом самостоятельного освоения текста. Этот механизм связи имеет большое прикладное значение, так как он позволяет наметить и осуществить качественное изменение литературного образования школьников в сторону их целенаправленного литературного развития, то есть обеспечить переход от алгоритмического типа деятельности к эвристическому, предопределяемому хорошо сформированными читательскими способностями.

Как было сказано, психологическим обеспечением такой связи, по нашему мнению, является не отработка восприятия как деятельности ученика в рамках доступного его возрасту содержания особых читательских операций, а как формирование у него общей структуры читательской деятельности. В основе типа правильной читательской деятельности лежит деятельность эстетическая, связанная с личностной заинтересованностью в наиболее полноценном результате чтения, то есть в творческих, чувственно-интеллектуальных переживаниях на пределе сил.

Таким образом, литературное развитие младших школьников в условиях специально организованного формирования у них совокупности умений, определяющих успех овладения чтением как деятельностью, непременно предполагает отработку основных операций, обеспечивающих полноценность восприятия текста не в отрыве, а одновременно с формированием у них мотивационно-оценочного ядра, изначально определяющего структуру эстетической деятельности, пробуждающей и стабилизирующей у детей специальные способности.

Само мотивационно-оценочное ядро эстетической деятельности формируется у учащихся в неразрывной связи с овладением читательскими умениями, составляющими обязательный фундамент целенаправленного получения «своего» результата от чтения любой книги.

Следовательно, литературное развитие младших школьников как процесс формирования у них способности адекватно воспринимать и оценивать худо-

жественное произведение нельзя ограничивать исключительно рамками учебно-аналитических действий над текстом, которые внешне создают иллюзию структуры эстетической деятельности. В начальной школе литературное развитие, как уже говорилось, должно начинаться с формирования у детей мотивационно-оценочного звена структуры читательской деятельности и одновременно на каждом уроке закрепляться в отработке умений, определяющих качественную сторону восприятия текста. Отработка частных умений вне связи их с общим психическим развитием ребенка не содействует становлению способностей к самостоятельной читательской деятельности. В этом случае даже накопление знаний, умений и навыков при самостоятельном чтении не активизирует восприятия художественного текста, а значит, не определяет общего направления на осознание ребенком себя как личности, не приводит к становлению психологических механизмов применения ребенком усвоенных способов эстетического отношения к читаемому произведению в процессе самостоятельного знакомства с книгой.

Библиографический список

1. Левшина, И. С. Как воспринимается произведение искусства / И. С. Левшина. – М., 1983.
2. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и сознание / А. Н. Леонтьев // Мотивы и сознание в поведении человека (18 Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. Москва, 4-11 августа 1966 г.). – М., 1969.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения. В 2-х т. – М., 1983. – Т. 2.
4. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб. : КАРО, 2004.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004.

М. П. Смадиярова

Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся 2 класса в условиях реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни»

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального основного образования актуализирована проблема формирования познавательных универсальных действий учащихся. Реализация этой проблемы в рамках дисциплины внутришкольного компонента позволяет решить многие аспекты этой проблемы. В проведенном теоретико-эмпирическом исследовании разработана рабочая программа в рамках внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни».

Содержание математической деятельности учащихся 2 класса в условиях реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реаль-

ной жизни» строилась в соответствии с предметными требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным стандартом к математическому образованию младших школьников. Выделялись следующие составные части учебной математической деятельности: математизация эмпирического материала; логическая организация математического материала; применение теории.

Компонентный состав познавательных универсальных учебных действий, планируемых к формированию у учащихся 2 класса в условиях реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни», включает общеуниверсальные учебные действия, логические учебные действия, постановку и решение проблемы.

Содержательные основы модели рабочей программы по дисциплине внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни», состоящей из 34 часов (1 час в неделю), с включением таких разделов, как «Элементы истории математики», «Числа и операции над ними», «Занимательность», «Наглядная геометрия», «Геометрические фигуры и величины», выявили методику ее реализации, ориентированную на формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся 2 класса.

Экспериментальная проверка эффективности работы в данном направлении в условиях реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни» проведена на базе МБОУ СОШ поселка Восточный Светлинского района Оренбургской области.

Результаты проведенного педагогического эксперимента показали эффективность работы по формированию познавательных универсальных учебных действий у учащихся 2 класса в условиях реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни». Это подтверждает эффективность методики реализации дисциплины внутришкольного компонента «Математика в реальной жизни» для учащихся 2 класса.

М. С. Стружина

Модернизация исторического образования посредством внедрения Концепции нового учебно-методического комплекса по истории России

Модернизация российского исторического образования не стоит на месте.

1 июля 2013 года на сайте Министерства образования и науки был опубликован проект Историко-культурного стандарта, который входит в Концепцию нового учебно-методического комплекса по отечественной истории. Данный стандарт представляет собой научное ядро содержания школьного исторического образования и может быть применен как к базовому, так и профильному уровню изучения истории.

Новая Концепция направлена на повышение качества школьного исторического образования, развитие компетенций учащихся общеобразовательных школ в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего и среднего (полного) образова-

ния, формирование единого культурно исторического пространства Российской Федерации.

В Концепции очерчен круг персоналий, дат и событий, а также выделены наиболее сложные для понимания вопросы истории нашей страны. Теперь российским школьникам следует преподавать историю так, чтобы воспитать в них патриотизм и терпимость к другим национальностям. Для воспитания патриотизма необходимо акцентировать внимание на «массовом героизме» во время Отечественной войны 1812 года и Великой Отечественной войны 1941-1945 годов. Межнациональную терпимость предлагается развивать, обращая внимание на то, что пребывание в составе Российской империи имело положительное значение для ее народов.

Согласно Концепции, в курсе отечественной истории больше не будет термина «татаро-монгольское иго». Оно будет заменено на термин «система зависимости русских земель от ордынских ханов», чего добивались историки Татарстана. Но сохраняются понятия «захват Руси Монгольской империей», «образование Золотой Орды», «антиордынские» выступления русских княжеств и «разгром Золотой Орды Тимуром». Также авторы настаивают на корректности трактовки понятия «расширение территории российского государства и присоединение других народов».

Вопросы революции и гражданские войны согласно Концепции являются следствием объективно существующих противоречий внутри страны, а не результатом внешнего или внутреннего заговора, а Октябрь 1917 года будет называться в школе «великой русской революцией XX века».

Авторы концепции предлагают обращать внимание на недостатки правления почти всех деятелей, руководивших государством. В случае с И. В. Сталиным школьникам предлагается рассказывать о голоде в СССР в 1932-1933 годах, а также о массовых репрессиях 1937-1938 годах. Сам же период культа личности назван «сталинским социализмом».

Закончится курс школьной истории 2012 годом, то есть современной президентской администрацией. Ко времени правления В. В. Путина авторы отнесли только создание института полпредов, утверждение новой концепции внешней политики, отмену губернаторских выборов и работу над нацпроектами. В перечне необходимых знаний для школьников отсутствует «дело "ЮКОСа"», возбужденное при В. В. Путине. В деле Михаила Ходорковского нет ничего особенного, заявил изданию секретарь Российского исторического общества, участвовавшего в подготовке стандарта, Андрей Петров. При этом в курсе истории не будут упоминаться протестные акции, которые последовали после выборов в Госдуму 2011 года, а слово «оппозиция» в концепции упоминается только один раз и относится ко времени правления Александра I.

Стоит учитывать, что реализации Концепции предполагает также создание нового учебно-методического комплекса. Новый учебник должен побуждать школьников к поиску дополнительной информации об описываемых событиях, должен стимулировать учащихся к получению исторических знаний из других источников, а учитель – способствовать овладению учениками исследовательскими приемами, развитию их критического мышления, обучая анализу

текстов, способам поиска и отбора информации, сопоставлению разных точек зрения, различению фактов и их интерпретаций.

Поэтому Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории включает в себя задачи по созданию условий для получения выпускниками прочных знаний по истории России, формированию представлений об основных этапах развития многонационального российского государства. Она должна показывать историю России как неотъемлемую часть мирового исторического процесса, а также раскрывать суть исторического процесса как совокупности усилий множества поколений россиян. Перечень «трудных вопросов истории России» составлен с целью включения в методические пособия и книги для учителя дополнительных справочных материалов, соотносящих наиболее распространенные точки зрения на эти события.

Таким образом, с 1 сентября 2014 года российских школьников будут обучать в соответствии с новой Концепцией преподавания истории; ЕГЭ 2015 года выпускники будут сдавать, основываясь на положениях этой Концепции.

Библиографический список

1. Концепция нового учебно-методического комплекса по истории России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iriran.ru/?q=node/1039>.

А. С. Сущенко

Технология работы социального педагога с подростками девиантного поведения в условиях сельской школы

Понятие «технология» в научной литературе используется в разных назначениях. С одной стороны, технология понимается как способы материализации трудовых функций человека, его знаний, навыков и опыта в деятельности по преобразованию предмета труда или социальной реальности. С другой стороны, технология рассматривается как практическая деятельность, которая характеризуется рациональной последовательностью использования инструментария с целью достижения качественных результатов труда. В широком смысле слова «технология» является способом осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и выбора оптимальных средств и методов их выполнения.

Под педагогическими технологиями в самом широком смысле слова понимаются систематические методы планирования, применения и оценивания всех процессов обучения и воспитания учащихся путем использования человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения эффективности обучения. Технологический подход в педагогике ставит целью так построить процесс обучения и воспитания, чтобы было гарантировано достижение поставленных целей.

Как любая другая молодая наука и новая сфера практической деятельности социальная педагогика интенсивно разрабатывает и осваивает собственные технологии или заимствует их из родительских дисциплин: социальной работы,

социологии, социальной психологии, педагогики. В связи с этим в арсенале работы социального педагога можно особо выделить четыре основные группы технологий: собственно социальной работы, социально-психологические, социально-медицинские и социально-педагогические.

В основе технологий лежит целесообразное сочетание определенных методов. Каждый раз, когда социальный педагог сталкивается с необходимостью инструментального обеспечения программ профессиональной деятельности, ему приходится анализировать фонд известных методов и выбирать наиболее адекватные из них.

В социальной педагогике существует классификация видов социальных технологий:

- по сфере применения (глобальные, универсальные, региональные);
- по объектам (групповые, общинные, индивидуальные);
- по характеру решаемых задач (организационные, обучающие (информационные), инновационные (поисковые), социальное моделирование, социальное прогнозирование);
- по области заимствования методов (социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические, в частности, социально-педагогическая профилактика, социально-педагогическая поддержка, психолого-педагогическая коррекция социальной ситуации развития ребенка, социальная защита детства; социально-педагогическая реабилитация детей и подростков);
- по направлению социальной защиты (социальная диагностика (экспертиза), социальная профилактика, социальный контроль (надзор), социальная реабилитация, социальная адаптация, социальный патронаж (опека), социальное обеспечение, социальная терапия, социальное консультирование).

Социально-педагогическая технология по своей сущности есть целенаправленная, специально организованная последовательность деятельности. В такой деятельности, как правило, выделяются определенные этапы (подэтапы) действий, обеспечивающие в своей совокупности достижение поставленной (прогнозируемой) цели.

Анализ содержания социально-педагогической технологии общего типа показывает, что в ней целесообразно выделять цель (основное назначение технологии); объект технологии (человек, социально-педагогическая технология в целом, ее этапы, подэтапы, определенная социально-педагогическая деятельность, результат деятельности и пр.); исходный материал для организации реализационной деятельности и пять этапов, которые определяются их основным функциональным предназначением. Названные этапы выполняют наиболее важные функциональные роли, имеющие существенное значение для достижения прогнозируемой цели.

П. А. Шептенко, Е. Н. Дронова, Л. Н. Гиенко в типовой структуре социально-педагогической технологии выделяют пять этапов:

- диагностико-прогностический (диагностика объекта, определение его социально-педагогических проблем и построение прогноза вероятного развития, воспитания, изменения);

– этап выбора (разработки) оптимальной технологии (имея необходимую информацию об индивидуальности клиента и его социально-педагогических проблемах, специалист определяет цель социально-педагогической работы с ним). Этап предусматривает выбор одной из имеющихся технологий социально-педагогической работы с клиентом; индивидуализацию имеющейся технологии с учетом ситуации, индивидуальности клиента, его проблем, возможностей специалистов; разработку новой, индивидуальной технологии, соответствующей потребностям клиента, возможностям специалиста и ситуации практической реализации;

– этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии (необходим для выявления материальных, технических, организационных и методических аспектов, возникающих в связи с необходимостью обеспечения эффективности реализации выбранной (разработанной) социально-педагогической технологии; позволяет предупредить возможные сложности реализации и обеспечить эффективность и качество всей социально-педагогической работы с ребенком);

– реализационный (эффективность и качество реализации технологии во многом зависят также и от личности социального педагога, осуществляющего его, и от ситуации практической работы);

– экспертно-оценочный (позволяет оценить результат реализации социально-педагогической технологии и всей выполненной работы).

Современная сельская школа остро нуждается в поддержке и развитии системы социально-психологического сопровождения учащихся. Рост детской преступности, подростковая наркомания, компьютерная зависимость и «виртуальная» агрессия у детей, отсутствие системы общечеловеческих ценностей у подрастающего поколения (толерантности, умения общаться, культуры) – все эти проблемы остро стоят перед школой и всем обществом в целом. Их решение невозможно без профессиональной работы профильных специалистов – социальных педагогов и психологов.

В сферу профессиональных обязанностей социальных педагогов входит работа с подростками и их родителями, взрослыми в семейно-бытовой среде, подростковыми группами, в том числе и неформальными. Главной сферой деятельности социального педагога является социум (сфера ближайшего окружения личности, сфера человеческих отношений). При этом приоритетной (особенно в современных условиях) является сфера отношений в семье и ее ближайшем окружении, по месту жительства.

Социальный педагог работает с подростками, их семьями, семейно-соседским окружением и цель его деятельности – организация профилактической, социально-значимой деятельности детей и взрослых в социуме. В задачи практической деятельности социального педагога входит очень широкая сфера деятельности от непосредственной работы с подростком, имеющим проблемы с социализацией в окружающем обществе до всех социальных организаций и социальных институтов, участвующих в социальном воспитании подрастающего поколения.

Специфика труда и деятельности учителя и социального педагога сельской школы определяются своеобразием общественных отношений на селе, уклада жизни и производственной деятельности сельского населения. Во многом они обусловлены и тем, что сельская школа наряду с решением общих для всех типов общеобразовательных учреждений функций выполняет и ряд специфических, вызванных необходимостью подготовки школьников к труду в аграрном комплексе.

К специфике труда педагога для учителя сельской школы добавляются еще некоторые особые условия, игнорирование которых может привести к серьезным просчетам в организации учебно-воспитательного процесса. Особенности труда и деятельности учителя сельской школы определяются своеобразием общественных отношений на селе, уклада жизни и производственной деятельности сельского населения. Обусловлено это тем, что сельская школа наряду с решением общих для всех типов общеобразовательных учреждений функций выполняет и ряд специфических, вызванных необходимостью подготовки школьников к труду в аграрном комплексе.

Множество факторов, определяющих специфику труда и деятельности учителя сельской школы, можно объединить в две группы: постоянные и имеющие временный, преходящий характер. Первая группа факторов обусловлена сельскохозяйственным и природным окружением, а вторая – некоторым отставанием социально-экономического развития села по сравнению с городом.

Сельская школа имеет более весомый общественный статус в социуме, чем городская. Она – носитель культуры, образованности, интеллигентности. Поэтому здесь педагогу легче состояться профессионально. Сельская школа сильна своими традициями, одна из которых – педагогическое творчество. Весьма важно, что сельская школа решает особую задачу, связанную с компенсирующим обучением и воспитанием детей и их родителей, создавая иную среду, культивируя другие ценности, иную философию жизни и культуру как альтернативу существующей вне ее. Исключительно велика роль сельского учителя в культурной жизни села. Именно сельское учительство представляет собой основную часть сельской интеллигенции, главную ее культурную силу.

Таким образом, на основе анализа обширного круга литературных источников мы пришли к выводу, что специфической работы социального педагога в сельской школе являются:

- особенности структуры села (небольшое количество, малая плотность населения и его стабильность; большее число многодетных и многопоколенных семей; неразвитость социальной инфраструктуры, в том числе недостаток учреждений культуры и возможностей проведения семейного досуга, получения профессиональной лечебно-профилактической, социальной и психолого-педагогической помощи и др.);

- социокультурные особенности сельских жителей (консервативность, устойчивость и традиционность мышления; низкий образовательный и культурный уровень; потребность в открытых, неформальных, «публичных» отношениях; сохранение целостности национального самосознания; ориентация на нравственные устои, духовную культуру общества);

– образ жизни сельских жителей (невысокий социально-экономический уровень жизни; малая степень разнообразия видов трудовой деятельности и резко выраженная сезонность труда; ненормированный рабочий день; низкая профессиональная мобильность и др.);

– многогранность профессиональной деятельности (неразрывная работа с учащимися и их семьями, организация внеурочной работы, организация досуга и занятости свободного времени детей и пр.).

И. А. Таран

Профилактика девиантного поведения подростков средствами правового воспитания

В последние годы в России возросла численность подростков, для которых цель жизни сводится к достижению материального благополучия любой ценой, к наживе любыми способами. Труд и учеба утратили общественную ценность и значимость, стали носить прагматический характер – стремление больше получать благ, привилегий и меньше работать и учиться. Для многих подростков характерна ориентация на личное материальное благополучие, на действие по его обеспечению, на жизнь по принципу «как хочется», на самоутверждение любыми средствами. В этих случаях ими руководит не корысть и стремление удовлетворить свои потребности преступным путем, а привлекает сам процесс совершения преступления, участия ради компании, чтобы не прослыть трусом и т. п.

Подростки в наше время, как и в любое другое, являются одним из наименее защищенных слоев населения. Следовательно, если не заниматься выявлением причин и профилактикой девиантного поведения в подростковом возрасте, то эта проблема не исчезнет, несмотря на обилие разработок научных концепций и теорий девиации.

Девиантность обычно начинается со школьных прогулов и приобщения к асоциальной группе сверстников. В дальнейшем следует издевательства над младшими и слабыми, отнимание у них денег, мелкое хулиганство, угон (с целью покататься) велосипедов и мотоциклов, проявляется ярко вызывающее поведение в общественных местах. К этому могут присоединиться «домашние кражи» небольших сумм денег. Все эти действия в несовершеннолетнем возрасте не являются поводом для наказания в соответствии с Уголовным кодексом Российской Федерации, но это свидетельствует о незнании закона, а также отсутствие правового воспитания у несовершеннолетних.

Под правовым воспитанием понимается:

1) процесс организованной и целенаправленной деятельности по формированию системы правовых знаний, правовой убежденности, а также мотивов и привычек правомерного поведения;

2) целенаправленная систематическая деятельность государства, его органов и их служащих, общественных объединений и трудовых коллективов по формированию и повышению правового сознания и правовой культуры личности.

Правовое воспитание состоит в распространении правовых знаний, представлений о важности и ценности правомерного поведения, законности и других правовых явлений в жизни личности и общества с целью их восприятия и последующего усвоения.

Правовое воспитание детей и юношества предполагает создание специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого ребенка правовых норм и ценностей, превращение их в личные убеждения и мотивы поведения.

Целями правового воспитания подрастающего поколения являются:

- 1) формирование системы знаний детей о правах и обязанностях человека, о законе и законности;
- 2) формирование у детей уважения к закону как непреложной социальной ценности, потребности поступать в соответствии с законом;
- 3) формирование установок и привычек законопослушного поведения, элементарных умений и навыков участвовать в правосудии;
- 4) воспитание уважения и толерантности к людям независимо от их социального происхождения, расовой или национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста;
- 5) воспитание нетерпимости и протеста к правонарушению, неотвратимости ответственности за его нарушение.

Правовое воспитание есть многоаспектная система деятельности, большая роль в которой принадлежит системе образования. Содержание правового воспитания в образовательном процессе рассматривается в возрастном аспекте. Основы правового воспитания закладываются в дошкольном детстве в семье. Ребенок осознает свои «права и обязанности» сквозь призму представлений желаемого и должного, допустимого и нежелательного, возможного и запретного. Поэтому правовое воспитание необходимо осуществлять, начиная с дошкольного детства. Содержанием правового воспитания на этапе школьного детства является приобщение подростков и юношей к знаниям о государстве и праве, законности, правах и свободах личности, выработки у них устойчивой ориентации на правовое поведение.

Правовое воспитание включает следующие составляющие: правовую грамотность, мышление (сознание) и умение (умелость).

Правовая грамотность включает в себя знакомство с сущностью её основных понятий (закон, конституция, законодательство, нормативный акт, норма права, право), законодательными документами по защите прав детей международного, федерального и регионального уровней.

Правовое мышление основывается на правовых знаниях и представляет собой умение оценивать замыслы, поступки, поведение людей с точки зрения норм права. Для развития правового мышления целесообразно решение психологических и педагогических ситуаций, имеющих место в реальной жизни.

Правовое умение формируется в ходе решения данных ситуаций и задач. Школьники учатся проектировать свои действия в реальной действительности, осознавать ценность личности, ее прав и свобод.

Правовое воспитание несовершеннолетних может осуществляться в различных формах:

1) пропаганда права средствами массовой коммуникации (для данной формы характерна массовость охвата аудитории, использование различных рубрик, тематических бесед, интернет-сайтов и т. п.);

2) издание литературы по вопросам права; причем содержание брошюр, книг и тому подобное должно быть дифференцировано в зависимости от возраста детской аудитории;

3) устная правовая пропаганда – беседы, лекции, консультации, вечера вопросов и ответов, лектории и др. Данная форма позволяет строить общение на основе лично-ориентированного подхода, сразу же получить ответ на интересующий вопрос, обменяться мнениями;

4) правовое образование детей – изучение законодательства в образовательных учреждениях разных типов;

5) наглядная правовая информация (стенды фотографий правонарушителей, стенгазеты, боевые листки и т. п.);

6) влияние произведений литературы и искусства, посвященных правовым проблемам (кинофильмы, художественная литература, театральные постановки и др.);

7) школьные и семейные правовые олимпиады, диспуты на темы права, кружки «молодого юриста» и т. д.

Правовое воспитание не сводится только к правовой информированности граждан. Это глубинный процесс, связанный с осознанием прав и свобод человека и гражданина, положений Конституции и действующих законов.

Основой правового воспитания подростков является их правовое просвещение. Правовые знания содействуют правильному пониманию общественных явлений, способствуют развитию социальной активности граждан; дают возможность правильно ориентироваться в жизни, определять грань между дозволенным и запрещенным, выбирать законные пути и средства защиты личных прав и интересов.

Таким образом, в настоящее время для российского общества наиболее актуальна проблема правового воспитания подрастающего поколения, повышения уровня их правового сознания и правовой культуры как необходимого условия профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в условиях построения в России правового государства. От этого зависит, будет ли у современной России будущее.

Библиографический список

1. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация : учебное пособие / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : Владос, 2010. – 286 с.

2. Павлухин, А. Н. Предупреждение правонарушений несовершеннолетних средствами правового воспитания : учебное пособие / А. Н. Павлухин. – М. : Юнити-Дана, 2012. – 112 с.

3. Татаринцева, Е. В. Правовое воспитание. Методология и методика / Е. В. Татаринцева. – М. : Высш. школа, 1990. – 174 с.

И. А. Ткачева

Применение имитационного физического эксперимента с целью развития исследовательской деятельности студентов

Исследовательская деятельность является одной из обязательных составляющих профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием. Поэтому её развитие является необходимым условием качественной подготовки студента, независимо от профиля его подготовки.

При изучении физики студенты получают не только теоретические знания по предмету, но и развивают экспериментальные навыки и умения. С этой целью применение современных мультимедийных технологий является мощным стимулом для развития всех компонент исследовательской деятельности студентов. В частности, применение имитационного физического эксперимента на занятиях не только углубляет физические знания студентов, но и развивает их исследовательскую мотивацию, активизирует творческие способности, помогает глубже проникнуть в суть изучаемых явлений и процессов.

Компьютерные модели позволяют пользователю управлять поведением объектов на экране монитора, изменяя начальные условия экспериментов, и проводить разнообразные физические опыты. Некоторые модели позволяют наблюдать на экране монитора (одновременно с ходом эксперимента), построение графических зависимостей от времени ряда физических величин, описывающих эксперимент.

Рассмотрим пример организации исследовательской деятельности студентов на основе имитационного эксперимента при изучении темы «Явление электромагнитной индукции». Для этого можно воспользоваться программой «Открытая физика» компании «Физикон».

Перед выполнением работы студентам выдается задание: «От чего зависит сила тока, возникающего в замкнутом контуре в магнитном поле при движении токопроводящей перемычки (рис. 1)?». Проверьте экспериментально свои предположения. Предложите графические способы обработки экспериментальных данных».

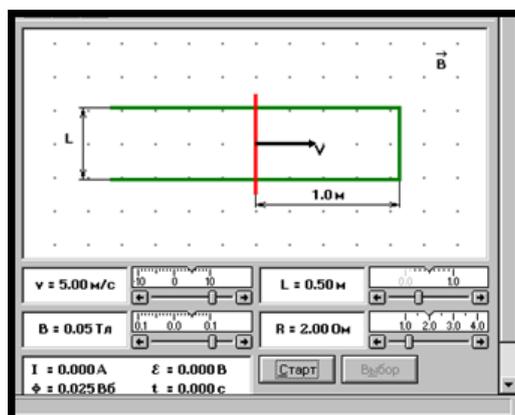


Рис. 1

При выполнении задания студенты не только развивают способность самостоятельно мыслить, но и учатся самостоятельно планировать и проводить эксперимент, поэтому у них развиваются следующие компоненты исследовательской деятельности:

- умение выдвигать и формулировать гипотезы и задачи исследования;
- умение составлять план эксперимента;
- умение обобщать экспериментальные данные;
- умение анализировать графические зависимости;
- умение формулировать выводы исследования.

Исследовательские умения можно развивать и при демонстрации физических опытов. Например, при изучении законов фотоэффекта студентам демонстрируется компьютерный эксперимент (рис. 2) и предлагается самостоятельно объяснить его результаты.

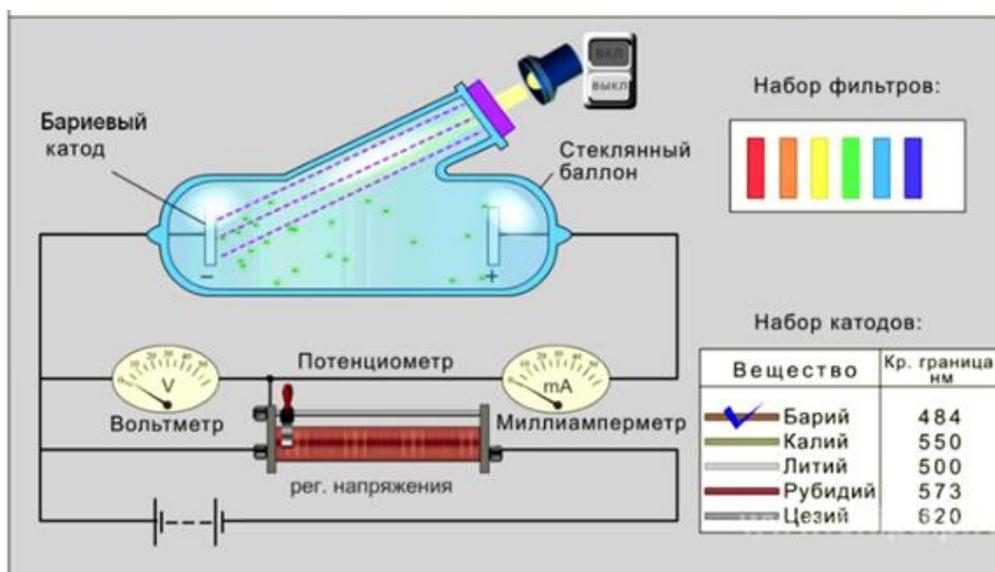


Рис. 2

В этом случае удобно провести групповую работу, разбив студенческую аудиторию на небольшие исследовательские лаборатории по 4-5 человек. После размышлений каждая лаборатория представляет свои проекты-гипотезы к обсуждению. Такая форма проведения занятий способствует развитию коммуникативных навыков бакалавров и их способности аргументированно обосновать свою точку зрения, что является немаловажным фактором в исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что применение современных информационных технологий во многом упрощает работу преподавателя, следует иметь в виду, что никакой компьютерный эксперимент до конца не заменит реальный. Будущие инженеры должны видеть подлинное физическое оборудование и учиться работать на нем. Поэтому перед тем как представить перед ними имитационный эксперимент нужно продумать, на самом ли деле в нем есть необходимость. Следует осознавать, что применение компьютерных симуляторов на занятиях

оправдано только в тех случаях, в которых невозможно провести реальный эксперимент из-за отсутствия необходимого оборудования, сложности проведения опытов; проследить за явлением детально, из-за его быстрого протекания, микроскопических размеров и тому подобное; сэкономить время; разобраться в деталях изучаемого явления, выявить качественные и количественные зависимости между величинами, характеризующими явление, а реальный эксперимент не позволяет этого сделать.

Ф. С. Тлеубаева

Работа школьного социального педагога с малообеспеченными семьями

В современной российской действительности семья является важнейшим социальным институтом, поэтому существующие проблемы обуславливают необходимость оказания ей помощи со стороны общества. Социальная защита возможна посредством организуемой социальной работы, так как семья быстро и чутко реагирует на все позитивные и негативные изменения, происходящие в обществе, раскрывая гуманный и антигуманный смысл происходящих процессов, оценивая разрушающие и созидающие для семьи процессы.

Малообеспеченная семья на сегодняшний момент составляет группу риска, так как возникают сложности в воспитании и социализации ребёнка в результате депривации. Тяжелое финансовое положение затрудняет участие родителей в воспитании детей. В задачи социального педагога входит установление контактов с семьёй; выявление проблем и трудностей в семье; стимулирование семьи и отдельных её членов к участию в совместной деятельности; оказание посреднических услуг в установлении связей со специалистами: психологами, социальными работниками, врачами, юристами, а также с представителями органов власти, общественностью.

Изучению проблем малообеспеченных слоёв населения посвящены исследования Н. Ф. Басова, М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева, Е. И. Холостовой, М. В. Шакуровой, П. А. Шептенко и др. Так, Е. И. Холостова отмечает, что «бедность – это состояние, при котором основные потребности человека или социально-демографической группы, необходимые для сохранения здоровья и обеспечения жизнедеятельности, превышают средства для их удовлетворения, то есть находятся за чертой бедности». М. В. Шакурова, исследуя проблемы малообеспеченных семей, определяет специфику работы социального педагога, меры государственной социальной защиты семьи и основные направления работы социального педагога с малоимущими семьями. П. А. Шептенко, рассматривая семью как фактор социализации, выделяет позиции ребёнка в семье и специфику работы социального педагога с семьёй.

Работа школьного социального педагога с малообеспеченными семьями будет наиболее эффективной, если он применяет такие формы как социальный патронаж, социально-психологический тренинг, и такие методы как социально-педагогическая паспортизация, анкетирование, беседа, тестирование.

Наше исследование проходило на базе МОАУ «СОШ № 25 г. Орска». Мы выдвинули предположение, что работа школьного социального педагога с малообеспеченными семьями будет наиболее эффективной, если применять специальные формы и методы, способствующие развитию активности и самостоятельности членов семей данной категории в решении материальных проблем.

Для доказательства гипотезы мы провели констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы провели комплексную диагностику семей учащихся 7 «А» и 7 «Б» классов с целью выявления уровня неблагополучия малообеспеченных семей.

Для исследования использовалась анкета «Взаимоотношения в семье» с целью выявления взаимоотношений в семье и уровня самостоятельности и активности членов семьи.

По результатам анкетирования семей мы выявили, что в 7 «А» классе высокий уровень неблагополучия наблюдается у 16%, средний уровень – у 28%, низкий – у 56% учащихся. В 7 «Б» выявлен высокий уровень у 19% учащихся, средний уровень – у 32% учащихся, низкий – у 49% учащихся.

По результатам анкетирования было выявлено, что высокий уровень неблагополучия выражен в 7 «Б» классе, вследствие чего мы установили его контрольным классом. Патронаж, беседа с членами семьи, наблюдение за ними выявили различные проблемы малообеспеченных семей, требующих решения путём сотрудничества социального педагога с различными службами.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы была апробирована программа работы социального педагога с малообеспеченной семьёй. Цель программы – создание условий улучшения взаимоотношений в семье. Работа велась по 2 направлениям. Первое направление включало в себя работу с родителями: было проведено родительское собрание на тему «Роль родителей в воспитании ребёнка». Вторым направлением программы стала коррекция взаимоотношений в семье. Мы провели 5 занятий с комплексом тренинговых упражнений для малообеспеченных семей. Эти занятия родители посещали вместе с детьми. Чтобы способствовать развитию активности и самостоятельности членов семей данной категории в решении своих материальных проблем, на формирующем этапе с каждой семьёй экспериментального класса было проведено семейное консультирование по вопросам льгот малообеспеченным семьям.

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы было проведено анкетирование. В 7 «Б» выявлен высокий уровень неблагополучия у 15% учащихся, средний уровень – у 33% учащихся, низкий – у 52% учащихся.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что работа школьного социального педагога с малообеспеченными семьями будет наиболее эффективной, если он использовать специальные формы и методы, способствующие развитию активности и самостоятельности членов семей данной категории в решении своих материальных проблем.

Обучение чтению иноязычного технического текста

Развитие навыка чтения – традиционная проблема методики преподавания иностранного языка. Она постоянно привлекает внимание тех, кто так или иначе связан с процессом обучения иностранным языкам в вузе. В технических и других неязыковых вузах данное умение в настоящее время считается одной из целевых установок обучения, а формирование коммуникативной компетенции рассматривается, в первую очередь, как процесс выработки умений профессионального обучения.

Чтение на уровне понимания – один из основных процессов, который обеспечивает коммуникацию, осуществляемую на базе языкового материала. Написание сообщения должно быть адекватно принято читающими. Правильный прием сообщения зависит от многих лингвистических, психологических, социологических факторов, поскольку во время акта коммуникации в сознании посылающего и принимающего сообщения происходят сложные процессы, свидетельствующие о психологических, экстралингвистических особенностях лиц, участвующих в этом акте.

Именно с этих позиций при обучении чтению технического текста на иностранном языке мы, прежде всего, стремимся научить студента активно использовать имеющиеся у него фоновые знания, приобретенные в ходе прохождения учебного материала по профилирующим дисциплинам.

Не менее важная, на наш взгляд, задача – обучить студента приемам и методам лексико-грамматического анализа для полного и грамотного извлечения информации из читаемого им текста. Сюда относится умение правильно воспринять слово или фразеологическое сочетание на основе словообразовательных, контекстуальных или иных признаков, умение выделять составляющие предложения, – от формальных признаков к значению, то есть умение устанавливать смысловые отношения между отдельными частями предложения.

Эффективности обучения чтению способствует тщательный отбор соответствующей литературы. Вне всякого сомнения, она должна отвечать интересам и склонностям студентов, быть для них практически значимой, затрагивать их эмоциональную сферу. Тексты, отобранные для работы со студентами факультета материаловедения и технология материалов в машиностроения Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, сгруппированы в два тематических блока в рамках двух крупных разделов профиля: «Грузовые машины» и «Легковые машины». Каждый блок включает три тематических цикла, объединенных одной темой. Тексты снабжены комплексом заданий, предусматривающих формирование всех видов чтения, а также умений осуществлять декодирование и интерпретацию текстов на уровнях аннотирования и реферирования с определением ключевых элементов текстов и репрезентацией их иерархической структуры.

В заключение следует отметить, что формирование устойчивого навыка адекватного восприятия и понимания иноязычного технического текста окажет

будущим инженерам необходимое содействие в получении большого объема специальной информации, что, безусловно, принесет пользу их деятельности во всех ее аспектах.

С. В. Ушакова

Исследование взаимосвязи форм агрессии и ценностных ориентаций в подростковом возрасте

Проблема агрессии в современном мире, особенно в российских условиях преломления устоявшихся ценностей и традиций, а также формирование новых, является чрезвычайно актуальной как с точки зрения науки, так и с позиции социальной практики.

Под агрессией понимается любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Период взросления, подростковый возраст, сам по себе не являясь болезнью, может спровоцировать возникновение глубоких психологических проблем, ведущих за собой полное либо частичное смещение ценностных ориентаций на менее полезные, отрицательно влияющие на развитие подростка. Поэтому изучение особенностей подросткового периода необходимо для понимания психологии агрессии в этом возрасте.

Основными факторами, определяющими формирование подростковой агрессивности, являются семья, сверстники, средства массовой информации и некоторые другие. Подростки учатся агрессивному поведению посредством прямых подкреплений, а также путем наблюдения агрессивных действий.

Структура проявления различных форм агрессии обусловлена одновременно как возрастными, так и половыми особенностями. В подростковом возрасте у мальчиков доминирует физическая агрессия, а у девочек она выражена незначительно – они отдают предпочтение вербальной форме проявления агрессии. В этом возрасте как у мальчиков, так и у девочек, наиболее выраженной оказывается такая форма проявления агрессии, как негативизм – оппозиционная манера поведения, обычно направленная против авторитета, которая может проявляться как в форме пассивного сопротивления, так и в форме активной борьбы против действующих правил, норм, обычаев.

Целью данной работы было выявление направленности ценностных ориентаций подростков, характеризующихся высоким уровнем агрессии или агрессивным поведением, и для подтверждения гипотезы о влиянии ценностных ориентаций на агрессивность подростков следует привести следующие доводы, сформулированные на основе проведенного исследования.

В ходе работы были получены следующие результаты:

– у большинства испытуемых подростков преобладает инструментальная агрессия (проявляющаяся под действием каких-либо факторов, под контролем сознания, так и вне его) в совокупности с эмоциональными переживаниями:

гнев, угрозы и тому подобное; подростки не преследуют цель действовать агрессивно, «просто так приходится поступить»;

– в выборе ценностей подростки предпочтительны к более приемлемым в современном обществе, хотя остаётся процветающая тенденция грубого, агрессивного, неискреннего поведения подростков в той или иной ситуации;

– наибольшее предпочтение инструментальных ценностей испытываемые подростки отдают независимости (характерная для подросткового возраста тенденция к самостоятельности, решительности);

– подростки с высоким уровнем агрессивности обладают высокими требованиями к жизни и высокими притязаниями, у них наблюдается направленность на материальные ценности;

– у неагрессивных подростков наблюдается направленность на развитие и творчество, расширение своего кругозора, на образование, у них более развиты такие чувства, как терпимость, чуткость, уверенность в себе и самоконтроль.

В. Р. Фаткулина

Реализация проектной технологии при изучении истории

В современных образовательных учреждениях в процессе обучения все чаще используются проектные технологии. Проектно-исследовательская деятельность учащихся приобрела в последние годы широкую популярность, это связано с внедрением в школах системно-деятельностного подхода. Теперь для освоения учащимися исторического материала необходимо самостоятельно приобретать знания, применять их на практике для решения проблемных задач и заданий, работать с информацией, документами, историческими картами и прочими источниками.

Проектная деятельность уже применялась и была достаточно широко распространена в нашей стране в начале XX века. «В России еще в 1905 г. небольшая группа ученых под руководством С. Т. Шацкого использовала проектный метод в педагогической практике. К 30-м годам XX века он приобрёл широкую популярность и даже рассматривался как альтернатива классно-урочной системе обучения» [3; 30]. В современных условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) второго поколения данная проблема приобретает все большую привлекательность и становится актуальной. Из современных исследований этого вопроса следует отметить работу Н. В. Матяш «Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение», в которой подробно и детально раскрыто понимание проектного метода обучения школьников.

Учебный проект – это совместная учебно-познавательная, творческая, интеллектуальная (или игровая) деятельность учителя и учащихся, имеющая общую цель, согласованные способы деятельности, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта [1; 13].

Исследователи выделяют три этапа реализации проектной деятельности (см. табл. 1):

Таблица 1

Этапы работы над проектом

(таблица составлена на основе исследования Н. В. Матяш «Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение») [1; 26]

№ этапа	Название этапа	Содержание
I	Исследовательский (подготовительный)	Целеполагание, постановка проблемы, планирование (определение задач и способов их решения, распределение функций между участниками проекта, составление графика работы)
II	Технологический	Реализация проекта (поиск и обработка информации, анализ, обобщение полученных данных, формулировка выводов)
III	Заключительный	Оценка и самооценка полученных результатов, презентация и защита результатов проекта

Данная таблица позволяет раскрыть содержание выделенных этапов и определить последовательность выполнения проекта.

При определении сроков выполнения проектов учителя, как правило, ориентируются на сложность его содержания, цель и задачи проекта, которые в итоге могут меняться от 3-4 недель до года. По объему проекты делятся на [2; 40]:



Рис. 1. Объем проекта

По количеству участников проекты бывают коллективными, индивидуальными и групповыми. А по ведущему методу решения проектных задач проекты подразделяются на исследовательские, творческие, приключенческие, игровые, информационные и практико-ориентированные (см. табл. 2).

Доминирующий метод решения проектной проблемы [1; 55-56]

Тип проекта	Требования
Исследовательский	1. Продуманные структура, цели, актуальность. 2. Социальная значимость. 3. Методы обработки
Творческий	Не требуется детальная проработанная структура совместной деятельности участников; она только намечается и развивается дальше, подчиняясь жанру конечного результата
Приключенческий, игровой	1. Распределение ролей. 2. Намеченная структура, имитирующая социальные или деловые отношения
Информационный	1. Сбор информации о каком-то объекте, явлении. 2. Ознакомление участников с информацией. 3. Анализ информации и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории
Практико-ориентированные проекты	Четко обозначенный результат деятельности, ориентированный на социальные интересы самих участников

В таблице 2 дана характеристика требований, которые предъявляются учителями к деятельности школьников в рамках реализации проекта. Следует отметить также, что педагогическое сопровождение работы над учебными проектами осуществляется с учетом возрастных особенностей школьников. Роль учителя является очень важной в проектной деятельности: в первую очередь он должен помочь учащимся определиться с тематикой проекта, где важно учесть задачи изучения учебной темы, наличие доступных для школьников источников и времени.

Необходимость организации и использования проектной деятельности в школьном обучении не вызывает никаких сомнений. Согласно ФГОС второго поколения, «результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления; способность к аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности; сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одного или нескольких учебных предметов или предметных областей; способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов» [4; 23].

В ходе констатирующего эксперимента нами было проведено интервью с учителем, в результате которого выяснилось, что педагог активно использует данный метод на своих уроках, но по факту в классе этот метод ни разу не был реализован.

Также было проведено анкетирование учащихся на знание проектной технологии (учебных проектов). Для этого был использован опросный лист, в котором учащиеся должны были указать фамилию, имя, класс, а также ответить на вопросы: «Знаешь ли ты, что такое проект?»; «Выполнял ли когда-нибудь проекты по какому-нибудь предмету в школе?»; «Что именно тебе нравится делать, когда ты выполняешь свой проект?»; «Что тебе не нравится делать, когда ты выполняешь свой проект?».

В результате данного анкетирования были получены следующие результаты (присутствующих 19 человек из 22): при ответе на вопрос: «Знаешь ли ты, что такое проект?», – «да» ответили 8 учащихся, «нет» – 11. На вопрос: «Выполнял ли когда-нибудь проекты по какому-нибудь предмету в школе?», – «да» ответили 0 человек, «нет» – 19.

В ходе эксперимента мы пришли к выводу, что учащиеся ни разу не сталкивались с данным методом работы ни по одному предмету.

Для применения проектной технологии нами были использованы информационные и индивидуальные мини-проекты (в течение нескольких недель).

Были выбраны темы из курса истории 9 класса, история России XX века: «Восстановление экономики СССР после Великой Отечественной войны» и «Новая кампания репрессий после Великой Отечественной войны». Совместно с учителем были составлены планы проектов, осуществлена постановка проблем и целей. Учениками был проведен поиск и анализ литературы по заданным темам.

Работа над каждым проектом включала в себя следующий план:

1. Тему проекта.
2. Цели.
3. Постановку проблемы.
4. Отбор содержания учебного материала.
5. Сроки исполнения.
6. Оборудование.
7. Критерии оценки.
8. Презентацию.

На каждом этапе реализации проектной деятельности по всем возникающим вопросам проводились консультации. После завершения работ по проектам ученики сделали презентации по своим темам, была осуществлена защита проектов, где участники активно обсуждали тему, спорили и отстаивали свои точки зрения. Таким образом, овладение проектированием происходило при использовании работ отдельных учащихся на уроках, то есть при включении в канву традиционного урока элементов проектной деятельности.

Проектная деятельность относится к сложным педагогическим технологиям, требующим тщательной подготовки учителя и ученика. Использование этой технологии позволяет строить обучение на активной основе, через само-

стоятельную деятельность учащегося, ориентируясь на его личный интерес и практическое применение знаний в дальнейшей жизни.

Библиографический список

1. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учебное пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Матяш. – М. : Академия, 2011. – 144 с.

2. Проектно-исследовательская деятельность учащихся в профильной школе // Научно-методическая газета для учителей истории и обществознания «История». – 2007. – № 23 (839). – С. 39-42.

3. Петрович, В. Г. Метод проектов при изучении истории / В. Г. Петрович // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 8. – С. 30-33.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования.

А. В. Федоренко

Роль самооценки в успешности учебной деятельности подростков

Одной из центральных проблем психолого-педагогических исследований является успеваемость учащихся, изучение различных факторов повышения успешности учебной деятельности. К числу субъективных факторов продуктивности учебной деятельности можно отнести самооценку подростков.

С целью выявления взаимосвязи самооценки и продуктивности учебной деятельности подростков и проверки гипотезы о существовании взаимообусловленности уровня самооценки и некоторых показателей продуктивности учебной деятельности подростков мы осуществили решение ряда последовательных задач.

Так, на основе анализа отечественных и зарубежных работ по исследуемой проблеме мы пришли к следующим выводам:

1. Самооценку большинство авторов рассматривают как компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе, оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков.

2. Самооценка может быть охарактеризована с разных позиций. В психологической литературе выделяются такие ее характеристики, как уровень самооценки, адекватность, устойчивость, дифференцированность.

3. Основными источниками формирования самооценки являются: оценка других людей; круг значимых людей или референтная группа; актуальное сравнение с другими; сравнение «Я»-реального и «Я»-идеального; изменение результатов своей деятельности.

4. Особенностью развития самооценки в подростковом возрасте является ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большая устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте;

способность к оценке своей успешности в разных областях (школьная успеваемость, внешность, физические способности, поведение и социальное принятие).

5. Продуктивность учебной деятельности проявляется в объеме и качестве знаний учащихся; в наличии практических умений и навыков; в развитости интеллектуальных способностей (способность точно и полно выразить знания в речи, способность к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных).

6. Существует взаимосвязь самооценки и продуктивности учебной деятельности в подростковом возрасте: с одной стороны, на формирование самооценки оказывает влияние результаты значимой деятельности, то есть чем успешнее ребенок в учебной деятельности, тем выше его самооценка. С другой стороны, самооценка воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, мотивации, уверенности в своих силах, если подросток в представлениях о себе не допускает высоких достижений, то обычно реализует эти представления и учится плохо; подросток с высокой самооценкой и позитивными представлениями о своих учебных способностях более успешен в учебной деятельности.

Эмпирическое исследование взаимосвязи самооценки и продуктивности учебной деятельности осуществлялось при помощи таких психодиагностических методов, как опрос, наблюдение, анализ школьной документации, экспертная оценка, а также математико-статистических методов обработки эмпирических данных (коэффициент корреляции Спирмена, U-критерий Манна Уитни). В качестве основных методик выступили: опросник С. А. Будасси, методика Дембо – Рубинштейн, опросник для учителей «Самооценка учащихся».

С помощью указанных методик нами были получены следующие результаты:

1. Из числа испытуемых низкая самооценка была выявлена у 20% учащихся (8 человек), средняя самооценка – у 50% испытуемых (20 человек), у 30% диагностируемых подростков – высокая самооценка (12 человек).

2. Учащиеся восьмых классов наиболее высоко оценивают у себя развитость такого качества, как оптимизм (65% высоких значений), наиболее критично расценивают собственный характер (30% низких оценок), в целом, удовлетворены собственными умственными способностями и внешними данными (наибольшее число средних оценок отмечено по таким шкалам, как «ум» и «внешность»); собственную «популярность у сверстников» большинство подростков оценивают довольно высоко (45% высоких оценок).

3. По результатам опроса учителей, для 27,5% учащихся характерно преобладание признаков низкой самооценки в поведении, у такого же количества подростков наблюдаются признаки низкой самооценки, средний уровень самооценки характерен для 45% учащихся (то есть в поведении признаки высокой самооценки преобладают над признаками низкой самооценки).

4. К числу наиболее сформированных показателей продуктивности учебной деятельности подростков относятся: способность точно выразить знания в речи, способность к логичным рассуждениям, успеваемость; наименее сфор-

мированы такие показатели, как наличие практических умений и навыков, умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных.

5. Сравнение групп учащихся с высокими и низкими показателями продуктивности учебной деятельности позволило выявить статистически значимые различия по основным характеристикам самооценки. Так, подростки первой группы отличаются более высоким уровнем самооценки: среднее значение коэффициента корреляции (0,53) у них выше, так же, как и среднее значение уровня самооценки по шести шкалам (здоровье, ум, характер, внешность, популярность у сверстников, оптимизм). Подростки первой группы, в целом, выше оценивают собственные интеллектуальные способности. Также у подростков с высокими показателями продуктивности учебной деятельности учителя отмечают преобладание в поведении признаков высокой самооценки. С помощью U-критерия Манна Уитни было установлено, что исследуемые группы имеют незначительные отличия в уровне притязаний: в обеих группах примерно равное количество подростков с высоким, средним и низким уровнем притязаний.

6. С помощью коэффициента корреляции Спирмена мы обнаружили наличие взаимосвязи между самооценкой и продуктивностью учебной деятельности подростков. Взаимосвязь проявляется в следующем: чем выше уровень общей самооценки подростков, чем больше признаков высокой самооценки подростки проявляют в своем поведении, чем выше учащиеся оценивают собственные умственные способности, тем выше показатели продуктивности их учебной деятельности: объем и качество знаний, наличие практических умений и навыков, развитость интеллектуальных способностей (способность точно и полно выразить знания в речи, способность к логическим рассуждениям, к установлению связей между явлениями; умение самостоятельно получать новые знания на основе известных предпосылок, обобщений эмпирических данных), успеваемость.

Н. А. Федоренкова

Эмоциональный интеллект – «ключ к успеху»

Все хотят быть успешными, добиваться поставленных целей, быть авторитетом для близких людей. Но все ли мы способны на это? Для того, чтобы достичь высоких результатов, нам необходимо понимать свое внутреннее состояние, управлять им и направлять наши эмоции на то, чтобы они помогали нам в достижении наших целей. В этом и состоит значение эмоционального интеллекта (EQ), который включает в себя такие способности и навыки, как осознание и понимание своих эмоций и эмоций других людей, управление эмоциями с целью построения более длительных и гармоничных отношений.

Термин «эмоциональный интеллект» появился сравнительно недавно, но о нём всё чаще упоминается в литературе, научных исследованиях, статьях, выступлениях. На сегодняшний день нередко ведутся разговоры о самом значении эмоционального интеллекта и его структуре, ведь чтобы правильно его приме-

нять, нужно сначала его познать. Так что же такое эмоциональный интеллект и кто его изучает?

В научной и популярной литературе стало появляться все больше работ, посвященных способностям в социальной и эмоциональной области, было получено столько новых фактов и осуществлено столько новых теоретических разработок, что, как отмечал Кэррол Изард, с полным правом можно было говорить о перевороте в этой сфере. Кроме того, проблемой идентификации и понимания эмоций занимались не только психологи, но и специалисты других наук – эволюционные биологи, психиатры, программисты и так далее, которые выявили многие способности человека в этой области исследований. Для того, чтобы избежать разночтения при исследовании проблемы идентификации и понимания эмоций человеком, американские психологи П. Сэловей и Дж. Мейер в 1990 году предложили, эти способности объединить в унитарном понятии «эмоциональный интеллект».

Эмоциональный интеллект в самом широком понимании объединяет в себе способности личности к эффективному общению за счет понимания эмоций окружающих и умения подстраиваться под их эмоциональное состояние. Такое умение владеть собой и грамотно организовывать взаимодействие с другими людьми оказывается незаменимым, если речь идет о сфере деятельности, подразумевающей непосредственное общение с окружающими, что является основным в работе психолога. Если общий интеллект является фактором академической успешности, то высокий уровень развития эмоционального интеллекта позволяет добиваться профессионального и жизненного успеха в целом.

На основе теоретического анализа научной литературы по проблеме развития эмоционального интеллекта данное понятие было обосновано и уточнено: сложное интегративное образование, включающее совокупность когнитивных, поведенческих и собственно эмоциональных качеств, обеспечивающих осознание, понимание и регуляцию собственных эмоций и эмоций окружающих. Всё это влияет на успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие. Составляющими эмоционального компонента являются эмпатия, эмоциональная отзывчивость, «полезная» тревожность, мотивация достижения успеха. Составляющими когнитивного компонента являются осведомленность об эмоциональных качествах, эмоциональное самосознание, адекватная самооценка, рефлексия. Составляющими поведенческого компонента являются способность управлять своими эмоциями, психологическая гибкость в выстраивании отношений, продуктивное взаимодействие с другими людьми.

Хочется отметить то, что важно не только применять эмоциональный интеллект, но и развивать его. Многочисленные исследования ученых свидетельствуют о том, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к закреплению комплекса качеств, названного алекситимией.

Алекситимия – затруднение в осознании и определении собственных эмоций; повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ребенка.

Кроме того, исследователи установили, что около 80% успеха в социальной и личной сферах жизни определяет именно уровень развития эмоционального интеллекта, и лишь 20% – всем известный IQ, коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека. Этот вывод ученых перевернул в середине 90-х годов XX века взгляды на природу личностного успеха и развития человеческих способностей. Оказывается, что совершенствование логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта и мог применять эти навыки в своей жизни. При соблюдении этого, любому из нас будет легко найти контакт с другими людьми, чувствовать себя уверенно, идти к своей цели и добиваться её.

Н. А. Федоренкова

Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта

Сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта (ЭИ) (совокупности интеллектуальных способностей к обработке эмоциональной информации) являются достаточно противоречивыми. Так, Ш. Берн указывает на незначительность различий в эмоциональной сфере между лицами мужского и женского пола. Согласно другим исследованиям, несмотря на отсутствие различий между мужчинами и женщинами по общему уровню EQ (коэффициента эмоциональности), женщины обнаруживают более высокий уровень по межличностным показателям ЭИ (эмоциональности, межличностным отношениям, социальной ответственности). У мужчин преобладают внутриличностные показатели (самоутверждение, способность отстаивать свои права), способности к управлению стрессом (стрессоустойчивость, контроль импульсивности) и адаптируемость (определение правдоподобности, решение проблем).

Согласно результатам проведённых исследований, у лиц юношеского возраста не выявлено гендерных различий в интегральных показателях ЭИ, однако обнаружены расхождения в выраженности его отдельных способностей.

Различение (идентификация) и выражение эмоций. На идентификацию собственных переживаний в значительной мере влияют гендерные стереотипы. Так, в ситуациях, которые способствовали возникновению гнева, например, в условиях предательства или критики, мужчины реагировали проявлениями гнева. Напротив, женщины склонны были говорить, что в данных ситуациях они чувствовали бы себя опечаленными, обиженными или разочарованными. Различия в уровне эмпатии обнаруживаются только в том случае, если испытуемые-мужчины должны сообщить, насколько эмпатичными они стремятся быть. Примечательно, что в подобных исследованиях у мужчин и у женщин при всём различии их эмоциональной экспрессии наблюдались одинаковые физиологические реакции.

Мужчины и женщины с различной интенсивностью и различными способами выражают свои эмоции. По результатам ряда исследований была выявle-

на большая экспрессивность у лиц женского пола вне зависимости от их возраста. При этом стоит отметить, что женщины проявляют более эмоциональное поведение в чисто женских группах, в отличие от смешанных. Отмечается, что женщины более улыбчивы, чем мужчины.

Различия в интенсивности выражения эмоций могут быть связаны с тем, что у женщин лицевая активность в целом выше, чем у мужчин. Следует учитывать и тот факт, что мужчины в рамках своей традиционной половой роли склонны к «ограничительной эмоциональности» – минимизации эмоциональной экспрессии.

Большее разнообразие способов выражения эмоций у лиц женского пола, возможно, объясняется тем, что у них способность к вербализации эмоций формируется раньше и развивается быстрее, чем у лиц мужского пола.

Гендерные стереотипы ограничивают выражение эмоций, «не свойственных» представителям определённого пола. Для мужчин открытое проявление эмоций в ряде случаев достойно насмешек и позора.

Проявления печали, депрессии, страха и таких социальных эмоций, как стыд и смущение, рассматриваются как «немужские». Мужчины, проявляющие подобные эмоции, оцениваются более негативно по сравнению с женщинами, их не склонны утешать в этих случаях, как это принято по отношению к женщинам. Выражение гнева и агрессии, напротив, считается приемлемым для мужчин, но не для женщин. Агрессивные мальчики оцениваются как более привлекательные и компетентные, чем неагрессивные, в то время как агрессивные девочки оцениваются как менее привлекательные и обычно сталкиваются с широким кругом проблем во взаимоотношениях со сверстниками. В ситуации конфликта мужчины в большей мере склонны к внешней агрессии, в то время как женщины – к аутоагрессии (к самообвинению).

Женщины, начиная с подросткового возраста, обнаруживают более выраженную тенденцию к проявлениям депрессии и печали, стыда, страха и тревоги. Нельзя сказать, что мужчины не испытывают подобных «немужских» эмоций, однако в ситуациях непосредственного общения они стремятся не проявлять их.

«Запрет» на выражение ряда эмоций и чувств существует и у женщин. Р. Сальвагио (1996) отмечает, что у женщин весьма желательно выражение эмоциональной зависимости от противоположного пола, погружённости в «любовь» при запрете на открытое выражение чувств и проявление агрессии. По мнению автора, это создаёт у женщин мазохистскую установку.

Е. П. Ильин вносит уточнение, что у мужчин и женщин различно и качество выражения определённых эмоций: «...то, что "прилично" для женщин (плакать, сентиментальничать, бояться и т. п.), "неприлично" для мужчин, и наоборот, то, что "прилично" для мужчин (проявлять гнев и агрессию), "неприлично" для женщин».

Представление о большей эмоциональности женщин по сравнению с мужчинами и знание об эмпирически установленной взаимосвязи эмоциональности и креативности делает возможным предположение не столько об ингибирующем, сколько о фасилитирующем влиянии эмоций на умственную актив-

ность у лиц женского пола. Подобная гипотеза уже находит своё подтверждение в современных исследованиях.

Понимание (осмысление) эмоций преобладает у лиц женского пола. Женщины по сравнению с мужчинами проявляют большие способности в прочтении изменяющейся социальной информации по лицевой экспрессии и другим невербальным признакам. Возможно, это связано с тем, что у женщин область мозга, обслуживающая процессы, связанные с обработкой эмоциональной информации, больше, чем у мужчин.

Выраженные гендерные различия в сфере обработки эмоциональной информации обнаруживаются уже в подростковом возрасте. Так, современные девочки в целом лучше, чем мальчики, регулируют и контролируют свои чувства, лучше их вербализуют, имеют более богатый тезаурус для описания эмоциональных состояний, у них более развит эмоциональный канал эмпатии.

Женщины более эмпатичны, чем мужчины, при этом они более склонны плакать и говорить о своих бедах в ответ на рассказы других о своих неприятностях.

Н. Айзенберг и её коллеги связывают большую эмпатийность девочек 10-12 лет по сравнению с мальчиками более ранним моральным развитием первых. Большую склонность к эмпатии женщин по сравнению с мужчинами объясняют их гендерными ролями (заботливость первых и властность, независимость, соперничество вторых), а также соответствующим воспитанием детей. Игры девочек с куклами развивают эмпатийную экспрессию, а игрушки мальчиков её не развивают. По мнению Д. Блока, у мужчин вследствие этого имеется менее богатый опыт в сфере эмпатийной отзывчивости. В результате они просто не знают, как реагировать на эмоциональный дискомфорт другого человека. Заметим, что указанные исследования эмпатийности связаны с изучением согревания. Представляется интересным, какими были бы различия в данной сфере между мужчинами и женщинами в ситуациях, требующих сорадования.

Если мужчина терпит поражение, он объясняет это внешними причинами (отсутствием возможностей, недостаточной поддержкой руководства). Женщины обычно ищут причины неудач в собственном личностном несоответствии. Осознанная регуляция эмоций связана в основном с их подавлением. Мужчины в целом более сдержанны в проявлении симпатии, печали и дистресса, женщины – в проявлениях сексуальности, гнева и агрессии. Даже у склонных к алекситемии мужчин запрет выше на страх, у женщин – на гнев.

Причины описанных выше различий являются в большей мере социальными, нежели биологическими. Паттерны эмоциональных различий среди взрослых мужчин и женщин изначально детерминированы подходом в воспитании детей. Согласно К. Юнгу, у мальчиков в процессе их воспитания чувствования подавляются, в то время как у девочек они доминируют. Родители требуют, чтобы мальчики контролировали свои эмоции, а с девочками подчёркивается эмоциональная открытость. Превосходство лиц женского пола в склонности к обсуждению эмоций, которое появляется в раннем детстве, сохраняется на достаточно устойчивом уровне и в дальнейшем.

Различия в социализации девочек и мальчиков продиктованы неосознанным стремлением родителей подготовить детей к выполнению соответствующих гендерных ролей. Конкуренция в предметной и в широкой социальной сферах требует от мужчины умения регулировать собственное возбуждение, ограничивать выражение «немужских» эмоций и, тем самым, не демонстрировать сопернику собственные слабости. В условиях конкурентной борьбы в случае необходимости допустимо агрессивное давление, отсюда – социальное «разрешение» для мужчин на выражение гнева. Поощрение мальчиков к выражению агрессии и гнева и запрет на выражение печали, тревоги и уязвимости готовят их к роли конкурентоспособных добытчиков, стремящихся к индивидуальным достижениям, власти, статусу.

Итак, данные о гендерных различиях эмоционального интеллекта в целом достаточно противоречивы. Если говорить о выраженности его структурных компонентов, то у женщин по сравнению с мужчинами преобладает понимание эмоций. В остальном различия носят скорее качественный, нежели количественный характер. Мужчины и женщины в равной мере переживают те или иные события, демонстрируют идентичные физиологические реакции. Однако они по-разному, в соответствии со своей гендерной ролью, объясняют причины эмоций. Выражение тех или иных эмоций у представителей женского или мужского пола, как и их регуляция, во многом обусловлены влиянием гендерных норм, которые формируются путём воспитания.

Ю. А. Федюкова

**Модель формирования представлений о математике как части
общечеловеческой культуры у учащихся 8 класса в условиях реализации
Федерального государственного образовательного стандарта
основного общего образования**

Актуальность проблемы формирования представлений о математике как части общечеловеческой культуры у учащихся 8 класса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обуславливается тем, что в содержание общего образования включён дополнительный методологический раздел «Математика в историческом развитии». Этот раздел предназначен для формирования представления о математике как части человеческой культуры, для общего развития школьников и создания культурно-исторической среды обучения. Но на данный раздел не выделяется специальных уроков, его содержание вводится по мере изучения других вопросов школьного курса математики и его усвоение не контролируется. Примерная программа основного общего образования по математике чётко определяет содержание вводимого исторического материала учителем на уроках математики. Закон об образовании в Российской Федерации, концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования и концепция развития математического образования в России позволяют определить глав-

ную цель математического образования – освоение учащимися системы математических знаний как неотъемлемой части человеческой культуры.

В проведенном исследовании выявлены существенные характеристики и компоненты представлений о математике как части общечеловеческой культуры у учащихся 8 класса: «видение» практического применения математических знаний в перспективе; роль изучаемых математических знаний в развитии общечеловеческой культуры.

На основании выявленных существенных характеристик и компонентного состава проведено конструирование модели формирования представлений о математике как части общечеловеческой культуры, включающей:

1. Комплект мини-лекций: «История возникновения алгебраических дробей», «Квадратные корни», «История квадратных уравнений», «Неравенства и их применение в древности», «Вычисление площадей в древности», «Подобие», «Об окружности», «Из истории векторов».

2. Конкурс творческих работ «Алгебра и геометрия в развитии общечеловеческой культуры». Содержательную основу этого конкурса представляют ученические рефераты с презентациями на тему: «Математика в развитии общечеловеческой культуры», стихотворения на тему «История математики в стихах» и рисунки «Математика на службе мира и созидания».

3. Математический вечер «Алгебра и геометрия в развитии общечеловеческой культуры». Проходит в форме игры «Мисс Математика», состоит из конкурсов: «Представление», «Исторический», «Конкурс художников», «Геометрический конкурс», «Кроссворд», «Хозяюшки», «Литературный», «Музыкальный», «Арифметический» и завершается награждением участников.

Разработанная модель обеспечивается компьютерным сопровождением, включающим комплект из 6 слайдов: слайд 1. «История возникновения алгебраических дробей»; слайд 2. «О буквенных коэффициентах. Задача Ариабхата»; слайд 3. «Ньютон об алгебраических дробях»; слайд 4. «Алгебраические сведения в «Арифметике» Л. Ф. Магницкого»; слайд 5. «Алгебраические дроби у Диофанта»; слайд 6. «Спасибо за внимание».

Перспектива дальнейшей работы состоит в проверке эффективности этой модели в аспекте сформированности выявленных компонентов представлений о математике как части общечеловеческой культуры у учащихся 8 класса.

З. В. Фоменко

Адаптация студентов первого курса к условиям обучения

Важнейшим социальным требованием к высшим учебным заведениям является ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы профессиональных знаний, но и на развитие его личности, познавательных и созидательных способностей, успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Для системы образования на первый план выходит проблема учебной адаптации студентов, одной из разновидностей социальной адаптации.

От успешности учебной адаптации на младших курсах вуза во многом зависят дальнейшая профессиональная карьера и личностное развитие будущего специалиста.

Адаптация есть особая форма отражения системами воздействия внешней и внутренней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. Адаптация – приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами.

Проблема социальной адаптации выступает на первый план в условиях существенного, кардинального изменения деятельности индивида, сопровождающегося трансформациями в его социальном окружении. При этом ведущую роль в развитии и результативности адаптационных процессов играют именно структуры личности как отражение складывающихся отношений и связей с существенными характеристиками человеческого бытия.

Для реализации цели нашей работы, (исследование показателей адаптированности студентов первого курса и решения поставленных задач), нами был осуществлен анализ литературы по исследуемой проблеме.

Мы пришли к выводу, что адаптация – это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Успешность процесса адаптации отражается в показателях адаптированности. Такими показателями применительно к процессу адаптации к образовательной среде вуза могут быть: адаптированность студента к учебной группе, к учебной деятельности, мотивация обучения в вузе.

В ходе эмпирического исследования особенностей процесса адаптации студентов первого курса факультетов педагогики и психологии и естественнонаучного факультета нами было выявлено, что:

1. В ходе проведенной методики «Адаптированность студентов в вузе» Д. Дубовицкой студенты психолого-педагогического факультета набрали и «адаптированность к учебной деятельности», в отличие от студентов естественнонаучного факультета.

2. В ходе проведенной методики по Т. И. Ильиной выявлено, что студенты психолого-педагогического факультета набрали более высокие баллы по шкалам «приобретение знаний», «овладение профессией» и «получение диплома», в отличие от студентов естественнонаучного факультета.

На основе полученных результатов мы можем предположить, что успешность адаптации во много обуславливается формами и методами работы со студентами.

Использование такого метода работы, как психологический тренинг, помогает студентам привыкнуть к новым условиям обучения, к новому коллективу. Групповой психологический тренинг представляет собой совокупность активных методов практической психологии, которые помогают участнику группы развивать качества, способствующие его адаптации.

Формирование пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии с использованием компьютерных технологий

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты основной целью изучения раздела «Стереометрия» ставят развитие у учащихся пространственного воображения и логического мышления путем систематического изучения свойств геометрических фигур на плоскости и в пространстве, и применение этих свойств при решении задач вычислительного и конструктивного характера.

Особое затруднение у школьников вызывают задачи с использованием изображений пространственных фигур. Как правило, это задачи вычислительного характера на построение изображений пространств фигур на плоскости. Данным заданиям следует уделять особое внимание, ведь представления, видения таких изображений в силу их условности часто являются сложным для учащихся.

Правильное выполнение построения помогает при поиске плана решения задачи, позволяет «увидеть» необходимые соотношения, направляет мысль учащихся по неправильному пути.

Учащиеся зачастую не справляются с решением геометрических задач потому, что просто не знают, как подойти к решению задачи, как выполнить построение, каким оно должно быть.

Анализ степени разработанности проблемы изучения пространственных фигур позволяет сделать вывод о том, что необходим поиск новых методов и технологий. Здесь на помощь могут прийти компьютерные технологии, так как они повышают наглядность и динамику процессов представления и усвоения материала и устанавливают мгновенную обратную связь.

Проведённое теоретическое исследование показало, что возможности использования компьютерных технологий при изучении пространственных фигур изучены недостаточно. Все вышесказанное обосновывает актуальность педагогического исследования по проблеме формирования пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии с использованием компьютерных технологий.

Перспективы дальнейшего исследования сводятся к решению следующих задач: изучить научную и учебно-методическую литературу по проблеме исследования; провести анализ современных учебников геометрии на предмет содержания стереометрических задач; определить основные понятия исследования; выявить универсальные учебные действия, направленные на формирование пространственного мышления; проанализировать компьютерные программы, направленные на формирование пространственного мышления; изучить способы, формы и методы использования компьютерных технологий на уроках математики с целью формирования пространственного мышления; разработать диагностику сформированности пространственного мышления; построить теоретическую модель методики формирования пространственного мышления

на уроках математики средствами современных компьютерных технологий; провести педагогический эксперимент по исследованию эффективности разработанной методики.

М. В. Цыганова

**Совершенствование метапредметных умений
в процессе работы над сжатым изложением
(на примере учебно-методического комплекса под редакцией С. И. Львовой)**

В связи с переходом к новой парадигме образования стратегической задачей школьного образования становится формирование у школьников метапредметных умений. В процессе работы с текстом совершенствуются умения, которые лежат в основе любой учебно-познавательной деятельности. Так, в государственной итоговой аттестации по русскому языку одним из заданий творческого характера является написание сжатого изложения.

Современный учебник становится полифункциональным дидактическим средством организации учебного процесса. Проанализировав примерную междисциплинарную программу «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом», в которой обозначены основные аспекты работы с текстом, можно сделать вывод, что целью изучения является формирование у учащихся умений понимать и интерпретировать текст, находить нужную информацию, критически относиться к прочитанному, а также создавать на его основе собственный текст. Таким образом «осуществляется переход от репродуктивного к продуктивному обучению, связанному с деятельностным подходом».

Для анализа нами был выбран учебный комплекс: Русский язык. 9 класс : учебник для общеобразоват. учреждений ; 1 и 2 части / С. И. Львова, В. В. Львов. – 6-е изд., перераб. – М. : Мнемозина, 2012. В данном комплексе, по утверждению авторов учебника и методистов, система заданий организована с учетом новых требований Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения. На данный момент это единственный учебно-методический комплекс учебно-методический комплекс (УМК) по русскому языку, в котором предусмотрена система заданий для подготовки к государственной итоговой аттестации, где большое внимание уделяется совершенствованию метапредметных умений при работе с текстом.

Результаты практического исследования можно представить следующим образом:

1. Упражнения, направленные на совершенствование метапредметных умений в процессе работы над сжатым изложением; в представленном УМК их 15, что было принято нами за 100%.

2. Для написания сжатых изложений в данном УМК представлены тексты, средний объем которых составляет 400-450 слов. У учащихся формируются навыки работы с текстами разнообразных типов, стилей и жанров (ведущими являются повествовательный тип, художественный стиль, жанры рассказ и научно-популярная статья).

3. Задания, представленные в упражнениях, направлены на совершенствование общеучебных умений в процессе работы с текстом, регулятивных, а также личностных умений:

А) **Совершенствование общеучебных умений в процессе работы с текстом.** 100% упражнений направлены на совершенствование следующих универсальных учебных умений: осуществлять целевое чтение; ориентироваться в содержании и понимании целостного смысла высказывания, определение общей цели или назначения текста, его темы и идеи; выделять в тексте смысловые части, микротемы; находить и выделять в тексте главную и второстепенную информацию; видеть и находить в тексте смысловые маркеры – слова и выражения, отмечающие ключевые моменты содержания; осуществлять переработку, систематизацию и сжатие информации; сохранять связность и логику высказывания, соответствие заданным типу, стилю, жанру. Задания в 67% упражнений способствуют совершенствованию умения находить и уместно использовать языковые средства для обобщенной передачи содержания, а также владению достаточным словарным запасом и разнообразными грамматическими средствами.

Б) Работа, направленная на совершенствование регулятивных умений, организована следующим образом: 53% упражнений направлены на совершенствование этой группы умений. В 40% упражнений имеются задания, направленные на формирование таких коммуникативных умений, как умение формировать систему аргументов для обоснования определенной позиции, умение делать выводы. Данный процент упражнений ориентирован на формирование регулятивных умений, таких, как умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, владеть основами самоконтроля, самооценки.

В) Судя по проблематике текстов, можно утверждать о **реализации работы по формированию и совершенствованию личностных целей образования учащихся.** Так, в текстах художественного стиля можно определить следующие типы проблематики: философский, социально-философский, гражданско-патриотический, нравственный. Тексты научно-популярного стиля относятся к разным научным областям: лингвистической, исторической, психологической, культурологической. Также в 6 упражнениях, что составляет 40% от общего числа, представлены задания, направленные на формирование личностных компетенций.

Таким образом, наше исследование показывает, что в УМК О. И. Львовой «Русский язык: 9 класс», проводится целенаправленная работа по совершенствованию общеучебных, регулятивных и личностных умений в процессе работы над сжатым изложением.

Формирование личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса в условиях реализации дополнительной общеобразовательной программы «Математика вокруг нас»

Проблема развития личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса в процессе изучения математики существует и определяется социальным заказом, сформулированным в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Для решения этой проблемы была выявлена методика оценки уровня сформированности личностных универсальных учебных действий и сконструирована дополнительная общеобразовательная программа «Математика вокруг нас» для учащихся 1 класса.

На базе МБОУ «Комаровская средняя образовательная школа» п. ЗАТО Комаровский в проведенном теоретико-эмпирическом эксперименте была разработана и внедрена рабочая дополнительная общеобразовательная программа «Математика вокруг нас» для учащихся 1 класса, выявлена методика ее реализации, ориентированная на формирование личностных универсальных учебных действий.

Эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего эксперимента было выявление исходного уровня сформированности личностных универсальных учебных действий в условиях реализации дополнительной общеобразовательной программы «Математика вокруг нас». Диагностика на данном этапе исследования была проведена в трех направлениях с применением следующих методик: тест на определение самооценки «Лесенка»; анкета для первоклассников по оценке уровня школьной мотивации; методика «Что такое хорошо и что такое плохо», задание на усвоение нормы взаимопомощи. На их основе были выделены три уровня сформированности личностных универсальных учебных действий: высокий, средний и низкий.

В ходе второго этапа была проведена работа, которая осуществлялась на уроках математики, в процессе внеурочной деятельности по дополнительной общеобразовательной программе «Математика вокруг нас». После формирующего был проведен контрольный этап исследования, цель которого – выявить результативность уровня сформированности личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса в условиях реализации дополнительной общеобразовательной программы «Математика вокруг нас».

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапа позволило выявить положительную динамику в формировании личностных универсальных учебных действий у учащихся 1 класса.

Формирование регулятивных универсальных учебных действий учащихся 3 класса в условиях работы математического кружка

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От понимания знаний, умений и навыков как основных итогов образования произошел переход к осознанию обучения как процесса:

- подготовки учащихся к реальной жизни;
- готовности к тому, чтобы занять активную позицию;
- успешно решать жизненные задачи;
- уметь сотрудничать и работать в группе;
- быть готовым к быстрому переучиванию в ответ на обновление знаний и требования рынка труда.

Вместо простой передачи знаний, умений и навыков от учителя к ученику на первое место выходит развитие способности ученика самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря, приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Если коротко сформулировать задачу, которую ребёнок должен научиться ставить перед собой на протяжении всего курса обучения, она будет звучать примерно так: «Учить себя!». И в решении этой задачи главное место занимает формирование регулятивных универсальных учебных действий у учащихся.

Основная задача обучения математики в школе – обеспечить прочное и сознательное овладение учащимися системой математических знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности каждому члену общества, достаточных для изучения смежных дисциплин и продолжения образования.

Как активизировать мыслительную деятельность учащихся на уроке? Как заставить младшего школьника задуматься, начать размышлять над математическими заданиями, вопросами, задачами? Во всяком случае не принуждением, которое угнетает ребенка, не способствует развитию учебной мотивации.

Как известно, неспособных детей нет, нужно просто помочь ребенку развить его способности, сделать процесс обучения увлекательным и интересным. В этом помогут внеклассные занятия по математике в форме факультатива. Программа занятий выражает целевую направленность на развитие и совершенствование познавательного процесса с внесением акцента на развитие у ребенка внимания, восприятия и воображения, памяти и мышления. Преподавание факультатива строится как углубленное изучение вопросов, предусмотренных программой основного курса. Углубление реализуется на базе обучения методами и приёмами решения математических задач, требующих применения высокой логической и операционной культуры, развивающих научно-теоретическое алгоритмическое мышление.

Мы провели исследования на базе 3 «А» класса МАОУ «СОШ № 2 п. Новоорска» с целью выявления уровня сформированности регулятивных УУД. Нами были подобраны диагностические методики, проведены входные замеры в классах, реализующих Федеральные государственные образовательные стандарты, получены первые результаты, по итогам которых мы выявили, что большинство учащихся имеют средний уровень целеполагания и контроля.

В результате апробации данного курса было отмечено, что полученные знания и умения на уроках по курсу «Мы и математика» учащиеся переносят на предметные уроки.

Для того, чтобы оценить результативность деятельности кружка «Мы и математика», в первый день учащимся был предложен входной тест уровня IQ, а далее, в марте, выходной тест уровня IQ. По результатам мониторинга прослеживалась положительная динамика уровня IQ у 88% учащихся.

Удовлетворённость детей, педагогов, родителей деятельностью кружка (анкетирование). Анкетирование показало, что и дети, и родители, и педагоги поддерживают идею проведения тематических кружков во внеурочное время.

Овладение умениями решать нестандартные задачи (срезовые работы). В ходе экспериментального апробирования программы математического кружка «Мы и математика» было выявлено, что данная форма работы является самым оптимальным условием эффективного обучения математики и формирования регулятивных универсальных учебных действий у учащихся 3 класса.

Э. Р. Ямалетдинова

Исследование тревожности в подростковом возрасте

В психологическом словаре тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе таких, которые к этому не предрасполагают.

По определению Р. С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях».

Так А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.

Таким образом, понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющее отрицательную эмоциональную окраску.

Проблема детской тревожности является одной из наиболее актуальных в современной психологии. В настоящее время увеличилось число тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка.

Повышенный уровень тревожности у ребенка может свидетельствовать о его недостаточной эмоциональной приспособленности к тем или иным социальным ситуациям. У детей с данным уровнем формируется установочное отношение к себе как к слабому, неумелому. В свою очередь, это порождает общую установку на неуверенность в себе.

Тревожные дети, если у них хорошо развиты игровые навыки, могут не пользоваться всеобщим признанием в группе, но и не оказываться в изоляции, они чаще входят в число наименее популярных, так как зачастую очень неуверены в себе, замкнуты, малообщительны, или же напротив, свехобщительны, назойливы, озлобленны. Также в результате отсутствия благоприятных взаимоотношений со сверстниками появляется состояние напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивности.

Таким образом, мы можем перейти к выводу, что у детей старшего дошкольного возраста тревожность еще не является устойчивой чертой характера, а больше представляет собой функцию неблагоприятных отношений с близкими взрослыми.

Экспериментальное исследование проводилось в Республике Башкортостан Хайбуллинского района на базе Степновского дошкольного образовательного учреждения. Для проведения данного исследования были выбраны воспитанники старшей и подготовительной группы в возрасте 5,5-7 лет в количестве 10 человек.

Цель нашего исследования: изучить влияние эмоциональной тревожности на статусное положение ребенка в группе старшего дошкольного возраста.

Для определения эмоционального состояния каждого ребенка группы мы использовали рисуночный тест «Дом – Дерево – Человек», методики «Социометрия» и «Паровозики».

По результатам данного исследования можно сделать вывод о том, что чем больший процент испытуемых имеет неблагоприятный статус в группе, тем выше уровень тревожности; негативное психическое состояние является доминирующим в данной группе испытуемых.

Е. А. Ямбикова

Работа социального педагога с детьми, оставшимися без попечения родителей

В России, согласно статистическим данным, количество учтенных детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приближается к 1 млн человек, и, что особенно тревожно, на протяжении последних десятилетий сохраняется устойчивая тенденция роста контингента таких детей (в среднем на 100 тыс. в год). Таким образом, на сегодняшний день дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, составляют значительный пласт населения нашей страны.

К числу детей-сирот относятся те, у которых умерли оба или единственный родитель. К числу детей, оставшихся без попечения родителей, относятся те, кто остался без попечения единственного родителя или обоих родителей

в связи с лишением их родительских прав, ограничением их в родительских правах, признанием родителей безвестно отсутствующими, недееспособными (ограниченно дееспособными), объявлением их умершими, установлением судом факта утраты лицом попечения родителей, отбыванием родителями наказания в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы, нахождением в местах содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений, уклонением родителей от воспитания своих детей или от защиты их прав и интересов, отказом родителей взять своих детей из образовательных и/или медицинских организаций, организаций, оказывающих социальные услуги, а также в случае, если единственный родитель или оба родителя неизвестны, в иных случаях признания детей, оставшимися без попечения родителей, происходит в установленном законом порядке.

Различные аспекты организации социальной работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, исследованы в работах следующих авторов: Н. Л. Белопольской, Л. С. Выготского (психическое и социальное развитие детей и подростков), В. А. Варывдина, И. П. Клемантович, Т. С. Зубковой, Н. В. Тимошиной, Г. И. Климантовой, Л. Ю. Михеевой, Л. М. Пчелинцевой (исследование системы социальной защиты детства), М. О. Буяновой, А. В. Гогоевой, В. Ю. Меновщикова, А. Н. Савина, Т. Ф. Зарембо (организация профилактической и реабилитационной работы).

Цель нашего исследования заключалась в выявлении и апробации системы форм и методов работы социального педагога с детьми, оставшимися без попечения родителей, в общеобразовательном учреждении. Изучение состояния рассматриваемой проблемы в теории и практике социального воспитания позволило нам выявить формы и методы эффективной работы социального педагога в общеобразовательном учреждении с детьми, оставшимися без попечения родителей; изучить индивидуально-личностные особенности данной категории детей; экспериментально проверить эффективность выявленных форм и методов работы социального педагога на примере МОАУ «СОШ № 25 г. Орска».

На констатирующем этапе исследования, на основе полученных результатов, мы отметили, что сложившаяся система оценки качества услуг в сфере защиты прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в СОШ № 25, нуждается в дальнейшем совершенствовании путем поддержки имеющихся позитивных тенденций и развития современных инновационных технологий социализации и интеграции: перспективная организация жизни и быта воспитанников; создание новых форм и возможностей для воспитания и развития детей; обучение их востребованным в будущей жизни трудовым и семейным навыкам.

Формирующий этап нашего исследования включал проведение консультаций, тренингов, индивидуальных и групповых занятий с детско-опекунскими группами.

С целью выявления эффективности апробированной программы был проведен контрольный этап по методикам констатирующего этапа исследования. Анализ полученных результатов убедил нас, что в результате использования специальных форм и методов, способствующих усилению сотрудничества с приемной семьей, произошли существенные положительные изменения детско-родительских отношений.

УКАЗАТЕЛЬ АВТОРОВ

Азаматова З. Б.	3	Любарский А. Ю.	76
Акушева Е. Г.	5	Максимова А. А.	79
Аничкина Н. В.	8	Масленцева Н. А.	80
Байбекова Т. Р.	11	Миронова М. Ю., Наследова А. О.	82
Батанина М. И.	17	Михоношина А. А.	85
Бочкарева, М. А.	18	Ниетова А. А.	89
Бочкарева М. А., Байдикова М. Г.	20	Орлова С. Л.	91
Бухтоярова Е. С.	22	Панина С. К.	93
Вахрушева В. Н.	23	Паташкина Д. В.	94
Губаева С. З.	26	Петренко А. С.	96
Дуйсеналина Ж. Т.	27	Пономарева О. В.	97
Евсенко О. Н.	28	Преснякова С. С.	99
Евтушенко Г. Е.	30	Реброва Ю. И.	101
Елеусизова М. А.	31	Ротмистрова М. В.	102
Еремеева О. С.	33	Синенко, В. П., Телина И. А.	103
Еськова О. В.	36	Смадиярова М. П.	107
Еськова О. В.	37	Струздина М. С.	108
Житписбаева А. А.	39	Сущенко А. С.	110
Жулаушинов А. М.	41	Таран И. А.	114
Жулмурзин, А. Ж., Жданов С. И.	43	Ткачева И. А.	117
Звербул Е. С.	44	Тлеубаева Ф. С.	119
Зубарев И. А.	46	Усманова Ф. С.	121
Ивонина А. А.	48	Ушакова С. В.	122
Избасарова В. Р.	49	Фаткулина В. Р.	123
Клименко Е. А.	53	Федоренко А. В.	127
Кожевникова А. Ю.	55	Федоренкова Н. А.	129
Козлова, И. Н., Рублева С. О.	56	Федоренкова Н. А.	131
Козлова, И. Н., Сыпченко А. С.	58	Федюкова Ю. А.	134
Клосова Г. А.	59	Фоменко З. В.	135
Котлярова Л. В.	62	Хонюкова В. С.	137
Ксенофонтова В. В.	64	Цыганова М. В.	138
Купцова А. А.	65	Шауханова М. Т.	140
Курилова А. Д.	66	Ширмамедова С. Р.	141
Лебедева С. В.	67	Ямалетдинова Э. Р.	142
Лобова Н. А.	72	Ямбикова Е. А.	143
Лушникова О. В.	73		

Научное издание

**XVI ВНУТРИВУЗОВСКАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

(11 апреля 2014 года)

Материалы

Часть 2. Педагогические и психологические науки

Ответственный редактор
Н. Е. Ерофеева

Редактор
Е. А. Феонова

Корректор
Т. С. Коледенкова

Ведущий инженер
Г. А. Чумак

Подписано в печать 28.08.2014 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л. 9,1.
Тираж 97 экз. Заказ _____.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего профессионального образования
«Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А, тел. 23-56-54