

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	1
ГЛАВА 1. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ КАК УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА.....	6
1.1.Теоретические аспекты самостоятельной работы.....	6
1.2.Особенности активизации самостоятельной работы у подростков.....	13
1.3.Характеристика витагенного обучения как условия активизации самостоятельной работы подростков.....	23
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЯЙ СОБОЙ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ.....	37
2.1.Диагностика подростков по выявлению уровня саморегуляции поведения.....	37
2.2.Проект воспитательной программы «Управляй собой».....	46
2.3.Методические рекомендации по реализации воспитательной программы «Управляй собой».....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	74

ВВЕДЕНИЕ

Инновационное общество требует от нового поколения разнообразных личностных качеств, одним из которых есть самостоятельность. В концепции совершенствования образования до 2020 года говорится, что доминирующими направлениями роста является расширение отдела самостоятельной работы учащегося за счет новых ресурсов и рост оригинального компонента деятельности педагога. [12]

В процессе развития этих направлений будет происходить постепенный переход в деятельности педагога от вещания к дискуссии с учениками и замена многих обычных аудиторных видов занятий во внеаудиторную (самостоятельную) часть учебной работы.

При этом, как показывает общественная деятельность, интуитивно, спонтанно, под непосредственным воздействием социальным окружением такие качества развиваются далеко не у всех людей. Напротив, большая их часть испытывает большие трудности приспособления в стремительно изменяющихся социальных, экономических, профессиональных ситуациях. Существенные изменения в материальной и духовной сферах формирования общества привлекли разнообразный интерес и социальную значимость проблемы воспитания деятельности и самостоятельности у подрастающего поколения.

В современных общественных условиях проявление самостоятельности выступает не только как требование от социальных групп, а также как важная потребность каждого его члена, возрастающая по мере расширения возможности выбора жизненных целей.

Проблема формирования самостоятельности осуществляется в практике воспитания, что отвечает общественной потребности в деятельных, целеустремленных, способных, творчески перестраивать собственный опыт и опыт предшествующих поколений, людях, которые будут способствовать росту экономики, науки, культуры нашего общества.

Актуальность этой проблемы очевидна, т.к. знания, умения, убеждения, духовность нельзя передать от преподавателя к учащемуся, используя только собственную речь.

Этот процесс состоит из знакомства, восприятия, самостоятельной переработки, осознания и принятия этих понятий и умений. И, пожалуй, главной функцией самостоятельной работы является формирование всесторонней развитой, высококультурной личности, т.к. только в самостоятельной интеллектуальной и духовной деятельности развивается человек.

Различные взгляды этой проблемы нашли отклик в психологических педагогических трудах, а также в современных диссертационных исследованиях.

Проанализировав, мы видим, что этих работах дана общая характеристика самостоятельной работы (Л.В. Жарова, М.И. Махмудов, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова и др.), разработаны классификации самостоятельных работ (А. Адель Баева, Б.П. Есипов, и др.), подчеркнуты условия организации самостоятельной работы (П.И. Пидкасистый, М.Э. Писоцкая, Г.Б. Пичурина, М.Н. Скаткин, И.Э. Унт и др.).

Эта проблема освещена также в диссертационных исследованиях А.С. Кошарного, Н.Г. Чаниловой, Н.Г. Спиренковой, М.А. Туркиной, И.И. Баринаова, В.И.Сиротин и других.

Очень широкое рассмотрение вопросы самостоятельной работы школьников получили в 60-х-80-х годах XX века в работах (Б.П. Есипов, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, В.П., Л.В. Жарова, Н.А. Половникова, И.Э. Унт и др.).

Существенными структурными компонентами самостоятельной работы при этом выступают цель, мотив, содержание, предметные действия и результат. Эти элементы деятельности определенным образом выражены

и приобретают глубоко личностный смысл, становясь актуальными для ученика.

Проблемы развития самостоятельности личности, ее активизации с использованием разнообразных методов и форм, таких как витагенное обучение, представлены в исследованиях А.С. Белкина, Н.М. Гарунова, Н.И. Дидусь, И.Я. Лернера, И.Е. Матусова, Л.В. Туркиной и др. [23,42,57,91,101,110,168].

Витагенное обучение, т.е. жизненный опыт стал достоянием личности, отодвинутый в резервах долговременной памяти, находящийся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Он представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком, представляющих для него самодостаточную ценность, связанных с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения [2, с.133].

Проведенный разбор психологической педагогической и специальной литературы по данной проблеме позволил выявить следующее **противоречие:**

активизация самостоятельной работы подростков предполагает самостоятельное, творческое применение материала, а особую сложность в этом плане вызывают фрагменты содержания, не связанные с имеющимся у подростка жизненным опытом.

Выявленное противоречие определило **проблему исследования:** как использовать витагенный опыт для активизации самостоятельной работы подростков?

Цель исследования – разработать проект воспитательной программы с применением витагенного опыта для активизации самостоятельной работы подростков.

Объект исследования – витагенный опыт, как активизация самостоятельной работы подростков.

Предмет исследования – процесс активизации самостоятельной работы подростков.

Исходя из цели, объекта, предмета и гипотезы были определены **задачи исследования:**

1. Проанализировать теоретические аспекты самостоятельной работы.
2. Рассмотреть особенности активизации самостоятельной работы у подростков.
3. Раскрыть характеристику витагенного обучения как условия активации самостоятельной работы подростков.
4. Провести диагностическое исследование «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой.
5. Разработать проект воспитательной программы «Управляй собой».
6. Сформулировать методические рекомендации по реализации проекта образовательной программы «Управляй собой».

Экспериментальная база исследования – МБОУ СОШ № 2 Г. Красноуфимска (учащиеся 8 класса).

Для реализации цели и задач проектирования применялся комплекс методов: теоретический анализ, изучение и анализ деятельности детей, беседа, анкетирование.

Практическая значимость проекта состоит в разработке и частичной апробации воспитательной программы «Управляй собой», методических рекомендаций по ее использованию.

ГЛАВА 1. АКТИВИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ КАК УЧЕБНАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Теоретические аспекты самостоятельной работы

Говоря об учебной деятельности, исследователи обычно имеют в виду работу ученика в классе. Учебная деятельность школьника включает в себя: классную, домашнюю, внеклассную и самостоятельную работу по учебному предмету. Из всех работ менее всего раскрытой остается самостоятельная работа. Именно в ней более всего могут проявляться его мотивация, побуждение, целенаправленность, а также самодисциплина, самостоятельность, самоконтроль, саморегуляция и другие личностные качества. Из выше сказанного, мы видим, что самостоятельная работа обучающегося может стать основой перемены его отношения в учебном процессе.

Проанализировав научный труд П.И. Пидкасистого, можно сказать, что самостоятельная работа – это не форма организации занятий и не метод. В первую очередь это способ привлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации [18, стр. 279].

П.И. Пидкасистый выделил две идеи, близких, помыслу, но имеющих своё содержание и отличительную черту: они и определяют основу самостоятельной деятельности.

Первая группа:

1. Главный элемент: знания, выраженные в понятиях, образах, пониманиях и представлениях;
2. Эффективный элемент: разнообразные действия, владение умениями, приемами, как во внешнем, так и во внутреннем плане;
3. Конечный элемент: новые знания, способы, социальный опыт, идеи, способности, качества.

Вторая группа:

1. Главный элемент: выделение учебной задачи, цели познавательной деятельности;

2. Процессуальный элемент: подбор, определение, применение точных способов действий, ведущих к достижению результатов;

Стимулирующий элемент: интерес в новых знаниях, выполняющих функцию осознания деятельности. Мы убеждаемся в том, что в социальном плане самостоятельная работа может рассматриваться в очень широком диапазоне. В отношении личности к окружающему миру, ее конкретного взаимодействия со средой. В итоге можно прийти к выводу, что процесс самостоятельной работы представляется в виде: мотив – план (действие) – результат. [18, стр. 274].

П. И. Пидкасистый рассматривает самостоятельную работу, которая выполняется без участия учителя, но по его заданию.

В определенное для этого время школьники, намеренно стремятся решить поставленные цели, используя свои усилия и показывая в той или иной модели успеха интеллектуальных или двигательных способностей. [18, стр. 152]

Мы видим, что П.И. Пидкасистый находит самостоятельную работу, как процесс выражения и преобразования в сознание субъекта объективной действительности, который состоит из следующих компонентов:

- распределение обучающимися общей и частных познавательных задач;
- подбор и определение способов действий, адекватных пути ее решения;
- выполнение операций контроля за тем, решается ли поставленная задача данными способами.

А.А. Миролюбов считает, что под самостоятельной работой в дидактике рассматривают различные формы индивидуальной и коллективной

деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях или дома без непосредственного участия учителя, но по его заданиям. [27]

И.А. Зимняя считает, что самостоятельная работа должна рассматриваться как особая форма (вид) деятельности учащегося, характеризующаяся всеми перечисленными ее особенностями. Это высшая форма его деятельности, форма самообразования, связанная с его работой в классе. [10, стр. 185].

Также, из работ И. А. Зимней мы можем видеть, что самостоятельная работа школьника есть результат правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что стимулирует самостоятельный рост, расширение и продолжение в свободное время. Для учителя это конкретное понимание не только своего плана учебных действий, но и разумное его формирование у школьников как некоторой схемы освоения учебного предмета в ходе решения новых учебных задач. В целом можно сказать, это занятость школьника по определенной им из готовых программ или им самим готовой программе усвоения какого-либо материала. [10, стр. 287].

Во-первых, в данном определении принимаются во внимание психологические компоненты самостоятельной работы: саморегуляция, самоактивизация, самоорганизация, самоконтроль и т. д.

Основным требованием общества к современной школе является развитие личности, которая умела бы самостоятельно творчески решать научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

Профессионалы в этой сфере акцентировали, что обучающимся значимо предоставить метод, направление для развития приобретения знаний, а это значит – обеспечить их универсальными учебными действиями

организации умственного труда, т.е. умениями ставить цель, выбирать пути решения для ее достижения, планировать работу во времени.

Для того, чтобы личность развивалась целостно и гармонично необходимо систематическое включение ее в самостоятельную работу, которая в процессе особого вида заданий самостоятельных работ – приобретает характер проблемной, поисковой деятельности.

Имеющие большой опыт в научных теориях, ученые – теоретики в единстве с философами, психологами, социологами и физиологами рассматривают и теоретически обосновывают главные качества личности как образец нового времени - инициативности, самостоятельности, творческой активности – этот аспект проблемы в свете оказывается одним из главных признаков всестороннего развития человека наших дней.

Исследуя содержание самостоятельной работы в теоретическом плане, можно выделить три направления деятельности, по которым может формироваться самостоятельность учения:

Познавательное направление Б.П. Есипова (60-е гг.), который доказал, что обычный словесный способ обучения, становится неэффективным.

Роль самостоятельной работы ученика из-за изменения цели обучения возрастает, его ориентация на развитие навыков, творческой деятельности, а также в связи с компьютеризацией обучения. [7, стр. 79].

Практическое направление черпает свое начало в трудах Я.А. Коменского. Он считает, что нужно привлечь школьников в самостоятельную работу, через организацию практических вопросов. При этом проблематичным становится преподавание, инициатива учителя без достаточно глубокого исследования и оценки участия самого ученика. Мы видим, что в дидактическом направлении исследуются сферы использования самостоятельных работ, рассматриваются их виды, постоянно совершенствуется методика их использования в различных элементах учебного процесса. Идущей и в значительной степени решается

в методическом аспекте задачи взаимосвязи педагогического правления и самостоятельности школьника в изучении. Практика обучения во многом пополнилась так же содержательными материалами для организации самостоятельной работы школьников на уроке и дома. [31].

Организационно – техническое направление возникает в трудах К. Д. Ушинского. По его мнению, самостоятельная деятельность выбирается в качестве предмета исследования. Аспект, который формировался в педагогическом направлении, был направлен на раскрытие смысла самостоятельной работы как дидактической серии, ее типов, видов– предмета и цели деятельности.

Проанализировав организационно – техническое направление, при всех имеющихся её преимуществах в исследовании можно сделать вывод, что самостоятельная работа ученика, её процесс и содержание раскрыта не до конца. [28].

Тем не менее, имеются следующие структурные взгляды оценки значения, роль и функции самостоятельной работы.

Рассмотрим основные понятия, входящие в самостоятельную работу, которые выделяет В.Н.Орлов:

«Самостоятельность» – очень многоаспектный и психологически непростое явление, это скорее смыслообразующая, качественная характеристика какой-либо сферы деятельности и личности, имеющая собственные конкретные критерии. Самостоятельность – как характеристика деятельности учащегося в конкретной учебной ситуации представляет собой постоянно демонстрирующую способность добиваться цели деятельности без помощи других [14, стр. 47].

«Самодеятельность» – субъективная, собственно индивидуальная самоуправляемая деятельность, с личностно определенными компонентами: целью, ведущей потребностью, мотивацией и способами реализации.

«Самоактивация» – это лично соотнесённая внутренняя мотивация деятельности [14, стр. 50].

«Самоорганизация» – свойство личности мобилизовать себя, целеустремлённо, активно использовать все свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей, рационально используя при этом время, силы, средства.

«Саморегуляция» – изначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение.

«Самоконтроль» – необходимый компонент самой деятельности, который осуществляет её исполнение на личностном уровне.

Во-вторых, обращая внимание на то, что самостоятельная работа связана с работой школьника, является следствием правильной организации познавательной деятельности.

В-третьих, самостоятельная работа рассматривается как высший тип деятельности, требующий от учащегося достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности, и доставляющий ученику удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самосознания.

Попробуем выяснить, что психологически для самого обучающегося означает самостоятельная учебная работа? Прежде всего, она должна быть осознана как свободная по выбору, внутренне мотивированная деятельность. Она предполагает выполнение обучающимся целого ряда входящих в неё действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла (в терминах теории деятельности А.Н. Леонтьева), подчинения выполнению этой задачи других интересов и форм своей занятости, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

Можно сказать следующее, что результативность учебного процесса познания обуславливается качеством преподавания и самостоятельной познавательной деятельностью учеников. Эти два понятия тесно

взаимосвязаны, но следует выделить самостоятельную работу как ведущую, которая усиливает форму обучения в связи с рядом обстоятельств.

Анализ педагогической литературы позволил также выделить различные подходы к классификации самостоятельной работы.

Виды самостоятельной работы рассматривают в соответствии со способом ее организации и контроля, например: С.И. Архангельский [27] исследует обязательную и дополнительную самостоятельную работу; Д.Л. Мурашкин, Б.П. Невзоров, В.А. Антропов и др. [27, 29] разделяют аудиторную и внеаудиторную самостоятельную работу.

П.И. Пидкасистый [18, стр. 27], классифицирует виды самостоятельной работы на основе преобладающего вида, соответствующей учебной познавательной деятельности: выполняемой по образцу; реконструктивной, вариативный; поисковый; исследовательский.

Следует отметить наиболее точную классификацию самостоятельной работы И.И. Малкина, [31]:

- репродуктивного типа (воспроизводящие, тренировочные, обзорные, проверочные);
- познавательного поискового типа (подготовительные, констатирующие, экспериментально - поисковые, логически поисковые);
- творческого типа (художественно - образные, научно-творческие, конструктивно-технические);
- познавательного практического типа (учебные - практические, общественно-практические).

Самостоятельная работа подростков есть следствие правильно организованной его учебной деятельности на уроке, что мотивирует самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время.

Самостоятельная работа должна рассматриваться как специальная форма (вид) учебной деятельности обучающегося, характеризующаяся всеми

перечисленными ее особенностями. Это высшая форма его учебной деятельности, форма самообразования, связанная с его работой в классе.

В заключении можно сделать вывод о том, что самостоятельная работа – это высшая работа учебной деятельности школьника и является элементом целостного педагогического процесса, поэтому её присущи такие функции, как воспитательная, образовательная, развивающая. Решение проблемы активизации самостоятельной работы у подростков будет рассмотрено в пункте 1.2.

1.2. Особенности активизации самостоятельной работы подростков

При рассмотрении проблемы активизации самостоятельной работы в процессе обучения, должным становится решение следующих вопросов, связанных с деятельностью учащихся в процессе самостоятельной работы, проблемы действительности самостоятельной работы и др.

Мы видим, что самостоятельная работа выходит на первый план, как деятельность подростков, а сам обучающийся, как динамичная творческая личность представляется автором своей культуры, эрудиции и будущей деятельности.

Деятельность личности подростка выступает в постановке целей самостоятельной работы, её планировании, нахождение способов, самомобилизации и самоконтроле, оценке результатов. Самостоятельная работа подростков требует критического мышления, решения разнообразных познавательных задач, ведения записей, понимание и запоминания информации и т.д.

Самостоятельная работа является важным звеном теоретической и практической подготовки учащихся к предстоящей деятельности, развитие необходимых знаний, умений, навыков, дисциплинированность, уверенность в себе нравственные и психических качеств.

Стремление к самостоятельному достижению знаний, умений должно постоянно стимулировать подростков во всей система образования.

Необходимо это делать, так как в современных условиях выросло значение ответственности самого подростка:

- за свою деятельность;
- за развитие своего кругозора;
- познания;
- конкретного предметного содержания.

В процессе формирования самостоятельной работы важна не только её организация, но и её результативность. И. А. Зимняя считает что, результативность самостоятельной работы зависит от множества наружных и скрытых внутренних:

- от содержания и сложности её задач,
- наблюдения со стороны старших товарищей,
- уровня знаний и общего развития обучаемых,
- интеллектуальных знаний, мотивов и установок,
- способов и методов учебной деятельности и т.д. [10, стр. 254].

Центральным условием результативности самостоятельной работы подростков является полное осознание её целей и способов, сознание самого себя как личности, которая сама направляет, организует и контролирует процесс учения и т.д.

Как мы видим, что И.А. Зимняя [10, стр. 189] выделяет типы развития самостоятельной работы подростков:

1. Повторяющие действия подростков по заданному образцу, распознавание объектов и явлений, их опознавание путём сравнения с известным образцом;

2. Воспроизводительная деятельность по репродуктированию учебной информации, не выходящая, как правило, за пределы уровня памяти;

3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретённых знаний для решения задач, выходящих за пределы типовых;

4. Самостоятельная работа по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решения, выработке проблемного моделирующего и диалектического мышления.

В следствии социальных действий у подростков появляются: активность, умственные и такие особые усилие, которые появляются во внимании, углубленности работы, а также и в потребности общения в социуме, направленного на рассуждение появляющихся вопросов.

Ещё общение очень важно подростку для того, чтобы убедиться в собственных силах, постоянно получать поддержку или же поделиться с товарищами своим открытием, исходя из этого можно сделать вывод не только отстающие ученики нуждаются в поддержке учителя.

Нужно отметить следующие учитель на самом деле не принимает участия в выполнении задания, но он организует деятельность класса, направляет познавательный процесс, мотивирует, а это важно, чтобы поддержать творческие начинания подростков, их произвольность и самостоятельность.

Формирование самостоятельной работы – это способ, форма и методы, стимулирующих познавательную активность, снабжение условий результативности.

Так как учитель принимает непосредственное, а затем и косвенное участие в организации педагогического процесса следует, отметить, что в процессе формирования самостоятельной работы особое место принадлежит учителю.

Поэтому так важно представить этапы развития самостоятельных действий:

- систематический подход к учащимся с соблюдением понятных практических заданий;

- постепенное нарастание интеллектуальных нагрузок и плавный переход к более точным и полным указаниям по выполнению самостоятельной работы;
- со временем отдаление учителя и занятие им позиции пассивного зрителя за процессом;
- контроль учителя переходит к самоконтролю.

На уроках разной формы, например таких как: урок путешествие, практикум, семинар, экскурсия, лабораторная работа с помощью различных самостоятельных работ подростки могут получать новые знания. Работы приносит положительные результаты, если организуется в системе [31].

Под системой самостоятельных работ мы понимаем, прежде всего, комплекс взаимосвязанных, зависящих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов работ.

Всякая система должна состоять из определенных требований или принципы. Иначе это будет не система, а просто набор фактов, объектов, предметов и явлений.

При построении системы самостоятельных работ в качестве основных методических требований выдвинуты следующие:

1. Самостоятельная работа должна иметь конкретную цель и ученик обязан знать пути её решения;
2. Оказание учителем необходимой помощи при затруднении;
3. Установление обратной связи, отражающей итоги самостоятельной деятельности учащихся;
4. Осуществление лично ориентированного подхода к учащимся в процессе проведения самостоятельной работы;
5. Развитие навыков самоконтроля, взаимоконтроля при выполнении работы.

В этом случае между отдельными работами обеспечиваются не только «ближние», но и «дальние» связи. Успех решения этой задачи зависит не только от педагогического мастерства учителя, но и от того, как он

понимает значение и место каждой отдельной работы в системе работ, в развитии познавательных способностей подростков, их мышления и других качеств.

В то же время одна система не определяет успеха работы учителя по формированию у учеников универсальных, учебных действий. Для этого нужно еще знать основные принципы, руководствуясь которыми можно обеспечить продуктивность самостоятельных работ, а также методику управления отдельными видами самостоятельных работ.

Сущность самостоятельной работы достигается, если она является одним из целостных, неотъемлемых элементов учебного процесса, и для нее отводится определенное время на каждом уроке, если она проводится организованно и систематически, а не случайно в отдельных случаях.

Именно при этом соглашении у подростков наращиваются постоянные опыт в воспроизведении разнообразных типов самостоятельной работы и повышаются динамику в ее выполнении.

При анализе типов самостоятельных работ, при установлении ее размера и строения следует руководствоваться, как и во всем развитии образования, важным направлением педагогики. В особенности значимая роль в этом деле содержат направления открытости и последовательность, согласование теории с практикой, направление со временем в возрастании сложностей, направление изобретательной деятельности, при все этом системный доступ к учащимся.

Использование таких направлений к организации самостоятельной работой имеет *следующие отличительные черты:*

- Самостоятельная работа необходима содержать упорядоченный характер.
- Проблема педагога заключается в следующем, найти такое определение задачи, которая побуждала бы у обучающихся стимул к работе и стремление сделать ее как можно качественнее.

- Школьники должны четко понимать, в чем, смысл задачи и как именно, будет исследоваться ее исполнение.

Из чего вытекает что, работа учащихся осознанная, упорядоченная, которая позволяет более качественному ее решению. [11]

Недооценивая вышеупомянутого условия, приводит к тому, что обучающиеся, не поняв сути дела, выполняют не то, что надо, или невольным образом в процессе ее решения неоднократно стремятся за пояснением к учителю.

В целом влечет за собой к неразумной трате времени и понижению степени самостоятельности обучающихся в деле.

Самостоятельная работа должна быть в действительности самостоятельной и мотивировать подростков при ее реализации работать интенсивно. Тем не менее, здесь есть свои недостатки, которые необходимо принимать: наполняемость и размер самостоятельной работы, рекомендуемый на каждой ступени обучения, должны быть доступным для обучающихся, а сами ученики — организованы к выполнению самостоятельной работы абстрактно и практически.

Для начала у подростков нужно развивать элементарные умения самостоятельно работать. Тогда в самостоятельной работе обучающихся должен последовать демонстрационный метод способов работы с учителем, напутствуемый ясными пояснениями, пометками на доске.

Для самостоятельной работы надо рекомендовать такие поручения, реализация которых не позволяет работать по путям и шаблонам, а требует использование навыков в новой обстановке. Исключительно в этом случае самостоятельная работа содействует формированию инициативы и когнитивных способностей подростков. [11]

С позиции создания самостоятельной работы нужно понимать, что для освоения учебным действиям обучающимися необходимо разное время, в связи их умственных способностей. Реализовывать это можно с помощью системного деятельностного подхода к обучающимся.

Осуществляющий ход работы класса в целом, педагог должен успеть перевести благополучно справившихся с заданиями учеников на решение более сложных, которые имеют проблемный характер, требуют открытий, исканий. Отдельным обучающимся число разминочных упражнений можно довести до самого меньшего. Другим дать значительно больше таких упражнений в различных видах, чтобы они запомнили новое условие или новый закон и научились самостоятельно использовать его к выполнению учебных задач. Перевод такой группы подростков на выполнение более сложных заданий должен быть значимым. Также следует отметить направления, по которым осуществляется самостоятельная работа:

- Увеличения объёма и времени выполнения;
- Усложнение задания, а также мыслительных операций и методов работы;
- Изменение способов инструктирования и уменьшения помощи учителя.

Важно отметить, для выполнения задач вредна излишняя торопливость, как и чрезмерно продолжительное «топтанье на месте», не продвигающее подростков вперед в познании нового, в приобретении опыта.

Задания, предлагаемые для самостоятельной работы, должны заинтересовать подростков. Он отличается новизной выдвигаемых задач, необычностью их содержания, раскрытием перед подростками практического значения представляющий задачи или метод, который нужно усвоить. Подростки всегда демонстрируют большое любопытство к самостоятельным работам, в ходе выполнения, которых они исследуют предметы и явления.

Самостоятельные работы подростков важно постепенно и систематически вводить в учебный процесс. Только при этом условии у них будут вырабатываться твердые универсальные учебные действия.

При постановке самостоятельной работы необходимо применять соответствующее совокупность передачи информации педагогом с самостоятельной работой подростков для приобретения знаний, умений и

навыков. На самом деле не следует совершать ошибки: чрезмерный интерес самостоятельной работой может приостановить скорость изучения программного сведений, темпы развития обучающихся стремятся в познании нового. [12]

При выполнении обучающимися самостоятельных работ какого либо, вида управляющая функция должна быть присуще педагогу. Педагог рассчитывает систему самостоятельных работ, их постепенное включение в обучение. Он ставит цель, сущность и размер каждой самостоятельной работы, ее роль на уроке, методы обучения различных видов самостоятельных работ. Которые представлены ниже.

Виды самостоятельных работ различают:

- По дидактическим целям (обучающие, тренировочные, творческие, развивающие, закрепляющие и т.д.);
- По степени индивидуальности учеников (фронтальные, групповые);
- По форме выполнения (устные, письменные);
- По уровню (исследовательские, репродуктивные, творческие)

Учитель обучает, следит за качеством, рассматривает индивидуальные качества обучающихся и принимает их при постановке самостоятельной работы.

Эти стадии формирования навыка самостоятельной работы нацеливают только на целый ход этого процесса. В отношении к каждому виду самостоятельной работы будут предусматриваться точные индивидуальные аспекты конкретного вида деятельности. Для более качественного примера рассмотрим на формировании такого умения самостоятельной работы, как самостоятельная работа с учебным пособием [14]

Мы знаем, что учебник — это основной источник знаний по предмету. Важно отметить, что именно систематическая работа с книгой повышает степень умственного развития.

Содержание самостоятельной работой с учебным пособием воплощается в, том, что осваивание новыми знаниями происходит самостоятельно каждым учеником индивидуально путём вникающего изучения материала по учебному пособию и восприятия опубликованных в нём фактов, примеров и следующих из них чистых выводов [15, с. 194].

Самые важные параметры такого вида самостоятельной работы содержатся в самостоятельном освоении обучающимися информации и в развитии умения подростков работать с учебником.

Работа с учебником дает возможность ученику не один раз исследовать материал в удобное для него время и размеренном темпе.

Формирование опыта самостоятельной работы с учебным пособием вполне сложная работа. Вместе с тем, если придерживаться равных условия, работа упрощается:

1. Большое значение для развития навыка самостоятельной работы с учебным пособием имеет, прежде всего, определение темы для самостоятельного изучения. Как известно, не все темы обучающиеся смогут воспринять без подготовительной работы и объяснения во всех подробностях педагогом. Учитель вправе предлагать только те темы для самостоятельной работы, которые обучающиеся в состоянии сами (без помощи учителя) изучить.

2. В самостоятельной работе с учебным пособием должна быть обстоятельная беседа учителя. В этой беседе педагог должен, прежде всего, точно обрисовать тему материала, дать целое понятие о содержании, сконцентрировать внимание обучающихся на тех вопросах, которые они должны понять, а также представить советы по самостоятельной работе.

3. В ходе самостоятельной работы педагог должен все время замечать её изменения, следить за процессом.

4. Главное внимание педагог должен обращать на производство у учеников умения самостоятельно обдумывать и воспринимать новые знания в ходе самостоятельной работы.

5. Так, весь процесс формирования навыков самостоятельной работы, с позиции известного учёного Б.П. Есипова, должен возникать с самостоятельного чтения небольших художественных произведений, затем научно-популярных с последующим пересказом.

6. Довольно часто в самостоятельной работе подростков могут предзнаменовать демонстрация опытов и наглядных материалов с целью создания проблемной ситуации для более точного осознания исследующих материалов.

7. Самостоятельная работа подростков может проводиться при сопровождающим частичном чтении некоторых особо трудных для усвоения моментов.

Рассмотрим наиболее популярные приемы работы с учебником: осуществление основных функций (обучающая, развивающая, воспитывающая); добыча знаний самостоятельно; связь умственной и практической деятельности (самообразование).

В ходе формирования навыка самостоятельной работы с учебным пособием есть потребность перейти к повторению тем изученных раньше. Такое пробуждение в памяти является одним из важным фактором формирования навыка самостоятельной работы.

Это всего лишь один из примеров формирования навыка отдельного вида самостоятельной работы в образовании. На этом примере можно сделать выводы не только об общем ходе деятельности по формированию таких навыков, но и о сложности этого процесса для развития и обучения школьников.

П.И. Пидкасистый подчеркивает самые важные типы самостоятельных работ подростков в образовании: самостоятельные работы по аналогу, преобразование самостоятельные работы, креативные самостоятельные работы и творческие самостоятельные работы. Каждый из этих видов имеет, по существу, назначение. Больше всего трудным субъектом считаются, конечно же, нестандартные самостоятельные работы, они имеют большую

значительную степень когнитивной деятельности, а также самостоятельности подростков. [18, стр. 138]

Таким образом, процесс развития самостоятельной работы в обучении допускает перевод от повторяющихся и воспроизводящих воздействий учеников к плодотворным и самостоятельным действиям. Процедура формирования самостоятельной работы обязан не только руководствоваться управляться, но и быть со стороны учителя под контролем. В процессе самостоятельной работы подростков открываются персональные компетенции учеников, их влечения и стремление, которые содействуют воспитанию навыков рассматривать события и примеры, обучают независимому мышлению, которое располагает к креативному развитию и производству субъективного мнения, собственных взглядов, представлений, личной позиции.

Активизация самостоятельной работы - это одно из важных условий для предстоящего развития личности, её росте, целеполагания и самообразования, где особенную должность занимает жизненный опыт, за костяк которого принимается не весь опыт, а витагенный, т.е. та доля опыта, которая очень важна для человека, в большинстве случаев воспроизводится в обычных обстановках. Витагенное обучение существенным образом модифицирует образовательный процесс и разрешает постигать жизненный опыт индивида в качестве независимого ключа нового знания. Более детально витагенное обучение и как оно влияет на активизацию самостоятельной работы подростков, рассматривается в пункте 1.3.

1.3. Характеристика витагенного обучения как условия активизации самостоятельной работы подростков

Современное образование базируется на принципах гуманистического характера, общечеловеческих ценностях, право ребенка на свободное

развитие, общедоступность образования. Эти принципы делятся на общеобразовательные (воспитывающий, развивающий, природосообразность, приемлемость, системность, индивидуальный подход) и коррекционные развивающие (учет индивидуальных особенностей, комплексность и т.д.)

Реализация данного уровня формирования обучения требует лучше разбирать увлечения и надобности каждого школьника.

Преподавательская деятельность рассматривает, что в условиях современного общества, когда одной из основных приоритетов становится информация, умение. Организовывать обучение необходимо с взглядов самого ученика, его опыта и ценностных ориентаций.

Определение жизненный опыт школьников в учебном воспитательном процессе приобрела развитие в научных трудах всевозможных течений: личностного ориентированного образования (Белухин Д. А., Зеер Э. Ф., Якиманская И. С.), дидактика взаимодействия (Амонашвили Ш. А.), практика эвристического обучения (Хуторской А. В.), индивидуализация и дифференциация обучения (Унт И. Э.), теория проблемного обучения (Лернер И. Я., Махмутов М. И., Скаткин М. М.), концепция оптимизации и редукции учебно-воспитательного процесса (Бабанский Ю. К.), действие развивающего обучения (Давыдов В. В., Занков Л. В.), технологии педагогических студий (Окунев А. А.), технология совместного способа обучения (Дьяченко В. К.), теория решения изобретательских задач (Альтшуллер А. Г.).

В вышеуказанных научных трудах обучения жизненного опыта учеников применяется для демонстрации изученной информации, для основания проблемной обстановки и поиска решений для ее устранения, для поправления имеющихся представлений и образов, но не как следствие организации учебного воспитательного процесса.

Концепция витагенного обучения (Белкин А.С.) [4, стр. 34 – 40] отводит главное место витагенного опыта школьника в осуществлении просветительских задач, но за основу принимается не весь жизненный опыт,

а витагенный, т.е. та доля опыта, в особенности важна для человека, часто обновляется в обычных обстановках.

Витагенное обучение существенно модифицирует образовательный процесс и разрешает понимать жизненный опыт индивида в качестве самостоятельного ключа новых знаний.

Основной идеей образования здесь является самоактуализация умственного социальной возможности личности.

В витагенное обучение ученик становится в качестве равноправного участника процесса познания, в качестве обладателя ценностного знания. Из этого следует, что при таком подходе ученик является не только предметом, но и индивидом когнитивной деятельности.

Опыт жизни — это витагенная информация, которую, человек еще не прожил, а объединённый только с его компетентностью о разных сторонах жизни и деятельности, но он не имеет для человека никакой ценности. Витагенный опыт - следствие процесса восприятия жизненного опыта, ведь именно он стал главным для человека. Витагенный опыт представляет и общественную ценность, разрешает предвещать и строить перспективы, при этом имеет место важнейшее отношение индивида к личному опыту. Работа по накоплению витагенного опыта идет постоянно на протяжении всей жизни человека.

Между жизненным опытом и опытом жизни нет разделительного барьера. Жизненный опыт появляется не самопроизвольно, а появляясь через этап сообщения о жизни. Сейчас мы рассмотрим отдельные этапы, при которых выражение «Слышал, наблюдал, делал» перебрасывается в выражение «Принял, пережил, запомнил», в чем-то подходящее выражение процесса формирования человека. Немного из истории, конечная представлена в XIII в. большим мудрецом, стихотворцем и музыкантом Востока Джалаладдином Руми Мевляной: Человек становится Богом, пройдя стадии «Слышал, видел, стал!».

Если перевести витагенное обучение в жизненный опыт с точки зрения науки, можно выделить некоторые этапы: [3, стр. 20].

Первый этап – первичный. Целое, неразделенное понимание витагенной материала.

Второй этап – оценивания. Индивид находит значение приобретенного материала с социальных, коллективных взглядов, далее с убеждений личного значения, когда происходит сброс лишней информации.

Третий этап - установочный. Индивид может сознательно организовывает указание на усвоение предоставленной информации с приближенным периода сохранения. Период хранения подчиняется от немаловажной информации, ее жизненного абстрактного течения.

Далее рассмотрим степень запоминания информации.

- *Операционная*, цель на низкое запоминание. Запоминание «в запас». Информация не представляет никакого смысла для самореализации личности в образовательном процессе.

- *Функциональная* цель направлена на продолжительный период хранения информации. Применяется в ситуациях избрания.

- *Базовая цель* на долговременное запоминание, важная существенность информации для самореализации в образовательном процессе.

Степени могут стабильно конкурировать между собой, переходить один в другой, заслуживать различный уровень значимости.

Технология прохождения витагенного опыта участников образовательного процесса при развитии навыков работы с заданиями витагенного типа заключаются в следующих ступенях: [3, стр. 25].

1. Раскрытие содержания витагенного опыта с помощью представления.

2. Раскрытие витагенного опыта с содействием экспресс - опроса.

3. Раскрытие витагенного опыта с поддержкой его системы всеми респондентами образовательного процесса.

4. Оценка витагенного опыта. Исследование его нрава и диапазона, взаимосвязи между ними.

5. Понятие ключевого, постоянного, важнейшего и личностного значимого ценного опыта.

6. Решение причин для классификации витагенного опыта, соединение естественной публичной информации.

7. Решение потенциала целенаправленного педагогического воздействия в условиях формирования непринужденно - научных знаний.

8. Определение соглашений для использования витагенного опыта при конструировании научных знаний в области естествознания.

9. Привлечение витагенного опыта участников образовательного процесса к формированию естественно - научных представлений школьника.

Рекомендованная технология, разработанная под научным инструкцией Лошаковой Т. Ф. становится приспособляемой в силу ее эластичности, подвижности, постоянству при условии системного использования с учетом содержания и немаловажности каждого из представленных шагов, разрешающих при возможных отклонениях от ожидаемых результатов вырабатывать ее видоизменение и модификацию. [4, стр. 37].

Жизненный опыт в этом контексте не признает важную роль информации о жизни. Другими словами, то, что прожито самим человеком, всегда соотносится с опытом других людей. Это приносит потенциал понять источники персональных успехов или неудач. Оттого так важно учитывать и косвенный жизненный опыт, который выражает влияние на уровень ожиданий личности и пути достижения успеха.

Жизненный опыт личности индивидуальный, неповторимый. И школьники, и родители, и учителя отличаются индивидуальными особенностями. Однако все это поддается обусловленной типизации, классификации, учету, отслеживанию.

Неповторимость витагенного опыта и субъектность личности в образовательном процессе - целостны. Больше того, педагог становится

правителем мыслей ребенка не в том случае, когда вселяет ему мысли, идеи, а когда разделяет с ним свой опыт, объясняя причины своих удач и поражений. Значение педагогического взаимодействия не столько в трансляции информации в цепи учитель-ученик, сколько в обмене витагенным опытом.

Затем следует разобрать важные положения, которые могут стать педагогическим инструментом витагенной информации в обучении. [4, стр. 33 – 40]

1-е положение: развитие ценностного взгляда к научному знанию. В процессе обучения имеется обычная логика трансляции (передачи знаний) и логика деятельности реципиента (получателя знаний). Логичность проста: я передаю знание, ты его получаешь и докажи, что это знание усвоено тобой, стало твоим достоянием. Происходит все это, как правило, в пределах одной параллели: от учителя к ученику, от ученика к учителю. В середине внимания - сам процесс передачи знания.

Знания анализируются как средство свершение целей, а не как цель приобретения научного знания.

Изучение теоретических научных практик приобретает ценность для учеников, вследствие чего они воспринимают их как личностные значимые. Из этого следует, что основа на жизненный опыт индивида – это важный путь перехода образовательных знаний в ценность.

Житейские образы учащихся различаются от теоретических. Степень разногласия между представлениями различается: расхождение, противоречие, противостояние, взаимоисключение. Педагогическая работа в рамках витагенного образования должна быть ориентирована на научный и житейский смысл.

Развитие научных познаний возникает чаще всего с устных определений. Научные познания учащихся, не будут иметь ценностного образа, если не основываться на витагенную информацию. Из этого вытекает

проблема, как учителю преподнести новый материал на язык личного опыта ученика.

2-е положение: ценностное отношение к новому.

Безусловно, можно демонстрировать степень незнания:

- неосведомленность - самый незначительный;
- некомпетентный;
- абсолютное неведение;
- искаженное неведение (создается иллюзия знания).

Незнание - т. е. цель, которая толкает человека развивать себя, свой кругозор, интересы. Он очень часто пытается раскрыть самого себя. Без вышеуказанного человек просто не может существовать и самообразовываться. Сознание и самопознание - две стороны единого процесса. В редких случаях человек с намерением отказывается что узнать. Это может случаться тогда, когда для него в этой ситуации незнание видится в чем-то таком, что вызывает негативные эмоции. Такое незнание можно назвать косвенным.

3-е положение: изучение и развитии о многомерности образовательного процесса.

Ученики не должны представлять образование как процесс всасывания и пережевывания знаний. Прежде всего, это еще и переживание чувств, действий, деятельности, связанных в нечто органически единое, неразделимое. Педагог в меньшей степени выходит информатором, в наибольшей мотиватор, который ведет за собой, и владеющий умением сочувствовать успехам и неудачам.

В этом случаи обучение находит важное общественный значение - выработка социального образа человека, редкого индивида, т. е. уникального. Без такого подхода витагенное обучение просто исключено.

4-е положение: основа на подсознание личности.

В подсознании имеется основной и резервной запас витагенной информации. Вершина на подсознание в витагенном обучении дает, прежде всего, творчество и выдумку учащихся в самых различных начинаниях образовательного процесса. Если больше уделять ученикам времени на свою выдумку, свое творчество, тем самым мы расширенно используем витагенный опыт в образовательном процессе.

Формировании научных представлений школьников состоит из следующих этапов:

1. Раскрытие программы витагенного опыта осуществляется с поддержкой визуализации;
2. Раскрытие витагенного опыта с помощью экспресс-опроса;
3. Раскрытие витагенного опыта при помощи его вербализации всеми участниками образовательного процесса;
4. Синтез витагенного опыта. Раскрытие его нрава и объема, определение связей между ними;
5. Определение базового, устойчивого, существенного и личностно-значимого ценного опыта;
6. Указание причин для классификации витагенного опыта, Союз научной информации;
7. Определение потенциале целенаправленного педагогического воздействия в условиях развития научных знаний;
8. Определение правил по применению витагенного опыта при проектировании научных знаний;
9. Применение витагенного опыта участников образовательного процесса к развитию научных представлений школьника. [2, с. 19].

Данная технология представляется легко приспособляемой в силу ее эластичности, быстроты, постоянства. При её системном использования с её структурой содержания и важности каждого из рассмотренных шагов, разрешающих при возможных нарушениях от планируемых результатов производить ее изменение и модификацию.

Анализируя содержание витагенного обучения, нужно добавить, что витагенный опыт полезен не только для того, чтобы сделать сотрудничество настоящим, но привлекательным педагогическим взаимодействием. Он необходим, прежде всего, для воспитания такое отношение к знанию и незнанию, чтобы оно было ценнейшим; для учета возможных возможностей индивида как находящиеся на поверхности, так и в глубинах для внешнего обозрения.

Перевод витагенной информации в витагенный опыт — это своего рода очищение, когда человек посылает в отдаленные хранения памяти то, что должно отложиться на какой-то срок времени хранения, но может быть возобновлено в обычных житейских обстоятельствах.

В ходе очитки разбираются существенные компоненты, которые несут на себе основную нагрузку, изолируют одно, выпускается другое. Фильтры человеческой памяти по своей натуре неповторимые. В них сочетается все то, что оснащает процесс интериоризации, т. е. перехода наружных воздействий среды во внутренние установки личности.

Самые обычные источники витагенной информации мы можем увидеть в схеме концентрических кругов (схема 1).

Из схемы мы наблюдаем, что источниками витагенной информации: различные виды деятельности, образовательный процесс.

Именно, они являются основой содержание, самый существенный «нерв» витагенной информации. Сосредоточивая внимание на полюсы успеха-неуспеха, успехов и ошибок, справляясь с определенными стадиями, витагенная информация переходит в витагенный опыт.

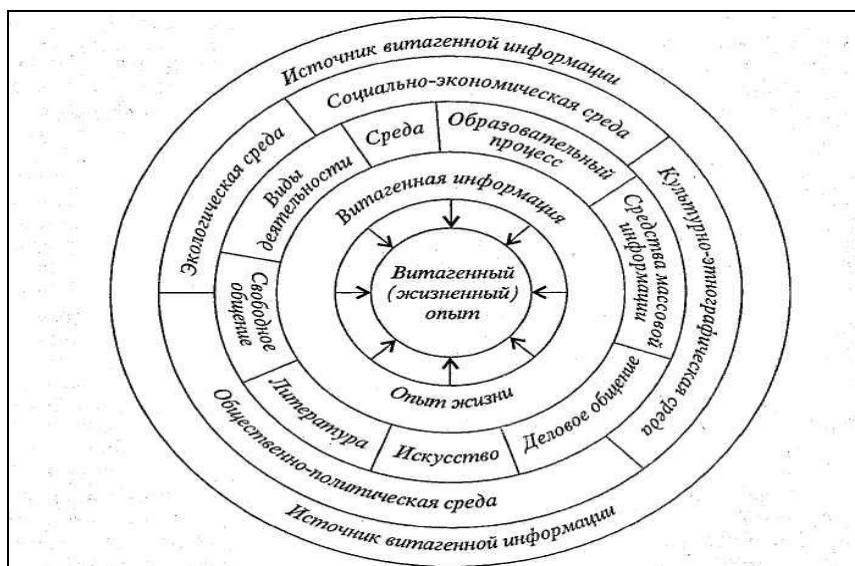


Схема 1. Источники витагенной информации.

Источники витагенной информации представлены рядомположенно. Из этого следует, что они действуют по-разному.

Без сомнения, можно отметить, что разнообразные обстоятельства на всевозможных этапах развития личности оказывают на нее благоприятное влияние. Это надо подчеркнуть зависит от сформировавшихся ситуаций, условий, состояния здоровья.

Множество внеаудиторной деятельности детей и различных источников является их жизненным опытом. Активность каждого ребенка, в основном, всесторонне развита. Тем не менее, многообразные её виды занимают в жизни детей разное место. Мы видим преобладание этих видов деятельности во внешкольной жизни учащихся. Для практического обучения главным является выявить: какова тенденция внеучебных интересов ученика, что ему больше нравится, каким видом деятельности больше занят. В большинстве случаев, на жизненный опыт ребенка, в общем и целом, влияют различные виды деятельности [3, стр. 19]. По натуре все дети разные и поэтому одним больше нравится практическая деятельность (это дети — «практики»). Именно она, прежде всего, и развивает их познавательный опыт. Другая группа детей, сравнительно бездеятельные к практическому обращению с предметами, большую часть внеаудиторного периода отводится

на чтение книги, просмотр кинофильмов, телепередач и т. п. Мы видим, что эта группа детей черпает идеи, знания, прежде всего, из приведенных источников. Следующая группа детей обладают хорошо развитой зоркостью позволяющей им в повседневной жизни видеть намного больше. Из этого следует, что такие дети, все хотят видеть сами. Отметим еще одну группу детей, она отличается от других тем, у них нет отчетливо проявившейся направленности в деятельности; это дети с сравнительно связным развитием интересов, с обширным кругом занятий.

В собственной практической работе дети, конечно, имеют дело с вещами, истинными предметами. Суть заключается в следующем, чем больше возможности многократно пользоваться одними и теми же или со сходными предметами, сопоставлять их, что способствует выработыванию наиболее четких представлений, насыщенным конкретным содержанием.

В ходе игры и трудовой деятельности ребенок часто сам (хотя бы методом «проб и ошибок») замечать свойства предметов, их функции. В результате, мы видим индивидуальный опыт, приобретает эмоциональные переживания, различные впечатления, счастье, радость и удивление заново открытого. Практическая деятельность выступает как источником знаний, так и основой чувств. Можно сказать, что эти моменты объединяются в едином процессе, вследствие чего образы предметов становятся наиболее надежными и глубокими в сознании.

Просто сталкиваясь с многообразием предметов, ребенок очень просто даже может изучить различные стороны материального мира.

В практике дети изучает представления о реальных вещах, но и конкретизирует их основные свойства, подходя к определенным обобщениям.

Ежедневное рассматривание снабжают ребенка многообразием точных представлений, фактов. Дети анализирует деятельность людей, работу различных машин. По натуре они созерцают предметы, явления в настоящих условиях, что содействует развитию в наибольшей степени,

правильных представлений о животных, растениях, сезонных явлениях и т.д. В вышеуказанных наблюдениях дети все же главным образом ориентируются на внешние, наглядные стороны явлений. В свою очередь наглядные стороны, может таиться иногда с точностью наоборот противоположная им сущность, и оставлять след в детских представлениях. [3, стр. 18 – 28]

Особая часть среди всех ресурсов жизненного опыта принадлежит такому, в котором дети в отличие от практических действий и наблюдательности открытого для них мира, приобретают знания косвенным путем, через речь и различные наглядно – демонстрационные материалы. В инновационных условиях речевая активность ребенка рассматривается не только лишь коммуникации с окружающими его людьми, а также получение обобщенного гуманного опыта из таких источников, как телевидение, музеи, радиовещания, книг, театр и др.

Далее рассмотрим, как, жизненный опыт учащихся можно подразделяют на несколько видов:

1) опыт, вырабатывающийся в итоге индивидуального действенного обращения с предметами;

2) опыт, складывающийся при постоянном наблюдении настоящих предметов, событий;

3) опыт, получаемый через СМИ, общение с взрослыми, сверстниками.

Для нас особо важным является то, что выделенные различные психологические виды жизненного опыта имеют важное значение в педагогическом соотношении, они напрямую сталкиваются с областью обучения. В процессе формирования новых учебных действий, знаний в учебном заведении используются именно результаты практикой деятельности детей, или личных наблюдений, а ещё эти знания, приобретенные при прочтении книг просмотра фильмов и т.д.,

Таким образом, для приобретения учебного материала наиболее важнейший смысл содержит разный вид жизненного познавательного опыта учащихся.

Если говорить о развитии у детей самостоятельных действиях, важно представлять тройку непосредственно объединенных задач. Суть одной из них раскрывается в самостоятельности учеников в познавательной деятельности, подготовить их получать знания самим, развивать свой кругозор; вторая — смысл заключается в том, чтобы научить учеников самим использовать уже имеющиеся знания в обучении и практике; и последняя – создать многообразные виды практических работ в воспитании самостоятельности у учащихся. Изучение этих приемов происходит в ходе самовоспитательной работе, здесь главная роль отводится педагогу. Важнейшая задача учителя – воспитание энергичности и самостоятельности.

Выводы по первой главе:

Самостоятельная работа – это высокая деятельность учебного процесса ученика и составляет часть целостного педагогического процесса, поэтому ей характерны три главные функции, как воспитательная, образовательная, развивающая. Активизация самостоятельной работы в познании рекомендует переход от повторяющихся и репродуктивных воздействий учащихся к эффективной и самостоятельной работе. Развитие самостоятельной работы — это одно из нужных условий для дальнейшего развития личности, образования и самообразования. Одним из таких условий формирования самостоятельной работы является витагенное обучение, т.е. жизненный опыт.

Витагенное обучение главным образом модифицирует образовательный процесс и позволяет понимать жизненный опыт личности в качестве самостоятельного источника нового знания. Существенной целью обучения рассматривается самоактуализация интеллектуально-психологического потенциала личности. Витагенное обучение разрешает анализировать ученика в качестве равноправного участника процесса познания, в качестве носителя ценностного знания. Витагенный опыт – итог развития и накопления жизненного опыта, который стал личностно значительно важным для человека. Витагенный опыт имеет, также представляет общественное ценность, разрешает прогнозировать и

изобретать будущее, в то же время иметь роль ценностного взгляд индивида к своему опыту. Процесс накапливания витагенного опыта происходит постоянно на протяжении всей жизни человека.

Одним из компонентов витагенного обучения является саморегуляция.

Саморегуляция – это первоначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение. Саморегуляция является важнейшим инструментом самосовершенствования, что помогает подростку проявить свою самостоятельность, в какой – либо деятельности.

Просмотрев вышеперечисленные аспекты можно прийти к тому, что: если классный руководитель будет применять саморегуляцию, то обучающиеся будут успешны в витагенном обучении, в дальнейшем они будут применять его в самостоятельной работе в учении. Каждый из этих аспектов дополняет, и зависят друг от друга.

Во 2 главе мы провели диагностику «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой. На основе полученных результатов нами был разработан проект программы «Управляй собой» и сформулированы методические рекомендации к ее реализации.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «УПРАВЛЯЙ СОБОЙ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПОДРОСТКОВ

2.1. Диагностика подростков по выявлению уровня саморегуляции поведения

При изучении проблемы формирования самостоятельной работы в процессе обучения, необходимым представляется решение ряда вопросов, связанных с активностью подростков в процессе самостоятельной работы, проблемы эффективности самостоятельной работы.

Несомненно, самостоятельная работа выводит на первый план активность подростков, а сам подросток как активная творческая личность является создателем своей культуры, эрудиции и будущей деятельности. Активность личности подростка проявляется в постановке целей самостоятельной работы, её планировании, определении способов, самомотивации и самоконтроле, оценке результатов.

В инновационных условиях увеличилось значение ответственности самого подростка, как за свою деятельность, так и за развитие своего кругозора, знаний, как конкретно-предметного содержания, так и содержания общего. Именно желание к самостоятельному приобретению знаний должно всегда поощряться во всех системах образования. [8, стр. 105]

В самостоятельной работе следует рассматривать следующие психологические факторы: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль и т.д. Более конкретно мы остановились на саморегуляции.

По мнению И.А. Зимней: “Саморегуляция” – первоначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение.

В процессе саморегуляции подросток может легко приспособиться к любым условиям, переходить с одного вида деятельности на другой. Также саморегуляция способствует подростку балансировать свое поведение, эмоции, как нужно вести себя в той или иной ситуации. Саморегуляция помогает ребенку бороться с вредными привычками и недостатками. Умения самоуправления многофункциональны и могут быть использованы в любой сфере жизнедеятельности человека. Саморегуляция является главным компонентом самосовершенствования, что помогает подростку представить свою самостоятельность, в какой – либо деятельности. [20, стр. 5]

Поэтому, наша практическая работа предназначена классному руководителю по выстраиванию системы мероприятий «Управляй собой», направленных на саморегуляцию подростков.

В связи с этим, было проведено психологическое исследование.

Цель исследования: определения уровня стиля саморегуляции поведения.

Задачи исследования:

1. Определить базу исследования;
2. Отобрать диагностический инструментарий в соответствии с поставленной целью;
3. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы;
4. Разработать программу и сборник классных часов «Управляй собой» для учителя обществознания и классного руководителя.

Для работы над проблемой саморегулирования подростков в условиях активизации самостоятельной работы подростков была выбрана база исследования МБОУ СШ 2 г. Красноуфимска. Исследование проводилось в 8 классе. Возраст учащихся был выбран неслучайно, т.к. именно в этот период учащиеся начинают проявлять самостоятельность в какой – либо деятельности.

Материалом для исследования послужила следующая методика:

- «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой. (Приложение № 1).

Подобранный инструментарий соответствует возрастным особенностям исследуемых и, следовательно, будет способствовать получению необходимых результатов.

Цель методики — это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

Методика «Стиль саморегуляции поведения» по В. И. Моросановой состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала "Общий уровень саморегуляции" (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека.

Утверждения диагностики входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой):

- Планирование (Пл.);
- Моделирование (Мд);
- Программирование (Пр.);
- Оценка результатов (Ор);
- Гибкость (Г);
- Самостоятельность (С).

Инструкция:

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: "Верно ", "Пожалуй, верно ", "Пожалуй, неверно ", "Неверно " и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов. Не пропускайте ни одного высказывания.

Данная методика была проведена как на констатирующем этапе, так и на контрольном этапе исследования.

На констатирующем этапе проведения данной диагностики были полученные следующие результаты (также см. Приложение 2):



В итоге мы видим, что по шкале «Планирование» 50 % обучающихся имеют низкий уровень планирования своей деятельности, 50 % обучающихся – средний уровень. Это говорит о том, что у данных обучающихся потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

По шкале «Моделирование» 25 % обучающихся имеют низкий уровень, 75 % - средний уровень. Это говорит о том, что у этих учащихся слабая сформированность процессов моделирования, которая приводит к сниженной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что выражается в фантазировании, которое может сопровождаться значительными перепадами отношения к развитию ситуации, результатам своих действий. У таких испытуемых часто

появляются трудности в установлении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

По шкале «Программирование» 13 % обучающихся имеют низкий уровень, 87 % - средний уровень. Это говорит о том, что ученик не владеет умением обдумывать порядок своих действий. Подобные люди действуют импульсивно, и могут самостоятельно организовать программу действий, часто встречаются с неадекватностью полученных итогов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

По шкале «Оценка результатов» 25 % обучающихся имеют низкий уровень оценки результатов своей деятельности, 63 % - средний уровень. Это свидетельствует о том, что обучающиеся не видят собственных ошибок, наивны к своим действиям. Личные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому понижению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей. 12 % обучающихся имеют высокий уровень оценки результатов своей деятельности. Это свидетельствует о формировании и адекватности самооценки, развития и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

По шкале «Гибкость» 50 % обучающихся имеют низкий уровень, 50 % – средний уровень. Это говорит о том, что обучающиеся в постоянной, быстро меняющейся обстановке испытывают себя неуверенно, с трудом приспосабливаются к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Такие люди не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и вовремя планировать занятие и поведение, организовать программу действий, выделить существенные условия, оценить противоречие полученных результатов с целью деятельности и внести исправления. В

следствии у таких испытуемых неминуемо появляются регуляторные сбои, в результате неудачи в выполнении деятельности.

По шкале «Самостоятельность» 38 % учащихся имеют низкий уровень самостоятельности, 62 % - средний уровень. Это говорит о том, что данные обучающиеся зависят от суждений и оценок окружающей среды. Планы и программы действий разрабатываются с посторонней, такие люди часто и наивно руководствуются чужими советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Исходя, из данных результатов можно сделать вывод, что в основном преобладает низкий уровень стиля саморегуляции поведения у подростков. Это означает, что у подростков возникают проблемы в планировании целей своей деятельности, в резком перепаде отношения в изменении той или иной ситуации, в продумывании последовательности своих действий, в нечетком оценивании своих результатов, в неуверенности в себе и в своих действиях и в неумении действовать самостоятельно.

Выявленные проблемы послужили инструментом для разработки проекта воспитательной программы и сборника классных часов «Управляй собой».

Мною были проведены классные часы (сборник классных часов «Управляй собой») на тему:

- «Хозяин своего поведения», который проходил в форме беседы о том, как необходимо регулировать свое поведение в тех или иных ситуациях;
- «Ищите помощь извне», который проходил в форме урока – обсуждения, о том, как важно не держать свои проблемы в себе, а искать помощь в окружающем нас мире;
- «Мысли управляют мыслями», который проходил в форме урока – обсуждения о том, как необходимо управлять своими мыслями;
- «Нравственная саморегуляция», который проходил в форме игры – путешествия, о том, какие ценности важнее и как их регулировать;

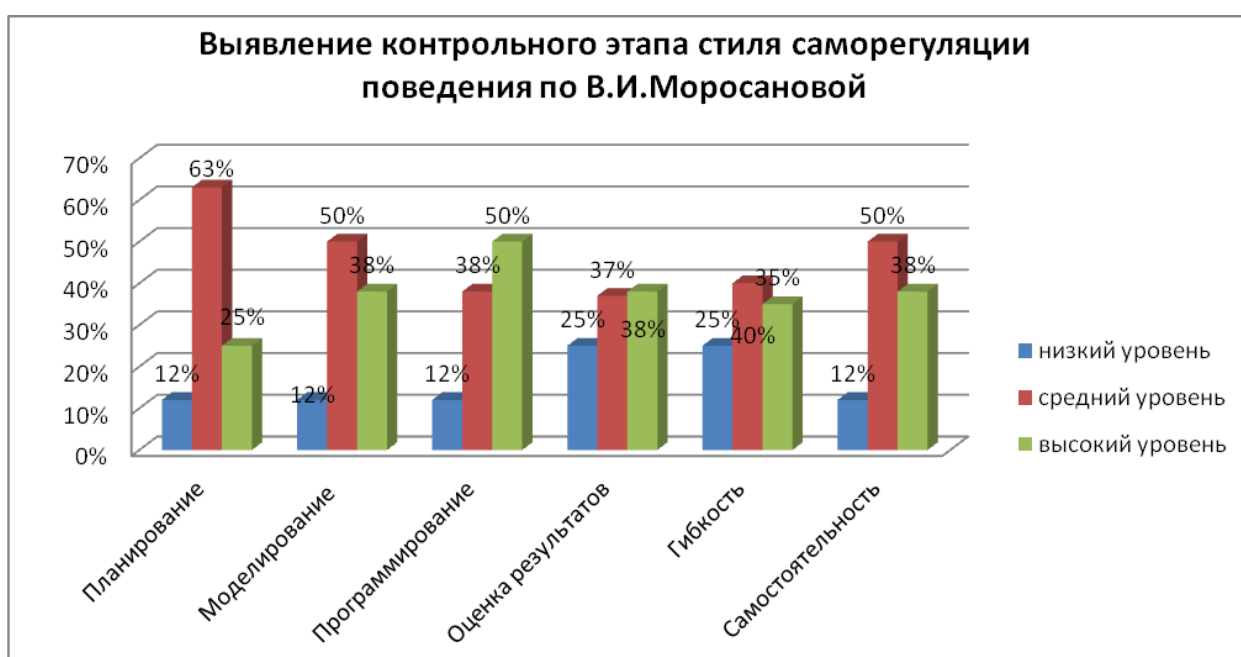
- «Надо ли подавлять эмоции? который проходил в форме беседы, о том, как необходимо подавлять как положительные, так и отрицательные эмоции».

Также дополнительно проводились различные упражнения, ситуации – пробы, тест «Способны ли вы управлять собой», упражнение – эксперимент, которые помогли выявить у обучающихся уровень саморегуляции. Затем были подведены итоги занятия.

После апробации классных часов из сборника «Управляй собой» за время прохождения преддипломной практики возник интерес провести повторное исследование с целью увидеть степень эффективности использования таких мероприятий на внеклассных занятиях в образовательном процессе в решении проблемы саморегуляции поведения подростков.

- Для повторного исследования использовалась та же диагностика: «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой. (Приложение № 1).

Результаты повторного исследования: (также см. Приложение 2):



В итоге мы видим, что по шкале «Планирование» 12 % обучающихся имеют низкий уровень планирования своей деятельности, 63 % обучающихся

– средний уровень, 25 % - высокий уровень. Данные результаты указывают на фиксировать развитии потребности в осознанном планировании деятельности, планы здесь совершенно разумные, матированы, устойчивы, цели деятельности определяются самостоятельно.

По шкале «Моделирование» 12 % обучающихся имеют низкий уровень, 50 % - средний уровень, 38 % - высокий уровень. Это говорит о том, что эти обучающиеся могут выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

По шкале «Программирование» 12 % обучающихся имеют низкий уровень, 38 % - средний уровень, 50 % - высокий уровень. Это говорит о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

По шкале «Оценка результатов» 12 % обучающихся имеют низкий уровень оценки результатов своей деятельности, 37 % - средний уровень, 38 % - высокий уровень. Данные результаты свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

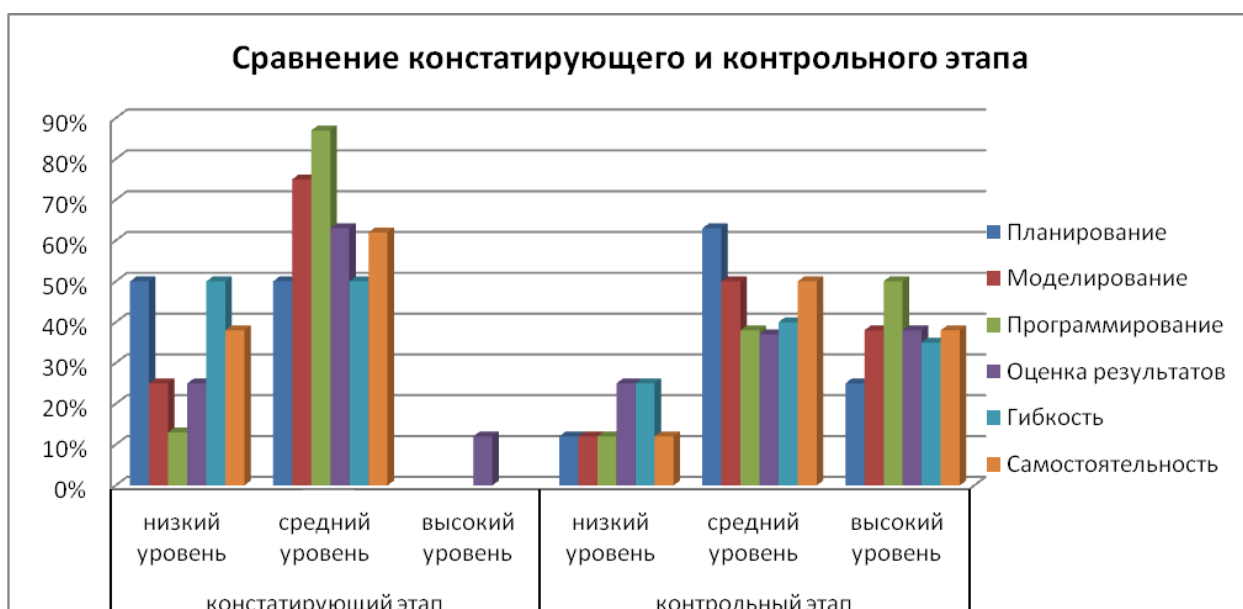
По шкале «Гибкость» 25 % обучающихся имеют низкий уровень, 40 % – средний уровень, 35 % - высокий уровень. Это говорит о том, что данные обучающиеся демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко

перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении расхождения полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт расхождения и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

По шкале «Самостоятельность» 12 % обучающихся имеют низкий уровень самостоятельности, 50 % - средний уровень, 38 % - высокий уровень. Данные результаты свидетельствуют об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Исходя из данных результатов можно сделать вывод, что у подростков, у которых был низкий уровень саморегуляции он повысился до среднего, а у кого был средний он повысился до высокого. Это означает, что подростки стали более уверены в себе и в своих возможностях, они в дальнейшем смогут планировать каждое свое действие, будут ставить цели, которые будут достигать самостоятельно, а также смогут адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности.

При сравнении констатирующего и контрольного этапа исследования можно сделать следующие выводы, что проведение данных мероприятий необходимы для подростков.



Благодаря этому исследованию, мы помогли подросткам познать свои личностные способности для умения саморегулировать свое поведение. Чтобы в дальнейшем быть успешным в той деятельности, которую он предпочитает.

В пункте 2.2 представлен проект воспитательной программы «Управляй собой».

2.2. Проект воспитательной программы «Управляй собой»

Пояснительная записка

Значительные перемены в материальной и духовной сферах развития общества определили большой интерес и общественное мнение, задачи обучения познавательной деятельности и самостоятельности у будущего поколения. В современной социальной среде выражение самостоятельности демонстрируется с одной стороны как условие социальных групп, с другой как необходимая значимость каждого индивида, которая возрастает по мере роста выбора жизненных приоритетов.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» говорится: для того, чтобы стать успешным и востребованным, ученик должен обладать набором личностных качеств – быть подвижным, готовым к

любым изменениям, уметь быстро и оперативно приспосабливаться к новым обстоятельствам [13].

Проблема формирования самостоятельности осуществляется в практическом воспитании, что находит отклик социальной потребности в деятельностных, целенаправленных, способных нестандартно реорганизовывать свой опыт и опыт прошлых поколений, людях, которые будут способствовать развитию экономики, науки, культуры нашего общества.

В связи с результатами проведенного исследования у подростков 8 класса МБОУ СШ 2 Красноуфимска в период преддипломной практики, возникла потребность разработать проект программы «Управляй собой» по осуществлению учителем обществознания и классным руководителем мероприятий для саморегуляции подростков.

В содержании проекта программы «Управляй собой» представлены проблемы, выявленные на этапе исследования и на основе теоретического материала автора Селевко Г.К.

Курс «Управляй собой» направлен на саморегуляцию себя, своей деятельности и отдельных компетенций личности человека, что позволяет помочь человеку быть более уверенным в себе, привить умения к самостоятельности в различных видах деятельности, в том числе и образовательной.

Содержание программы составлено, исходя из информационного, материально-технического и методического инструментария. Методический инструментарий данной программы содержит значительный объем материалов по организации саморегуляции личности.

Данная воспитательная программа направлена на представление о личности человека как результате действия биологических (наследственных), социальных (средовых) и психогенных факторов.

Человека можно себе представить как саморегулирующуюся систему; на подсознательном уровне она поддерживает устойчивость промеж всех

подсистем целостности всего организма с наружной сферой. Подключая к этому процессу сознание, мы получаем право управлять собой, руководить своими действиями, управлять своим обучением. Такие процессы развития своих психологических и физических сил в согласии с идеями, результат соглашения с собой и социальной называется саморегуляцией или самоуправлением.

Саморегуляция помогает человеку в результативной настройке с одного вида деятельности на другой. Саморегуляция повышает защитные силы вашего организма, помогает противостоять вредным привычкам и отклонениям. Искусство самоуправления многофункциональный и может быть применён в любой области жизнедеятельности человека. Саморегуляция представляет собой важный инструментарий в самосовершенствовании человека.

Знание научных основ саморегуляции позволит вам отличить истину от лжи, вооружит против манипуляций и обманов.

Цель: организовать условия для саморегуляции индивида и ее деятельности у детей подросткового возраста.

Задачи:

1. Способствовать формированию: регулирования своего поведения, управления своим развитием и совершенствованием;
2. Содействовать развитию: синтетического и нестандартного мышления, самооценки; эмоциональной устойчивости в трудных жизненных обстоятельствах, воли и настойчивости; умения самокритичного отношения к себе;
3. Организовать условия для: духовно - нравственного с развития учащихся, стимулировании к самостоятельной активности, активизации образовательного самоуправления, создания благоприятного психологического климата снижения уровня беспокойства в коллективе.

Воспитательная программа «Управляй собой» адаптирована и рассчитана на психолого-педагогические, методологические, развития и

воспитания детей **подросткового возраста (12 – 14 лет)**. Воспитательная программа предназначена для реализации в 8 классе.

Мотивы подросткового возраста:

- У подростка возникает потребность найти место в кругу сверстников, желание быть лидером;
- Направление на свои оценки, суждения сверстников, а не взрослого, потребности коллектива становятся существенным элементом психического развития;
- Приобретается смысл личностной самооценки» желание к взрослению, самостоятельности, к «самоутверждению» (ближе к 13 годам);
- Желание выйти за рамки школы и присоединиться к жизни и деятельности взрослых; неудовлетворённость этого влечения организует у подростка конфликт с социальной средой, с самим собой, толкает на скитания

Ведущие виды деятельности подросткового возраста:

- учебная деятельность (живая, нацеленная на потребность и нужды воспитанницы, значимая для неё);
- потребность в общении, особенно с другими сверстниками, группой друзей; «кодекс товарищества» как преобладающий и организационный аргумент поведения;
- интимно-личностное общение (быть с другим, уметь получать от этого удовлетворение, быть значимым в чьих-то глазах).

Формы организации воспитательной работы подбираются с учетом цели и задач, интересов и индивидуальных возможностей обучающихся, специфики содержания данной программы и возраста воспитанников:

- Игра;
- Игра - путешествие;
- Беседа;

- Урок – обсуждение;
- Урок – практикум;
- Экспресс тесты и опросы.

Срок реализации данной воспитательной программы рассчитан на 1 год и включает в себя следующие направления: самопознание личности, самоуправление личности, саморегуляция личности, самосовершенствование личности.

Год обучения	Периодичность в неделю	Количество часов в неделю	Количество часов в год
1 год обучения	1 раз в неделю	1 час	36 часов

Планируемый результат:

Ученик должен обладать рядом качеств, которые без трудностей помогли бы ему перейти в самостоятельную жизнь. У него к этому времени должно быть сформировано собственное мировоззрение и самосознание, он должен научиться управлять собой.

Курс «Управляй собой» научит учащихся регулировать свои отношения с окружающими, уменьшать тревожность, снимать стрессовые состояния, повысит веру в собственные возможности.

Задача	Содержание		Ответственные участники	Сроки	Ожидаемый результат
	Название мероприятия	Форма			
Самопознание личности					
Характеристика и формирование личности с разных ее сторон	Классный час на тему «Вперед, оглядываясь назад»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Сентябрь	Пересмотрение своих жизненных планов, интересов и осознание того, что каждый человек является индивидом и личностью
	Классный час на тему «Еще раз об индивиде, личности и душе»	Беседа			
	Классный час на тему «Ваша модель из 1800 деталей»	Игра – путешествие			
	Классный час на тему «Семья ваших «Я»»	Игра – путешествие	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Октябрь	
Самоуправление личности					
Умение регулировать себя и свои эмоции в различных жизненных ситуациях	Классный час на тему «Самоуправляемая и саморегулируемая»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Октябрь	Умение управлять и регулировать собой, подавлять свои эмоции, в разных жизненных ситуациях
	Классный час на тему «Умейте властвовать собой»	Беседа			
	Классный час на тему «Психологический автопилот»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Ноябрь	
	Классный час на тему «Укрощение «строптивых»	Урок – обсуждение			

	эмоций»»				
	Классный час на тему «Берегите нервы»	Беседа			
Саморегуляция личности					
Формирование представления о способах регулирования поведения и контроля своих мыслей	Классный час на тему «Хозяин своего поведения»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Декабрь	Приобретение ценностей и умений подавлять эмоции в различных жизненных ситуациях
	Классный час на тему «Мысли управляют мыслями»	Урок – обсуждение			
	Классный час на тему «Нравственная саморегуляция»	Игра – путешествие			
	Классный час на тему «Самоуправление в конфликте»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Январь	
	Классный час на тему «Защита от манипуляций»	Урок – обсуждение			
	Классный час на тему «Надо ли подавлять эмоции?»	Беседа	Учитель обществознания, классный руководитель, обучающиеся	Февраль	
	Классный час на тему «Релаксация»	Беседа			
	Классный час на тему «Саморегуляция в любви»	Беседа			
Самосовершенствование личности					
Формирование осознания единства всего	Классный час на тему «Ищите помощь извне»	Урок – обсуждение	Учитель обществознания, классный	Март	
	Классный час на тему	Игра			

живого, самого себя, представления о модели межчеловеческих отношений, основанную на моральных принципах регуляции и саморегуляции всех сфер человеческого бытия	«Спасательный круг юмора»		руководитель, обучающиеся		Не замыкаться в себе, научиться доверять людям, не принимать шутки в серьез, научиться влиять на самого себя
	Классный час на тему «Энергетическая саморегуляция»	Беседа			
	Классный час на тему «Аутогенная тренировка»	Беседа	Учитель обществознания	Апрель	
	Классный час на тему «Медитация»	Урок – практикум	классный руководитель, обучающиеся		
	Классный час на тему «Волевые качества»	Беседа			
	Классный час на тему «Гармония физического и психического»	Беседа	Учитель обществознания	Май	
	Классный час на тему «Путь к космическому сознанию»	Беседа	классный руководитель, обучающиеся		
Классный час на тему «Живая Этика»	Беседа				

Методическое обеспечение:

- Сборник классных часов «Управляй собой»;
- Презентации к уроку (в электронном виде);
- Плакаты (в электронном виде)
- Памятки;
- Карточки с заданиями.

2.3. Методические рекомендации по реализации воспитательной программы «Управляй собой»

Данная программа рассчитана на один учебный год и для определенного возраста детей (8 класс). Проблемы, выявленные в процессе диагностики у определенных детей свойственны всем обучающимся данного возраста. Поэтому, данной воспитательной программой могут воспользоваться классные руководители любого образовательного учреждения.

Исходя из предложенной нами программы, классный руководитель должен ежемесячно организовывать мероприятия.

От всех участников реализации данной программы (учителей, классных руководителей, школьных психологов, медицинских работников) требуется единство в создании условий при организации данных мероприятий

с детьми подросткового возраста в условиях ОУ.

Обязательными требованиями реализации проекта программы являются:

- ✓ Системность реализации содержания деятельности;
- ✓ Соблюдение сроков действия каждого этапа;
- ✓ Использование предложенных мероприятий, форм работы в определенной последовательности.

Данная программа требует апробации, хотя частично уже апробирована.

В программе представлены часы в форме проведения бесед, уроков – обсуждения, игры – путешествия, уроков – практикумов.

При осуществлении работы с родителями необходимо соблюдать все предложенные формы в комплексе, т.к. они будут способствовать целостному представлению их о том, как будут саморегулироваться себя их дети в той или иной деятельности.

Данные мероприятия предлагаем проводить один раз в четверть. При организации самостоятельной работы можно использовать индивидуальный подход.

В ходе реализации программы могут быть внесены коррективы и дополнения.

Она является своего рода руководством к действию классных руководителей при работе с обучающимися подросткового возраста.

Для эффективной организации деятельности классного руководителя нами предложен сборник классных часов «Управляй собой» по организации занятий у обучающихся подросткового возраста. (Приложение 3)

Выводы по второй главе:

Проведенная нами диагностика выявления уровня саморегуляции поведения показала, что решение данной проблемы не имеет существенных показателей. Это привело нас к разработке проекта воспитательной программы «Управляй собой» и сборника классных часов к этой программе.

Воспитательная программа включает в себя следующие направления: самопознание личности, самоуправление личности, саморегуляция личности, самосовершенствование личности.

Данная программа требует апробации, хотя частично уже апробирована.

Представление и разработанные классные часы к программе «Управляй собой» направлены на саморегуляцию себя, своей деятельности и отдельных качеств личности человека, что позволяет помочь подростку быть более уверенным в себе, привить способности к самостоятельности в различных видах деятельности, в том числе и учебной.

Пройдя, данный курс у подростков, будут сформированы навыки саморегуляции, благодаря которым они будут успешны в витагенном обучении. Будучи успешными в вышесказанных областях, они смогут

направить полученные знания на активизацию самостоятельной работы в учебном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении можно сказать, рассмотрев, изучив специальную литературу, мы и расширили свое познания об обличительных чертах самостоятельной работы школьников, а также условий ее активизации.

На основании анализа первой главы можно сделать вывод, что проблема активизации самостоятельной работы подростков как учебной проблемы остается, актуальной и по сей день. Ответственность по её организация ложится на плечи каждого учителя, это достаточно трудоёмкая и сложная работа. Развитие активной и самостоятельной деятельности нужно анализировать как комбинированную часть воспитания учащихся.

Эта проблема становится перед каждым учителем в числе её решения особой важности.

Витагенное обучение - обучение, организованное на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Жизненный опыт - витагенная информация, которая стала собственностью личности, отложенная в запасах продолжительной памяти, которая находится в состоянии постоянной готовности к актуализации в обычных обстановках. Для нас основным становится то, что выделенные различные виды жизненного опыта имеют важное значение в дидактическом отношении, они непосредственно соприкасаются с областью обучения. В процессе изучения новых знаний в школе применяются результаты из практических действий практики, и личных наблюдений детей, или те знания, которые они приобрели при прочтении книг, просмотре фильма и т. д.

В самостоятельной работе полагается учитывать необходимые термины: саморегуляция, самоактивация, самоорганизация, самоконтроль и т.д. Наиболее конкретно мы остановились на саморегуляции.

По мнению И.А. Зимней: “Саморегуляция” – с самого начала психологическое снабжение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т.е. собственно психическое наполнение.

В процессе саморегуляции подросток может легко адаптироваться к любым условиям, перестраиваться с одного вида деятельности на другой. Также саморегуляция позволяет подростку уравнивать свое поведение, эмоции, как необходимо вести себя в той или иной ситуации. Саморегуляция поможет ребенку бороться с вредными привычками и недостатками. Мы убеждаемся в том, что опыт самоуправления универсален и может использоваться в каждый из сфер жизнедеятельности человека.

Саморегуляция является основным инструментарием самосообразования, что помогает подростку проявить свою самостоятельность, в какой – либо деятельности.

Реализуя цель нашей работы, мы провели исследование по выявлению стиля саморегуляции поведения подростков в восьмом классах. Материалом для исследования послужила диагностика «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. В итоге было обнаружено, что в основном преобладает низкий уровень стиля саморегуляции поведения у подростков.

Исходя из результатов исследования и выявленных проблем у подростков, нами была составлена программа (проект) «Управляй собой» для учителя обществознания и классного руководителя по осуществлению саморегуляции подростка

Разработанный нами проект программы включает себя пояснительную записку, содержание программы и методические рекомендации по ее реализации. На преддипломной практике пять мероприятий (классных часов) было апробировано.

В приложении приложены: диагностика «Стиль саморегуляции поведения» по В.И. Моросановой, сборник классных часов «Управляй собой», результаты исследования.

Таким образом, цель и задачи, поставленные в работе, выполнены.

Список источников и литературы

1. Авдеев В.М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей // Социально-гуманитарные знания. 2006. №6. С. 235-240.
2. Адильбекова А.К. Интерактивные методы и их классификация // Педагогические науки. Современные методы преподавания. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2013/Pedagogica/5_138923.doc.htm
3. Активные методы обучения. Методическая разработка, опубликовано Костылевой О.А. Источник – сайт Социальная сеть работников образования. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2012/11/09/aktivnye-metody-obucheniya>
4. Арутюнов Ю.С., Борисова Н.В. и др. О классификации активных методов обучения // V Межведомственная школа-семинар по интенсивным методам обучения. Рига, 1983. С.21-22
5. Арсеньев А. С., Библер В. С., Кедров Б. М. Анализ развивающего понятия. - М.: Наука, 1967. - 439 с.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С.18-22.
7. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.
8. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. - М: Академия, 2000. – 192 с.
9. Белкин А.С. Вербицкая Н.О. Витагенное образование как научно-педагогическая категория//Образование и наука. – 2001. - №3. – С.18-28

10. Белкин А. С. Лошакова Т.Ф. Теория и практика витагенного обучения. Голографический подход// Образование и наука. – 1999. - №2. – С.34-40.
11. Белкова Е.А. Методические материалы по программе «Активные и инновационные методы обучения. Обучение взрослых». Ярославль. ФГОУ 260 ДПО Государственная академия промышленного менеджмента им. Н.П. Пастухова, 2010.
12. Воспитательная работа в школе, 2006 год;
13. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2014.
14. Горностаева З.Я. «Проблема самостоятельной познавательной деятельности»//Открытая школа. – 1998. - № 2.
15. Девятко И.Ф. Методы социологического исследования. М: Книжный дом «Университет», 2002. 296 с.
16. Епифанцева М. В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика. Автореф. дис. ... канд-та пед. наук. Екатеринбург, 2000. 23 с.
17. Есипов Б.П. «Самостоятельная работа учащихся на уроках». – М.: Учпедгиз, 1961.
18. Жарова Л.В. “Управление самостоятельной деятельностью учащихся”- Л., - 1982.
19. Журнал «Справочник классного руководителя», 2008;
20. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42. 74.
21. Золотова И.А. Возможности технологии РКМЧП для формирования и развития умения работать с письменным текстом // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/586011/>
22. Зимняя И.А. “Основы педагогической психологии” - М, 1980.

23. Качалов Д.В. Витagenный опыт как средство воспитание интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов: Авторефератом канд. пед. наук. - Екатеринбург, 1998. - 16 с.
24. Кралевич И.Н. “Педагогические аспекты овладения обобщёнными способами самостоятельной учебной деятельности.” / Мн. – 1989.
25. Кривенко В.А. Витagenный опыт школьников как средство развития познавательного интереса. Режим доступа www.oim.ru
26. Кукушин В.С. Педагогические технологии. Учебное пособие для студентов педагогических специальностей. - Москва - Ростов-на-Дону, 2004. - С. 128
27. Крысанова О. Инновационная активность как компетенция современного учителя // Высшее образование в России. 2008. №12. С. 145-148.
28. Концепция модернизации образования до 2020 года;
29. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ 04.02.2010 г.
30. Нильсон О.А. “Теория и практика самостоятельной работы учащихся” - Тал., 1976.
31. Новик Н.Б. “Кибернетика. Философия и социологические науки. «– М., 1963.
32. Орлов В.Н. “Активность и самостоятельность учащихся” - 1998.
33. Пидкасистый П.И., Горячев Б.В. “Процесс обучения в условиях демократизации и гуманизации школы.” — М, 1991.
34. Пидкасистый П.И. “Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении.” — М, 1980.
35. Подласый И.П. “Педагогика” - М., 1996.

36. Прямикова Е.В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы // Социально гуманитарные знания. 2009. № 2. С. 192-206.
37. Селевко Г.К. «Управляй собой». Изд. 2 – е. М.: Народное образование, НИИ школьных технологий, 2006. 112 с. (Серия «Самосовершенствование личности»).
38. Столяренко Л.Д. «Педагогика» - Ростов, 2000.
39. Сухомлинский В.А. «О воспитании.» — М.: Политиздат, 1973.
40. Свирина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 2001. - № 7. - С.27 – 31.
41. Свирина Н. Г. История становления понятия «Витагенный опыт» // Образование и наука. - 2002. - № 4.- С.154 – 168.
42. Степанов Е.Н., Лузина Л.М., Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания, - Москва, Торговый центр Сфера, 2005;
43. Тюмакова О.Н. Метод кластера в технологии развития. Источник – сайт Социальная сеть работников образования.
URL:<http://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2012/09/16/metod-klastera-vtekhnologii-razvitiya>
44. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL:
<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
45. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Проект от 15 апреля 2011 г. Режим доступа:
<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408>.
46. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" 163. Федоров А., Федорова Е. Становление профессиональной компетентности будущего учителя: ценностно-смысловой аспект // Высшее образование в России. 2008. №10. С. 75-79.

47. Харламов И.Ф. “Педагогика” - М., 2002.

48. Яковлева Г.В. Системно-деятельностный подход как основа ФГОС дошкольного образования.

Режим доступа: http://dou12.bel31.ru/file/sistemn_podhod.pdf

Методика «Стиль саморегуляции поведения»

по В.И. Моросановой

Диагностика "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ) была создана в 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И.Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции.

Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности.

Цель методики — это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности.

Диагностика ССПМ состоит из 46 утверждений и работает как единая шкала "Общий уровень саморегуляции" (ОУ), которая характеризует уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Утверждения опросника входят в состав шести шкал (по 9 утверждений в каждой), выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также и регуляторно-личностными свойствами: гибкости (Г) и самостоятельности (С).

Структура опросника такова, что ряд утверждений входят в состав сразу двух шкал. Это относится к тем утверждениям опросника, которые характеризуют как регуляторный процесс, так и регуляторно-личностное качество.

Инструкция

Предлагаем Вам ряд высказываний об особенностях поведения.

Последовательно прочитав каждое высказывание, выберите один из четырех возможных ответов: "Верно ", "Пожалуй, верно ", "Пожалуй, неверно ", "Неверно " и поставьте крестик в соответствующей графе на листе ответов.

Не пропускайте ни одного высказывания. Помните, что не может быть хороших или плохих ответов, так как это не испытание Ваших способностей, а лишь выявление индивидуальных особенностей Вашего поведения.

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится по ключам, представленным ниже, где "Да " означает положительные ответы, а "Нет " - отрицательные.

Ключ к шкалам

Регуляторные шкалы	Ответы, совпадающие с ключом (1 балл)	
	Верно, пожалуй, верно,	Пожалуй, не верно не верно
Планирование	1, 8, 17, 22, 28, 31, 36	15, 42
Моделирование	11, 37	2, 7, 19, 23, 26, 33, 41
Программирование	12, 20, 25, 29, 38, 43	5, 9, 32
Оценивание результатов	30, 44	6, 10, 13, 16, 24, 34, 39
Гибкость	2, 11, 25, 35, 36, 45	16, 18, 43
Самостоятельность	4, 12, 14, 21, 27, 31, 40, 46	34
Общий уровень саморегуляции	1, 2, 4, 8, 11, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 46	3, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 23, 24, 26, 32, 33, 34, 39, 41, 42

Регуляторная шкала	Количество баллов		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	<3	4-6	>7
Моделирование	<3	4-6	>7
Программирование	<4	5-7	>8
Оценивание результатов	<3	4-6	>7
Гибкость	<4	5-7	>8
Общий уровень саморегуляции	<23	24-32	>33

Описание шкал

Шкала "Планирование" (Пл) характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности.

Высокие показатели по этой шкале указывают на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала "Моделирование" (М) позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности.

Испытуемые с *высокими показателями* по этой шкале способны выделять значимые условия достижения целей, как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

У испытуемых с *низкими показателями* по шкале слабая сформированность процессов моделирования приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. У таких испытуемых часто возникают трудности в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они не всегда замечают изменение ситуации, что также часто приводит к неудачам.

Шкала "Программирование" (Пр) диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий.

Высокие показатели по этой шкале говорят о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых программ. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата.

Низкие показатели по шкале программирования говорят о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу действий, действуют путем проб и ошибок.

Шкала "Оценивание результатов" (Ор) характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения.

Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий.

При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшении состояния или возникновении внешних трудностей.

Шкала "Гибкость" (Г) диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляtorики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала "Самостоятельность" (С) характеризует развитость регуляторной автономности.

Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать

ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Диагностика в целом работает как единая шкала "**Общий уровень саморегуляции**" (ОУ), которая оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека.

Испытуемые с *высокими показателями* общего уровня саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в значительной степени осознанно. При высокой мотивации достижения они способны формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Чем выше общий уровень осознанной регуляции, тем легче человек овладевает новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, тем стабильнее его успехи в привычных видах деятельности.

У испытуемых с *низкими показателями* по данной шкале потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей. У таких испытуемых снижена возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей, по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем регуляции. Соответственно, успешность овладения новыми видами деятельности в большой степени зависит от соответствия стилевых особенностей регуляции и требований осваиваемого вида активности.

Вопросы	Верно,	Пожалуй, верно,	Пожалуй, неверно	Неверно
1.Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.				
2.Люблю всякие приключения, могу идти на риск.				
3.Стараюсь всегда приходить вовремя, но, тем не менее, часто опаздываю.				
4.Придерживаюсь девиза «Выслушай совет, но сделай по - своему».				
5.Часто полагаюсь на свои способности ориентироваться по ходу дела и не стремлюсь заранее представить последовательность своих действий.				
6.Окружающие отмечают, что я недостаточно критичен к себе и своим действиям, но сам это не всегда замечаю.				
7.Накануне контрольной или экзаменов у меня обычно появляется чувство, что не хватило 1 – 2 дней для подготовки.				
8.Чтобы чувствовать себя уверенно необходимо знать, что ждет тебя завтра.				
9.Мне трудно себя заставить что – либо переделывать, даже если качество сделанного для меня не устраивает.				
10.Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.				
11.Переход на новую систему работы не причиняют мне особых неудобств.				
12.Мне трудно отказаться от принятого решения даже под влиянием близких мне людей.				
13.Я не отношу себя к людям жизненным принципом, которых является «семь раз отмерь один раз отрежь».				
14.Не выношу, когда меня опекают и за меня что – то решают.				
15.Не люблю много раздумывать о своем будущем.				
16.В новой одежде часто ощущаю себя неловко.				
17.Всегда заранее планирую свои расходы, не люблю делать незапланированных покупок.				
18.Избегаю риска, плохо справляюсь с неожиданными ситуациями.				
19.Мое отношение к будущему часто меняются, то строго раздумываю планы, то будущее кажется мне мрачным.				
20.Всегда стараюсь продумать способы достижения цели, прежде чем начну действовать.				
21.Предпочитаю сохранять независимость даже				

от близких мне людей.				
22.Мои планы на будущее обычно реалистичны, и я не люблю их менять.				
23.Впервые дни каникул при смене образа жизни всегда появляются чувства дискомфорта.				
24.При большом объеме работы неминуемо страдает качество результатов.				
25.Люблю перемены в жизни, смену обстановки и образа жизни.				
26.Не всегда вовремя замечаю изменения обстоятельств и из – за этого терплю неудачи.				
27.Бываю, настаиваю на своем, даже когда не уверен в своей правоте.				
28.Люблю придерживаться заранее намеченного на день плана.				
29.Прежде, чем выяснить отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликтов.				
30.В случае неудачи всегда ищу, что же было сделано неправильно.				
31.Не люблю посвящать кого – либо в свои планы редко следую чужим советам.				
32.Считаю разумным принцип: сначала надо ввязаться в бой, а затем искать средства для победы.				
33.Люблю помечтать о будущем на это скорее фантазии, чем реальность.				
34.Стараюсь всегда учитывать мнение товарищей о себе и своей работе.				
35.Если я занят чем – то важным для себя, то могу работать в любой обстановке.				
36.В ожидании важных событий, стремлюсь заранее представить последовательность своих действий при том или ином развитии ситуации				
37.Прежде чем взяться за дело, мне необходимо собрать подробную информацию об условиях его выполнения и сопутствующих обстоятельствах.				
38.Редко отступаю от начатого дела.				
39.Часто допускаю небрежное отношение к своим обязательствам в случае усталости или плохого самочувствия				
40.Если я считаю, что прав то меня мало волнует мнение окружающих о моих действиях.				
41.Про меня говорят, что я «разбрасываюсь», не умею отделить главное от второстепенного.				
42.Не умею и не люблю заранее планировать свой бюджет.				
43.Если в работе не удалось добиться устраивающего меня качества, стремлюсь переделать, даже если окружающим это не				

важно.				
44.После разрешения конфликтной ситуации часто мысленно к ней возвращаюсь, перепроверяю предпринятые действия и результаты.				
45.Непринужденно чувствую себя в незнакомой компании, новые люди мне обычно интересны.				
46.Обычно резко реагирую на возражения, стараюсь думать и делать по - своему.				

Протокол № 1

Дата: 8.11.2018 года;

Место проведения: МБОУ СШ 2 Красноуфимск

Класс: 8;

Количество испытуемых: 8;

Возраст: 14лет;

Метод исследования: диагностика;

Методика (название, автор): Стиль саморегуляции поведения (по В.И.Моросановой);

Цель исследования: выявить уровень стиля саморегуляции поведения у детей подросткового возраста;

Результат исследования:

Таблица 1. Обработка результатов (в баллах)

	Название шкалы					
	Пл.	Мд.	Пр.	Ор.	Г	С
Участник 1	3	4	5	4	4	3
Участник 2	3	3	4	5	4	3
Участник 3	5	3	5	6	5	4
Участник 4	4	5	6	5	5	6
Участник 5	5	4	5	4	6	5
Участник 6	2	4	5	3	5	5
Участник 7	4	5	7	7	6	5
Участник 8	3	5	7	3	6	5

Таблица 2. Обработка результатов (в процентах)

Название шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	50 %	50%	
Моделирование	25 %	75 %	
Программирование	13 %	87%	
Оценка результатов	25 %	63%	12%
Гибкость	50 %	50 %	
Самостоятельность	38 %	62 %	

Протокол № 2

Дата: 8.12.2018года.;

Место проведения: МБОУ СШ 2 Красноуфимск;

Класс: 8;

Количество испытуемых: 8;

Возраст: 14 лет;

Метод исследования: диагностика;

Методика (название, автор): Стиль саморегуляции поведения (по В.И.Моросановой);

Цель исследования: выявить уровень стиля саморегуляции поведения у детей подросткового возраста;

Результат исследования:

Таблица 3. Обработка результатов повторного исследования (в баллах)

	Название шкалы					
	Пл.	Мд.	Пр.	Ор.	Г	С
Участник 1	5	6	7	3	6	6
Участник 2	5	3	4	7	6	4
Участник 3	7	5	7	8	7	6
Участник 4	6	7	8	7	7	8
Участник 5	7	6	7	3	8	7
Участник 6	3	9	9	7	9	9
Участник 7	4	7	8	8	8	7
Участник 8	5	7	9	6	8	9

Таблица 4. Обработка результатов повторного исследования (в процентах)

Название шкалы	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Планирование	12 %	63 %	25 %
Моделирование	12 %	50 %	38 %
Программирование	12 %	38 %	50 %
Оценка результатов	25 %	37 %	38 %
Гибкость	25 %	40 %	35 %
Самостоятельность	12 %	50 %	38 %

