

№ 2 (38) 2015 г.

---

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

# Вестник педагогических инноваций

---

Новосибирск

**ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**  
**НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Редакционная коллегия:**

*Алтыникова Н. В.*, главный редактор, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию НГПУ;

*Безродная Л. В.*, зам. главного редактора, канд. мед. наук;

*Барматина И. В.*, канд. пед. наук;

*Кошман Н. В.*, канд. пед. наук;

*Кохан Н. В.*, канд. пед. наук;

*Кардаш Я. А.*, канд. пед. наук

**Редакционный совет:**

*Андриенко Е. В.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Артамонова Е. И.*, д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

*Герасёв А. Д.*, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

*Дахин А. Н.*, д-р пед. наук (Новосибирск);

*Жафьяров А. Ж.*, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

*Каменская Е. Б.*, д-р философии, проф. (Зальцбург);

*Ковалёва Т. М.*, д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

*Лопаткин В. М.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Майер Б. О.*, д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

*Мирошеченко А. А.*, д-р пед. наук, проф. (Глазов);

*Ромм Т. А.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

*Сапожников Г. А.*, д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

*Фиофанова О. А.*, д-р пед. наук, проф. (Москва);

*Федоров А. М.*, д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

*Шульга И. И.*, д-р пед. наук (Новосибирск)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

<b>Алтыникова Н. В., Гудкова Т. В., Матвеева Н. С.</b> Проблема духовно-нравственного воспитания учащихся в современных социокультурных условиях.....	5
<b>Чекалина М. С.</b> Обусловленность доминирующих модусов временной перспективы личности ценностными ориентациями.....	18
<b>Чернов Д. В.</b> Ценностная идентичность как критерий институциональности профессионального образования по социальной работе.....	25
<b>Черенёва Е. А.</b> Личность учащегося с нарушениями интеллектуального развития как предмет психолого-педагогического исследования.....	33

### ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

<b>Черенёва Е. А., Черенёв Д. В.</b> Уровневый подход к оценке мотивационных факторов продуктивности учебной деятельности у младших школьников с ЗПР.....	44
<b>Яковенко Т. Д.</b> Современные подходы к организации взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогических комиссий с родителями.....	51
<b>Хохуля М. В.</b> Формы и методы работы с родителями в контексте инклюзивной культуры.....	58
<b>Филенко И. А.</b> Проблема социально-психологической интеграции: как сделать родителя союзником школы.....	62

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Королькова О. О.</b> Вопросы организации и реализации инклюзивного образования на ступени начального общего образования...	68
<b>Шумихина М. В.</b> Организация межрайонного сетевого взаимодействия инклюзивных школ Новосибирской области.....	75

## CONTENTS

### INNOVATIVE ASPECTS OF THE FORMATION OF VALUES ORIENTATIONS OF MODERN PERSONALITY

<b>Altynikova N. V., Gudkova T. V., Matveeva N. S.</b> The problem of moral education of pupils in modern sociocultural conditions.....	5
<b>Chekalina M. S.</b> Of dominant modus time perspective of personality value orientations.....	18
<b>Chernov D. V.</b> Valuable identity as a criterion institutionality professional education in social work.....	25
<b>Chereneva E. A.</b> The identity of the pupil with mental disorder as the subject of psychological research.....	33

### INCLUSIVE EDUCATION: INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZATION OF INTERACTION

<b>Chereneva E. A., Cherenyev D. V.</b> Level approach to the assessment of motivators of efficiency of educational activity at younger school students with a delay of mental development.....	44
<b>Yakovenko T. D.</b> Modern approaches to organization of interaction between specialists of psychological-medical-pedagogical commissions with parents.....	51
<b>Hahula M. V.</b> Forms and methods of work with parents in the context of an inclusive culture.....	58
<b>Filenko I. A.</b> The problem of socio-psychological integration: how to make parents an ally of the school.....	62

### INNOVATIVE PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION

<b>Korolkova O. O.</b> The organization and implementation of inclusive education in primary general education.....	68
<b>Shumihina M. V.</b> Organization of the inter-district networking of the inclusive schools in Novosibirsk region.....	75

<b>Ермакова Е. А.</b> Развитие профессиональной рефлексии педагогов инклюзивной практики.....	79
<b>Шевченко Т. В.</b> Специфика инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.....	83
<b>Клинг Е. А.</b> Применение аппаратно-программного комплекса с модулем «БОС-ПУЛЬС» для лечения и реабилитации детей.....	90

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Шульга И. И., Рюмина Т. В.</b> Механизмы формирования «профессионального лифта» для будущих педагогов в процессе практической стажировки в МДЦ «Артек».....	97
<b>Абдулова И. Г., Доленко Г. Н.</b> Педагогические методики для устранения последствий депривации детей и подростков.....	102
<b>Левчук Е. А.</b> Индивидуальный учебный план как метод реализации индивидуальной учебной траектории учащегося.....	110
<b>Пигарева О. А.</b> Индивидуализация и дифференциация на уроке физической культуры: новые подходы.....	116
<b>Русакова С. П.</b> Современные информационные технологии проектирования на уроках информатики и математики: из опыта работы.....	123

<b>Ermakova E. A.</b> Development of teachers professional reflection inclusive practices...	79
<b>Shevchenko T. V.</b> Specifics of inclusive education of children with disabilities.....	83
<b>Kling E. A.</b> The use of hardware and software system with the module “BOS-PULSE” for the treatment and rehabilitation of children.....	90

**EDUCATIONAL TECHNOLOGY  
OF INNOVATIVE EDUCATION**

<b>Shulga I. I., Ryumina T. V.</b> Mechanisms of formation of “professional lift” for future teachers in the process of practical training in ICC “Artek”.....	97
<b>Abdulova I. G., Dolenko G. N.</b> Pedagogical methods to decrease children deprivation....	102
<b>Levchuk E. A.</b> Individual learning plan as a method of realization of individual educational trajectory of the student.....	110
<b>Pigareva O. A.</b> Individualization and differentiation at the lesson of physical culture: new approaches.....	116
<b>Rusakova S. P.</b> Modern information technologies at the lessons of informatics and mathematics: from work experience.....	123

# ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

---

УДК 373.3/5(075.8)

**Н. В. Алтыникова**

*(проректор по стратегическому развитию, канд. пед. наук,  
доц. кафедры химии ИЕСЭН ФГБОУ ВПО «Новосибирский  
государственный педагогический университет», г. Новосибирск),*

**Т. В. Гудкова**

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический  
университет», г. Новосибирск),*

**Н. С. Матвеева**

*(канд. ист. наук, доц. кафедры педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический  
университет», г. Новосибирск)*

## ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассматриваются научно-практические аспекты духовно-нравственного воспитания учащихся современной школы как одного из центральных компонентов образовательного процесса. Отражены основные концептуальные идеи воспитательно-образовательной политики, которые определены в ряде нормативных документов федерального уровня. Предлагается модель духовно-нравственного воспитания учащихся школы в современных социокультурных условиях.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное воспитание, личность, модель воспитательной системы, образовательный процесс.

**N. V. Altynikova, T. V. Gudkova, N. S. Matveeva**

## THE PROBLEM OF MORAL EDUCATION OF PUPILS IN MODERN SOCIOCULTURAL CONDITIONS

The article considers scientific and practical aspects of spiritually-moral education of pupils of the modern school as a Central component of the educational process. Reflects the basic conceptual ideas of educational policy, which are defined in a number of normative documents of Federal level. A model of spiritually-moral education of pupils of the school in modern sociocultural conditions.

*Keywords:* spiritual and moral education, personality, model of educational system, educational process.

В открытом обществе развитие личности выступает основой образования. Гуманизация образования предполагает наполнение его ценностными смыслами нравственной ответственности и гражданской активности, т. е. предполагает решение главной задачи – формирование социально зрелой личности. В современных социокультурных условиях духовно-нравственное воспитание обучаемых является первоочередной задачей современной образовательной системы. По словам В. А. Садовниченко, важная двуединая задача, которую призвана решать система образования – «обучение и воспитание, подготовка специалистов, сочетающих глубокие знания с гражданской ответственностью и патриотизмом» [8, с. 49]. Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества. Президентом Российской Федерации В. В. Путиным подчеркивается важность усиления духовно-нравственного, патриотического воспитания, «популяризации исторических знаний, воспитания молодежи на основе ценностей патриотизма, гражданской ответственности, уважительного отношения ко всем страницам и эпохам национальной истории» [8, с. 37–38]. Говоря о проблеме гармоничного развития поликультурной общности, В. В. Путин подчеркивает: «гражданская задача образования, системы просвещения – дать каждому тот абсолютно обязательный

объем гуманитарного знания, который составляет основу самоидентичности народа. Необходима стратегия национальной политики, основанная на гражданском патриотизме» [8, с. 16–17].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» обозначает образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а воспитание трактуется как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [10]. Достаточно важным и сложным является вопрос о том, как личность готовить к тому, чтобы она умела управлять своим сознанием, формировать духовные ценности, сознательно отказываться от всяческих соблазнов, помогать ближним [5]. Успешность духовно-нравственного воспитания и, следовательно, всего процесса восстановления духовных сил человека зависит от деятельности социальных институтов, групп и организаций, ставящих учащихся в условия, содействующие духовно-нравственному воспитанию и самовоспитанию. Поэтому необходимо согласование действий всех

социальных субъектов, влияющих на воспитание духовности личности. Теоретико-методологическая платформа духовно-нравственного воспитания обозначена в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы». Становление патриотизма граждан рассматривается как нравственная основа формирования их активной жизненной позиции. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания (проект), определены цели и задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности, система базовых национальных ценностей, принципы духовно-нравственного развития и воспитания личности [3; 4].

В рамках обсуждения проблемы «Единство истории, единство народа, единство России» на заседании XVIII Всемирного Русского Народного Собора было отмечено, что культурная политика в России должна учитывать нравственные и религиозные основы культуры многонационального народа нашей страны, необходима «соразмерная взаимная гармонизация гражданской, этнической и религиозной идентичностей, связанных с ними принципов и правил, при понимании важности каждой из них и их неотменимого места в будущем» [8, с. 4]. В докладе «Российская государственность и образовательные традиции: взгляд сквозь века» в рамках Международной конференции В. А. Садовничий отмечает, что государственность «прежде всего – это единое смысловое пространство, в котором живет и развивается народ,

общие духовно-нравственные ценности, общий язык <...>. Логика исторического развития неизбежно приводит к активизации образовательной политики, к новым образовательным инициативам» [8, с. 38–41].

Под духовно-нравственным воспитанием понимается процесс содействия духовно-нравственному становлению человека, формированию у него: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма); нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [2]. Ориентация современных педагогов на деятельность в духе высокой нравственности, духовности и культуры, связь с наукой позволяют создавать новые технологии в этой области [7].

В условиях быстро развивающегося техногенного общества целью образования (обучения, воспитания и развития) подрастающего поколения должно стать формирование гражданина планеты с новым мышлением и мировоззрением, новой экологической культурой. Глобальные проблемы современности, несущие угрозу жизни человека и человеческой цивилизации, вызвали необходимость экологического образования, призванного реализо-

вать идеи становящегося ныне эколого-информационного общества. Воспитание ответственного отношения к социокультурной среде, по мнению А. В. Афонина, должно явиться стержнем и обязательной составной частью общеобразовательной подготовки учащихся. Наиболее уникальный опыт использования в воспитательных целях природы и создания «открытой» педагогической системы в тесной взаимосвязи с окружающей природной средой принадлежит В. А. Сухомлинскому. Воспитание человека через общение с природой пронизывает всю созданную им педагогическую систему. Развивая идею экологического подхода в педагогике, Б. Риордан предполагает использование особой системы понятий и в ряду самых важных из них называет понятие «равновесие», или «гармония в целостности». Экологическое воспитание, по мнению автора, сможет способствовать установлению на нашей планете социального порядка, основанного на справедливости во всем мире, а также обеспечить гармонию отношений между людьми, между человеком и природой. Экологическое воспитание, на наш взгляд, является одним из ключевых аспектов духовно-нравственного воспитания школьников и представляет собой целенаправленное воздействие на духовное развитие детей, формирование у них ценностных установок, нравственно-экологической позиции личности, умений и навыков экологически обоснованного взаимодействия с природой и социумом [1]. В связи с этим

мы предлагаем в обязательном порядке включать эколого-ориентированные мероприятия и проекты в систему воспитательной работы образовательной организации.

Приоритеты воспитательно-образовательной политики определены в ряде нормативных документов федерального уровня. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом в школе отводится больше учебного времени для изучения дисциплин гуманитарной, граждановедческой, этико-моральной направленности, в которых заключен значительный потенциал духовно-нравственного воспитания. Так, в ФГОС среднего (полного) общего образования отмечено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать [9]:

– российскую гражданскую идентичность, патриотизм, уважение к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, за прошлое и настоящее многонационального народа России, уважение государственных символов (герб, флаг, гимн);

– гражданскую позицию как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности;

– сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества;

– толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения;

– нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей;

– принятия ценностей семейной жизни и др.

В концепции Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н), в процессе воспитательной деятельности определяются следующие трудовые действия учителя:

– формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде;

– создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;

– проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка);

– реализация современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, использова-

ние их как на занятии, так и во внеурочной деятельности;

– постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;

– проектирование и реализация воспитательных программ;

– развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни;

– использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка;

– оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе.

Гуманитарная направленность развития университетского образования инициирует возрождение университетов как культурных центров, одной из функций которых является духовно-нравственное воспитание молодого поколения. Особо актуальна проблема воспитания нравственных ценностей для педагогических вузов, которые осуществляют не только изучение, анализ ценностных ориентации детей и молодежи, но и непосредственно разрабатывают методики и технологии воспитания нравственных ценностей будущих специалистов.

Эти положения убедительно подтверждают общественную востребованность качественного развития государственной политики в области духовно-нравственного воспитания, необходимость придания ей новой динамики.

Основными ценностно-смысловыми ориентирами эффективной модели воспитательной системы, предлагаемой авторами, являются общечеловеческие ценности: воспитание Землянина; Гражданина и Патриота своего Отечества; Семьянина; Профессионала; Человека образованного, культурного, цель жизнедеятельности которого – сохранение Мира на Земле (по В. А. Караковскому), базирующиеся на единой педагогической системе реализации данного процесса. Повышение эффективности духовно-нравственного воспитания учащихся предполагает создание и функционирование единой педагогической системы реализации данного процесса.

Идеальная цель предлагаемой воспитательной системы – личность учащегося с устойчиво сформированным позитивным отношением к общечеловеческим ценностям. Процессуальными задачами воспитательной системы является:

- использовать возможности системы социального партнерства для формирования базовых и ключевых компетенций учащихся;

- использовать современные образовательные технологии, позволяющие обеспечивать не только высокое качество обученности учащихся, но и

развитость их творческих способностей, художественного вкуса;

- регулярно проводить родительские конференции, кинолектории, творческие проекты учащихся «Экодом в Сибири», «Здоровье человека и окружающая среда», слет Мастеров-Умельцев, поисковую работу «Вклад моей семьи в летопись Великой Отечественной войны», месячники Доброты и др., позволяющие ориентировать семьи учащихся на отношение к семье как важнейшей ценности;

- приобщать учащихся к созданию предметно-эстетической среды общеобразовательной организации с целью формирования трудолюбия, самостоятельности, ответственности за порученное дело, развития творческих способностей и экологического мышления;

- через разнообразные формы и методы патриотического воспитания (деятельность музея, поисковая деятельность, встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, военно-спортивные игры) сохранять преемственность поколений;

- формировать чувство национального достоинства: гордость за великое прошлое России, за принадлежность к данной стране;

- содействовать формированию опыта демократического поведения, развитию общественной активности учащихся, толерантности через организацию ученического самоуправления.

Авторы, опираясь на общепедагогические принципы, предлагают мо-

дель воспитательной системы и жизнедеятельности школы, основанную на следующих принципах: межсубъектный характер взаимодействия учащихся и педагогов; доверие подростку; отказ педагогов от такой требовательности и контроля за деятельностью и поведением учащихся, которые могут привести к ограничению самореализации и самосовершенствования личности; единство требований педагогического коллектива во взаимоотношениях с учащимися; поддержка стремлений личности учащегося к самореализации и самоутверждению; опора педагогов на индивидуальные особенности в ребенке при организации учебно-воспитательного процесса; обеспечение каждого учащегося в коллективной творческой деятельности: учебной и внеучебной, способствующей формированию позитивной «Я-концепции» личности и стимулирующая дальнейшее самосовершенствование подростка; соуправление учащихся и педагогов жизнедеятельностью школы как позитивный опыт формирования демократического и правового поведения, выработки активной гражданской позиции; интеграция воспитательных усилий педагогического коллектива, семей учащихся, государственных, общественных, частных организаций и лиц, активно участвующих в жизнедеятельности школы [6].

К основным функциям предлагаемой воспитательной системы относятся:

1. Образовательная функция направлена на формирование у учащихся

целостного представления о мире и о своем месте в нем (изучение окружающего мира, осознание личной включенности в мировой экологический и социально-исторический процессы, воспитание потребности сохранения и совершенствования этого мира).

2. Воспитательная функция, предполагающая духовно-нравственное становление личности учащегося (познание самого себя, законопослушание, совестьливость, стыдливость, стремление не допускать душевной пустоты, равнодушия, безответственности и невежества).

3. Защитная функция, подразумевает психологическую и социальную защищенность учащихся (умение владеть собой, не отчаиваться, не озлобляться, не впадать в беспредельный индивидуализм и не поддаваться вреднейшим соблазнам: сквернословию, табакокурению, алкоголю, наркомании; освоение не только профессии, но и профессиональной этики).

4. Компенсирующая функция предполагает создание специальных психолого-педагогических условий для максимальной реабилитации и самореализации социально неблагополучных подростков; формирование у обучающихся адекватного представления о себе и включенность их в учебно-воспитательный процесс на субъектной основе.

5. Корректирующая функция направлена на коррекцию негативных проявлений черт характера подростка (вовлечение учащихся в создание предметно-эстетической среды обра-

зовательного учреждения и развитие потребности и способности в ее совершенствовании).

Вышеперечисленные функции воспитательной системы реализуются через годовой цикл традиционных воспитательных дел, включающий: Месячник Знаний (сентябрь); Месячник Знаний под эгидой «Наши учителя – учителя нашей жизни» (октябрь); Месячник Доброты (ноябрь); Месячник «Страницы истории нашего Отечества» (декабрь); Месячник памяти «Никто не забыт, ничто не забыто» (январь); Месячник «Наука на защите Отечества» (февраль); Месячник под эгидой «Женщина – очаг семьи, опора мира и дружбы» (март); Месячник «Человек. Земля. Вселенная» (апрель); Месячник Военно-патриотической работы (май); Месячник экологии (июнь); Месячник «Семья» (июль); Месячник «Спорт для всех – общая забота» (август).

Одним из подходов воспитательной системы является ежемесячное планирование и проведение мероприятий на основе знаменательных, памятных дат, традиционных событий нашей страны, например, «Месячник экологии», «Месячник «Семья». Причем решение воспитательных задач, являющихся приоритетными в одном месячнике, не исключает их решения во всех остальных, что позволяет говорить о всестороннем развитии учащихся. Осуществление различного рода воспитательных мероприятий предполагает не только активное участие в них учащихся, но и их родителей. При

этом ведущая роль в подготовке и проведении мероприятий отводится учащимся.

Особенностью предлагаемой воспитательной системы являются следующие направления и системообразующие виды деятельности: взаимодействие с семьями учащихся, ориентированное на усиление роли отцовского воспитания; взаимодействие участников образовательного процесса; нетрадиционное содержание и формы коллективной творческой деятельности (Месячник Доброты, творческие проекты учащихся «Экодом в Сибири», «Здоровье человека и окружающая среда»; слет Мастеров-Умельцев, акции милосердия по оказанию помощи ветеранам труда «Наш район – чистый дом»; поисковые работы: «Вклад моей семьи в летопись Великой Отечественной войны», «Семейные династии в профессиях»; конкурс видеороликов «Страница истории родного города»; изготовление колоса – символа единства; фотовыставка «Я и моя мама», фотоальбом «Треугольники судьбы: письма моих родных с фронта»; кинолекторий «По местам воинской славы»; «Эстафета мужества», творческие встречи с родителями, участниками локальных войн; проблемно-тематические пятнадцатиминутки и др.); организация ученического самоуправления в режиме эффективного функционирования и постоянного развития.

В настоящее время в арсенале педагога имеется большое количество традиционных и нетрадиционных

форм воспитательной работы: родительские собрания, конференции, индивидуальные и тематические консультации, родительские собрания, классные часы, родительские университеты, тематические праздники, семейные тренинги педагогические мастерские, круглые столы, практикумы, родительские вечера, родительские чтения, родительские ринги, родительские лектории, университет педагогических знаний, конкурсы, педагогический брифинг, проектная деятельность, педагогическая дискуссия (диспут) и др. Важным принципом воспитательной работы является вовлечение всех субъектов образовательного процесса (учащиеся, учителя, родители и др.) в процесс духовно-нравственного воспитания детей.

В качестве примера представляем некоторые формы проведения воспитательных мероприятий и возможную тематику проблемных вопросов.

1. *Родительское собрание* – это основная форма совместной работы родителей, на которой обсуждаются и принимаются решения по наиболее важным вопросам жизнедеятельности классного сообщества и воспитания учащихся в школе и дома. Предлагаемая тематика: «Тревожность детей. К чему это может привести?»; «Как избежать раннего цинизма у детей»; «Сеть Интернет: современные проблемы»; «Гражданская позиция современного школьника: волонтерская деятельность»; «Грубость и непонимание в семье».

2. *«Педагогическая мастерская»* – это такая форма обучения детей и взрослых, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия. Предлагаемая тематика: «Университет педагогических знаний»; «Индивидуальные образовательные траектории»; «Друзья детей глазами родителей»; «Как избежать конфликтов в семье»; «Комплексный подход в профилактике девиантных форм поведения и асоциального выбора в молодежной среде».

3. *«Академия любящих родителей»* – это форма психолого-педагогического просвещения родителей, способствующая повышению родительской компетентности в области педагогической культуры по актуальным вопросам воспитания детей с учетом возраста и запросов родителей. Данная форма работы способствует установлению контактов родителей с классным руководителем, психологом, социальным педагогом. Предлагаемая тематика: «День рождения ребенка»; «Как организовать запоминающийся праздник»; «Семейные традиции, как их сохранить»; «Искусство быть родителями: услышьте своего ребенка»; «Три поколения под одной крышей: проблемы общения».

4. *Конференции* – это форма организации научной деятельности, при которой исследователи представляют и обсуждают свои работы. Предлагаемая тематика: «О роли духовных и культурных традиций в решении проб-

лемы воспитания здорового национального самосознания современной молодежи»; «Интернет-зависимость: миф или реальность»; «Одаренный ребенок в семье»; «Инклюзия в школе: как научиться понимать и других»; «Предупреждение правонарушений несовершеннолетних»; «Патриотическое воспитание и его значение в современных общественных условиях».

5. *«Педагогический брифинг»* предполагает проведение краткой пресс-конференции, посвященной одному из вопросов по педагогической проблематике. Предлагаемая тематика: «Система воспитательной работы в школе глазами родителей»; «Права и обязанности ребенка в семье, в школе, в социуме»; «Наказания детей. Какими им быть?»; «Свободное время и развлечения учащихся»; «Влияние современных информационных технологий и информационной среды на формирование личности»; «Инновационный опыт в образовательном и воспитательном процессе в контексте глобализационных тенденций».

6. *Классный час* – форма организации воспитательной работы с учащимися, выполняющая следующие воспитательные функции: просветительскую, ориентирующую и направляющую. Предлагаемая тематика: «Герои Куликова поля»; «Чему нас учат Библейские притчи»; «Христианские заповеди – основа нравственного воспитания»; «Патриарх Гермоген (XVII в.) – нравственный пример»; «Стефан Пермский: подвиг миссионера»; «Особенности русского православного хра-

ма»; «Подвиг русского народа в Великой Отечественной войне».

Для эффективного осуществления воспитательной деятельности необходима системная работа по планированию, реализации и анализу результатов проведенных мероприятий. Мы предлагаем ряд организационно-методических аспектов для обеспечения данного процесса.

К основным этапам организации воспитательной работы в образовательной организации относятся: планирование; реализация мероприятий; методический и педагогический анализ проведенного мероприятия; управленческий, методический и педагогический анализ реализации общего и индивидуальных планов воспитательной работы; подготовка предложений по организации воспитательной деятельности на следующий учебный год; подготовка публикаций с целью распространения опыта успешных практик.

В номенклатуре дел педагога мы рекомендуем иметь папку с набором документов и иных материалов, регламентирующих и описывающих воспитательную работу. В такую папку могут входить следующие материалы:

1. Программа воспитательной работы образовательной организации.
2. Общий план воспитательной работы образовательной организации на год.
3. Индивидуальный план воспитательной работы образовательной организации на год.

4. Карта воспитательного мероприятия. При разработке карты рекомендуем использовать классификацию форм воспитательной работы.

5. Отчет о результатах воспитательной работы за год.

6. Предложения по организации воспитательной работы на следующий год.

7. Внешние нормативные документы, определяющие государственную политику в сфере воспитания молодежи и др.

К критериям оценки эффективности воспитательной системы можно отнести: личностный рост учащихся; уровни сформированности групповых коллективов учащихся; комфортность условий жизнедеятельности обучающихся в школе; удовлетворенность родителей жизнедеятельностью школы и др.

На основе теоретических и практических результатов исследований, положений современной педагогики, можно определить основные педагогические пути и условия эффективности духовно-нравственного воспитания:

1) уточнение и актуализация сущности духовно-нравственного воспитания:

– обеспечение необходимого взаимодействия государственной власти, господствующей идеологии, общества и собственно военной силы на основе исторического опыта и национальных традиций;

– определение в масштабах государства, общества четких идеологи-

ческих установок, норм, нравственных ценностей, где детерминирующим началом, необходимым условием и движущей силой должна быть духовность общества;

– создание действенной системы нравственного воспитания в масштабах общества и обеспечение единого духовно-нравственного поля;

– нравственность, духовность должны быть приоритетом в духовной, политической, экономической и др. аспектах жизни общества;

– особое внимание необходимо уделить воспитанию нравственности, духовности в семье как одного из определяющих условий успешности воспитания в целом;

– обеспечение благоприятных социально-экономических, политических, духовных, педагогических и других условий;

2) оптимизация содержания духовно-нравственного воспитания:

– наибольшего эффекта нравственное воспитание достигает лишь в органическом единстве с государственно-патриотическим, воинским, правовым направлениями воспитания;

– нравственные нормы приобретают для учащегося личностный смысл тогда, когда нравственные убеждения формируются через конструктивное восприятие знания;

– для закрепления положительных нравственных качеств у обучаемых и перерастания их в привычки необходимо создание в школьном коллективе атмосферы одобрения высокоморального поведения и осуждения любых

аморальных проявлений в единстве с постоянным утверждением высоко-нравственных традиций;

- формирование нравственной мотивации поведения и отдельных поступков;

- максимальная гуманизация процесса воспитания, направленность его на развитие и совершенствование каждой личности, дифференцированный и индивидуальный подход к военно-служащим;

- создание мажорного эмоционального тона в жизни школьного коллектива;

3) совершенствование организации духовно-нравственного воспитания:

- постановка правильно разработанных целей и задач духовно-нравственного воспитания;

- целенаправленная организация нравственно значимой деятельности;

- учет роли координации воспитательных усилий всех субъектов воспитания (основное средство координации – планирование);

- специализация в работе субъектов в процессе воспитания;

- решение задач нравственного воспитания прежде всего в условиях жизни и деятельности коллектива, максимальная демократизация решения жизненно значимых для учащихся вопросов;

- хорошее знание семьи учащихся;

- использование положительного влияния коллектива;

4) оптимизация методики:

- научно-обоснованный выбор и умелое применение методов духовно-нравственного воспитания;

- гибкость и актуальность воспитательных воздействий, их совершенствование в соответствии с достигнутым уровнем нравственной зрелости и возрастающими этическими потребностями учащихся;

- применение таких методов, форм и моральных стимулов воспитания, которые пробуждают высокие чувства, ответственность, гордость, доблесть;

- личный пример педагога в воспитании нравственных установок и отношений учащихся.

Результатом целостного процесса духовно-нравственного воспитания учащихся является формирование нравственной, цельной личности в единстве ее сознания, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно (профессионально) ценного поведения [6]. Задача духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения имеет чрезвычайную значимость. На наш взгляд, для современной педагогики и практики воспитания представляет интерес дальнейшего углубленного и расширенного изучения вопросов духовно-нравственного воспитания, вопросов формирования у подрастающего поколения народного патриотизма, трудолюбия и пр. В свете сказанного нам представляется, что идеи духовно-нравственного воспитания, традиции и опыт воспитания, накопленный народом, являются исключительно актуальными для совершенствования нравственного воспитания.

**Список литературы**

1. *Алтыникова Н. В.* Подготовка студентов педагогического колледжа к экологическому воспитанию младших школьников. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012.

2. *Богданчиков С. П.* Основные философские, социологические и психологические подходы к феномену духовности человека // Человек, общество и культура в современной России: сб. научных трудов. Новосибирск: ИРОС РАО, 2006. С. 176–183.

3. *Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»* [Электронный ресурс]. URL: [http://archives.ru/programs/patriot\\_2015.shtml](http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml) (дата обращения: 15.07.2014).

4. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (проект) [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=985> (дата обращения: 15.03.2015).

5. *Лепин П. В.* Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи – это общая задача государства и Церкви / Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 21–25.

6. *Духовно-нравственное* воспитание учащихся в современных социокультур-

ных условиях: учебно-методическое пособие / Матвеева Н. С., Гудкова Т. В., Алтыникова Н. В. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.

7. *Матвеева Н. С.* Условия повышения эффективности и качества нравственного воспитания военнослужащих // Актуальные проблемы науки: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес – наука – Общество», 2011. С. 79–80.

8. *Материалы* к XVIII Новосибирским Рождественским образовательным чтениям «Князь Владимир. Цивилизационный выбор Руси» / Новосибирская Митрополия Русской Православной Церкви. Новосибирск, 2014.

9. *Федеральный* государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: [минобрнауки.рф/документы/2365](http://минобрнауки.рф/документы/2365) (дата обращения: 15.03.2015).

10. *Федеральный закон* от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ\\_Об\\_образовании\\_в\\_Российской\\_Федерации.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf) (дата обращения: 15.03.2015).

УДК 37.01 + 159.922.8

**М. С. Чекалина**

*(ассист. кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ДОМИНИРУЮЩИХ МОДУСОВ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ ЦЕННОСТНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ**

В статье представлены результаты исследования обусловленности модусов временной перспективы ценностными ориентациями личности. Углублено представление о временной перспективе с точки зрения ценностного подхода в русле проблем психологии личности, психологии развития и дифференциальной психологии. В статье расширяется представление о сбалансированной временной перспективе, которая рассматривается с точки зрения взаимообусловленности ценностных позиций личности и жизненных планов.

*Ключевые слова:* модус временной перспективы, сбалансированная временная перспектива, ценностные ориентации, юношеский возраст, множественный регрессионный анализ.

**M. S. Chekalina**

## **OF DOMINANT MODUS TIME PERSPECTIVE OF PERSONALITY VALUE ORIENTATIONS**

The article presents the results of a study of conditioning modes of temporal perspective value orientations. Indented idea of time perspective in terms of the value approach in line with the issues of personality psychology, developmental psychology and differential psychology. This article expands on the idea of a balanced time perspective, which is seen from the perspective of interdependence of value and position of the individual life plans.

*Keywords:* mode of temporal perspective, a balanced time perspective, value orientation, adolescence, multiple regression analysis.

В связи с непрерывным изменением социальных, политических и экономических условий актуальным становится вопрос исследования временной перспективы личности. Причиной

является то, что временная перспектива выполняет функцию регулирования человеческого сознания и поведения, а также выступает в качестве одного из определяющих факторов самореализа-

ции человека. Увеличение темпа жизни, ускорение социальных перемен актуализирует необходимость нового научного понимания того, как человек воспринимает и интерпретирует собственную жизнь и как результаты данного опыта влияют на жизненный выбор, организацию деятельности и ее контроль [7].

Особенно актуально понимание особенностей временной перспективы в период интенсивного профессионально-личностного развития человека, реализуемого в период обучения в вузе. В течение этого периода, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, молодой человек должен максимально эффективно скоординировать свое настоящее [2].

Взаимосвязь ценностных ориентаций личности с временной перспективой исходит из понимания того, что человек является активным творцом своей жизни. Его отношение к своим или чужим поступкам, анализ прошлых событий всегда рассматривается через призму ценностных ориентаций [3]. При этом временная перспектива рассматривается как выражение собственной системы личностных ценностей и смыслов, которая позволяет создать согласованную систему координат для жизни.

Роль конкретной ценности в регуляции поведения определяется ее местом в иерархической структуре ценностных предпочтений личности, степенью ее осознанности, осмысленности и отраженности во временной перспективе [8; 9].

Анализируя теоретические источники по заявленной проблеме, можно отметить недостаточность исследований, проводимых на юношеской выборке. А ведь активное становление жизненных планов и их ценностной основы является одним из ключевых приобретений юношеского возраста [1]. В связи с этим возникает потребность в диагностике особенностей взаимосвязи временной перспективы и ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте.

Целью явилось исследование обусловленности временной перспективы ценностными ориентациями личности в юношеском возрасте. Выборку эмпирического исследования составили 110 студентов ФГБОУ ВПО «НГПУ», обучающихся на факультете психологии и в институте естественных и социально-экономических наук в возрасте от 17 до 23 лет.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: ценностный опросник Шварца Ш., опросник временной перспективы Зимбардо Ф. (ZTPI), методика «Семантический дифференциал времени» (СДВ) Вассермана Л. И., тест «Смысло-жизненные ориентации» (СЖО) Леонтьева Д. А., опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) Сенина И. Г.

Математическая обработка полученных данных проводилась с использованием компьютерной программы SPSS-17.0. Достоверность представленных результатов – не ниже 5 % уровня значимости.

Эмпирическое исследование реализовывалось с 2013 по 2015 год и включало несколько этапов. Респонденты были дифференцированы на три группы по признаку «временная перспектива» на основе опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI) [4]. Для дальнейшего исследования существенных взаимосвязей между модулями временной перспективы и ценностными ориентациями личности отдельно по каждой из трех экспериментальных групп использовался метод корреляционного анализа (rs-Спирмена). Результаты корреляционного анализа позволили следующее:

– у испытуемых, ориентированных на модус «прошлое», обнаруживается взаимосвязь с ценностью «духовное удовлетворение», «достижения», поскольку это связано с моральным спокойствием за совершенные или несовершенные поступки.

– для испытуемых, ориентированных на модус «настоящее», выявлена взаимосвязь с ценностями, отражающими стабильность жизни: высокое

материальное положение, семейная жизнь, креативность и сохранение собственной индивидуальности;

– для испытуемых, ориентированных на модус «будущее», наиболее выраженными являются такие ценности, как обучение, креативность, увлечения, которые способствуют развитию способностей, талантов необходимых для успешной жизни.

– для испытуемых с ориентацией на любой временной модус будут характерны взаимосвязи со следующими ценностями: общественная жизнь, профессиональная жизнь, активные социальные контакты, развитие себя. Это связано с их универсальностью и тем, что данные ценности придают жизни смысл существования.

В связи с тем, что при проверке на мультиколлинеарность между предикторами (параметры временной перспективы) и критериями ценностных ориентаций не выявлено сильных линейных связей, был применен множественный регрессионный анализ.



Рис. 1. Обусловленность ценностной ориентации «профессиональная жизнь», «универсализм» модусами временной перспективы

Примечание:

– параметры «активность будущего», «величина прошлого», «ощущаемость настоящего» – по Вассерману Л. И.;

– параметры «будущее», «гедонистическое настоящее» – по Зимбардо Ф.

Для испытуемых с одновременной ориентацией на будущее и ощущение себя активным участником настоящих событий будет являться залогом профессиональной успешности. При этом у испытуемых, активно планирующих свои действия, на первый план будет выходить ценность равенства и социальной справедливости.

Для людей, эмоционально вовлеченных в актуальные события, находящихся в беспокойстве за последствия своих действий, наиболее вероятно выраженность таких ценностных ориентаций личности, как семейная жизнь и обучение. Личностная значимость событий настоящего, интеллектуальная и эмоциональная вовлеченность будет ориентировать человека на развитие себя.

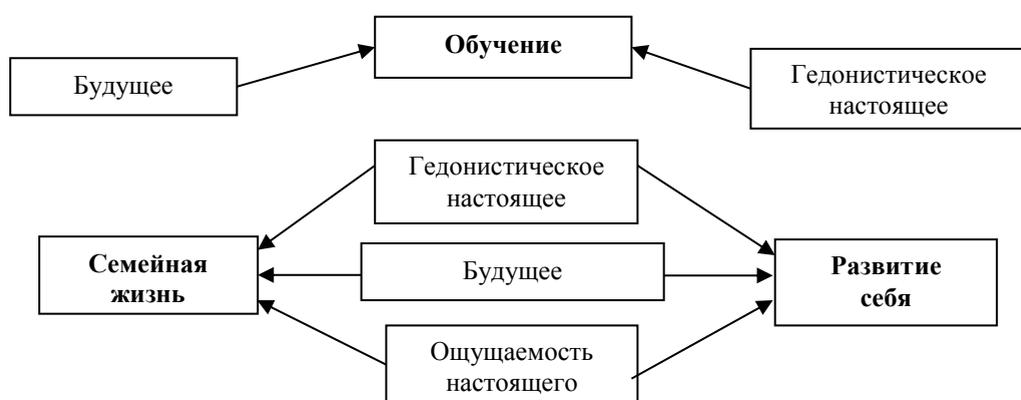


Рис. 2. Обусловленность ценностных ориентаций «обучение», «семейная жизнь», «развитие себя» модусами временной перспективы

Примечание:

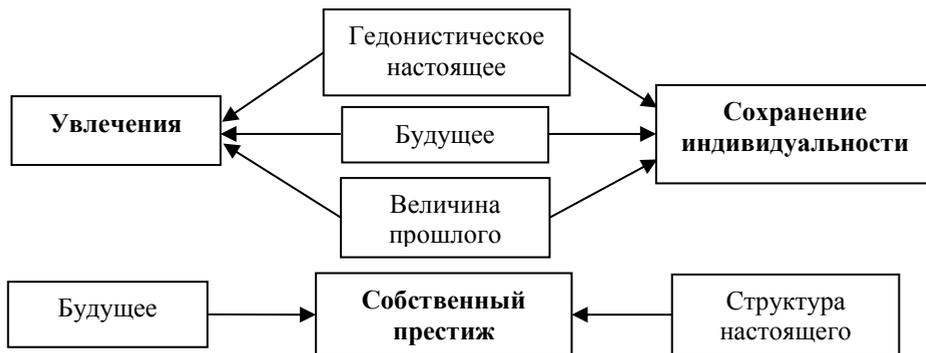
- параметры «будущее», «гедонистическое настоящее» – по Зимбардо Ф.;
- параметр «ощущаемость настоящего» – по Вассерману Л. И.

Ценностные ориентации «увлечения» и «сохранение индивидуальности» детерминированы чувством «глубины» и «объемности» прошлого, проживанием настоящего и построением планов на будущее. Занятия, хобби должно приносить удовольствие, испытуемые должны уметь предвидеть, к чему приведет выполняемая работа и как действия, совершенные в настоящем, повлияют на будущий результат. Для испытуемых с упорядоченными представлениями о настоящем и четкими мечтаниями о

будущем будет важно получать одобрение других, особенно значимых людей. Также такие испытуемые будут стремиться к признанию своих идей и их поддержке [6].

При этом нацеленность людей на будущее уверенность в сегодняшнем и завтрашнем дне влияет на значимость ценностной ориентации «высокое материальное положение». Для таких испытуемых важно отслеживать экономическую, политическую ситуацию в стране и мире и иметь прогноз, как это отразится в дальнейшем.

**ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИЧНОСТИ**



*Рис. 3. Обусловленность ценностной ориентации «увлечения», «сохранение индивидуальности», «собственный престиж» модусами временной перспективы*

Примечание:

- параметры «будущее», «гедонистическое настоящее» – по Зимбардо Ф.;
- параметр «структура настоящего» – по Вассерману Л. И.

Ориентация на положительную оценку прошлых событий, их приятный эмоциональный отклик определяет человека, умеющего получать моральное удовлетворение во всех сферах своей жизни. Такие люди, как правило, считают, что главное – это делать то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение. Понимание испытуемыми ценности жизни делает ее полной, эмоционально насыщенной, позволяет ставить цели,

при этом не акцентируя свое внимание на прошлых неудачах. Данная способность позволяет проживать более полную жизнь. Более полное ощущение испытуемыми своего прошлого позволяет им крепко стоять на ногах и быть уверенными и самостоятельными в своих действиях. При этом ориентация на низменные потребности, получение сиюминутного удовольствия будет уменьшать проявления самостоятельности.



*Рис. 4. Обусловленность ценностной ориентации «высокое материальное положение», «духовное удовлетворение», «самостоятельность» модусами временной перспективы*

- Примечание:
- параметр «будущее», «гедонистическое настоящее» – по Зимбардо Ф.;
  - параметр «ощущаемость настоящего», «ощущаемость прошлого», «позитивное прошлое» – по Вассерману Л. И.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Такие ценностные ориентации, как высокое материальное положение, профессиональная жизнь, семейная жизнь, развитие себя, увлечения, сохранение индивидуальности будут значимыми для испытуемых при сбалансированной временной перспективе [5]. При этом испытуемый обладает чувством ответственности за все свои поступки, он включается в них эмоционально и интеллектуально и таким образом проживает свою жизнь полноценно. Такие испытуемые отличаются по параметрам «величина настоящего», «активность прошлого», «структура прошлого», «эмоциональная окраска будущего» и «ощущение будущего», а также тем, кто контролирует жизнь и как это ощущается человеком.

2. Для испытуемых, ориентированных на модус «прошлое», очень важна такая ценность, как духовное удовлетворение, поскольку это связано с моральным спокойствием за совершенные или несовершенные поступки. Также данные испытуемые обладают множеством контактов для взаимодействия, что позволяет быть спокойным и уравновешенным. При временной ориентации на позитивное прошлое для испытуемых будут значимыми такие ценностные ориентации, как активные социальные контакты, духовное удовлетворение, будут четко выстроены планы на жизнь, которую сами же испытуемые контролируют. Ощущение происходящих в настоящем событий дает испытуе-

мым чувство безопасности за себя и семью.

3. Для испытуемых, ориентированных на модус «настоящее», актуальными являются ценности, отражающие стабильность жизни: высокое материальное положение, семейная жизнь, креативность и сохранение собственной индивидуальности. Последняя ценность особо значима в современных условиях, когда везде пытаются навязать чужое мнение. Важность ценности семейной жизни можно объяснить также юношеским возрастом испытуемых, для которого актуален поиск партнера и создание семьи. При этом действительное проживание настоящего, его ценность и получение долговременного результата будет сопряжено с минимальной ориентацией на такие ценности, как гедонизм и стимуляция.

4. Для испытуемых, ориентированных на модус «будущее», наиболее важными являются такие ценности, как обучение, креативность, увлечения, универсализм, которые способствуют развитию способностей, талантов, необходимых для успешной жизни. При этом ориентация на данные ценности требует от самого человека активности и ответственности за свои поступки. У испытуемых, активно планирующих свои действия, на первый план будет выходить ценность равенства и социальной справедливости. Положительный опыт контроля над событиями, их упорядоченностью будет мотивировать сохранять благополучие близких.

Таким образом, полученные эмпирические данные дополняют научные представления об обусловленности модусов временной перспективы ценностными ориентациями личности; расширяют исследовательские данные об особенностях развития в юношеском возрасте.

#### Список литературы

1. *Белановская О. В.* Временная перспектива жизненных планов в юношестве // Проблемы социальной психологии: межвузовский сборник научных статей. Вып. 1. Саратов: Саратовский университет, 2004. С. 78–88.
2. *Березина Т. Н.* Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003.
3. *Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Институт психологии РАН, 2006.
4. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб.: Речь, 2010.
5. *Краснянская Т. М., Ковдра А. С.* Психологическая безопасность личности: временная перспектива: монография. Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
6. *Пыжикова Ж. В.* Влияние ценностных ориентаций на переживание времени и особенности временной перспективы // Вестник СамГУ. 2012. № 8/1 (99). С. 216–221.
7. *Сырцова А., Митина О.* Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.
8. *Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В.* Ценностно-смысловые аспекты психологической работы со студенческой молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 40–48.
9. *Яницкий М. С.* Ценностные ориентиры личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.

**Д. В. Чернов**

*(канд. ист. наук, доц., зав. кафедрой социальной работы  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный  
педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ЦЕННОСТНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье рассматриваются проблемы организации профессионального образования по социальной работе в современной России. Определяются тенденции развития социального образования, подходы к организации подготовки кадров для сферы социального обслуживания граждан. Исследованы вопросы ценностного отношения к здоровью, нравственности, образованию и профессии у студентов, получающих профессию «социальный работник» в Новосибирском государственном педагогическом университете. Формулируется понятие ценностной самоидентификации. Представлены результаты социологического исследования, проведенного на базе крупнейшего в Сибири педагогического университета. Определяется ценностная составляющая профессионального образования по социальной работе.

*Ключевые слова:* ценности, нравственность, духовность, самоидентификация, социальная работа, профессиональное образование.

**D. V. Chernov**

## **VALUABLE IDENTITY AS A CRITERION INSTITUTIONALITY PROFESSIONAL EDUCATION IN SOCIAL WORK**

The article deals with problems of the organization of professional education in social work in modern Russia. Identify trends of social education, approaches to the organization of training for social service of citizens. The problems of the valuable relation of students receiving the profession of "social worker" at the Novosibirsk State Pedagogical University, to the health, morals, education and profession. Formulated the concept of the value of self-identification. The results of sociological research, conducted on the basis of the largest in Siberia Normal University. Determined value component of professional education in social work.

*Keywords:* values, moral, spirituality, self-identification, social work, professional education.

Изучение ценностных ориентаций как основы жизненных представлений будущих профессионалов в области социальной работы важно не только с точки зрения теории, но и с точки зрения практики. Требования, предъявляемые к специалисту данной сферы, включают в себя интегрированные, «сквозные» этические нормы и мировоззренческие позиции. Осмысление молодым человеком его жизненной стратегии, принятие определенных обществом нравственных императивов, гуманистическое восприятие социальной реальности является фундаментом всей профессиональной социализации. В связи с этим при определении стратегии и тактики подготовки теперь уже бакалавров по социальной работе представляется необходимым учитывать нравственное состояние обучающихся, соотносить их мировоззренческие позиции с задачами образовательного процесса и, возможно, корректировать ценностные ориентиры.

Как известно, социальная работа представляет собой организацию диалога с людьми по поиску, обнаружению, пониманию, обогащению смыслов их жизни. Вся социальная и воспитательная деятельность, по мнению М. Отэса, «строится на различиях и поисках смысла». Эта смысловая стратегия развития образовательного пространства оказывается невостребованной. Профессионализация высшего образования не означает его полной рационализации, выражающейся в доминировании принципов модульно-рейтингового обучения и функционально-

компетентностного структурирования содержания образования [5].

Очевидно, современный образовательный подход – компетентностный – должен учитывать нравственный уровень обучающихся, а в федеральные стандарты и программы подготовки бакалавров по социальной работе необходимо включить этические, социокультурные, ценностно-ориентированные компоненты, интегрированные с общей системой подготовки [2].

Важно и то, чтобы реализовывались программы подготовки специалистов по социальной работе в образовательной среде вузов, ориентированных на гуманитарные профессии, формирующих социальный опыт, обладающих мощной воспитательной системой, ресурсом нравственного и духовного развития. В таких образовательных учреждениях внутренняя жизнь факультетов обеспечивает формирование устойчивых нравственных и этических качеств и позитивных смысловых представлений будущих специалистов [4].

Педагогический университет располагает всеми ресурсами для подготовки таких специалистов. Только в его образовательном пространстве можно увидеть интеграцию практических направлений (в отличие от классических университетов) подготовки по психологии, педагогике, экономике, медицине, гуманитарным специальностям, информационным технологиям. Педагогический вуз может умножать усилия подразделения по подготовке бакалавров по социальной рабо-

те, используя опыт, кадры, лаборатории, практические связи всех институтов и факультетов, составляющих его структуру.

Однако главное в том, что педагогические вузы или факультеты во многих странах Европы являются базовыми научными и образовательными площадками для социальной работы. Например, в университете г. Зиген (Германия) бакалавров по социальной работе готовят на факультете воспитания, социальной педагогики и социальной работы. Педагогическое пространство, идеология, мировоззрение, специфическое для таких вузов (в том числе НГПУ) или факультетов, максимально способствуют формированию ценностно-смысловой подготовки будущих профессионалов в области социальной педагогики и социальной работы [1]. Ведущим типом деятельности и в педагогике, и в социальной работе является коммуницирование, которое позволяет работать на общую цель – достижение социальной справедливости и благополучия. Проблемы социального функционирования, с которыми сталкивается социальный работник во взаимодействии с клиентом, есть главным образом результат неэффективной социализации или нарушений в этом процессе. Следовательно, многие противоречия можно предупредить, а ряд проблем разрешить, используя педагогические концепции, технологии, методы в социальной работе. Социальная работа, организующая помощь нуждающимся, часто выступает как институт компенсирова-

ния ошибок воспитания, нехватки педагогического внимания, причем вне зависимости от возраста человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

Опыт подготовки специалистов по социальной работе в государственном педагогическом университете города Новосибирска определил необходимость эмпирического изучения ценностной самоидентификации студентов. Пилотное исследование социального самочувствия студентов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» в НГПУ, было проведено в апреле–мае 2013 года. Его результаты заслуживают представления и аналитики и помогут яснее понять процесс профессиональной социализации будущих социальных работников в педагогическом вузе [6].

Для проведения исследования был разработан соответствующий методологический инструментарий. Системообразующей категорией, позволяющей точнее передать и осмыслить ценностные переживания молодых людей, была определена категория «отношение», точнее, «соотношение» (идентификация) себя с окружающим социальным ценностным контентом. Таким образом, ценностная самоидентификация – это степень понимания и принятия самим человеком в свою жизнь традиционных и современных ценностных ориентиров общественного бытия. Реальность социальных отношений неоднородна, она представлена взаимосвязанными между собой общественными ценностями, нормами, моделями

поведения, нравственными императивами, отраженными в сознании большинства, приемлемыми и желаемыми статусами и ролями. Это означает, что степень или уровень ценностной самоидентификации, принятия, включения в свою жизнь может быть разным. Если не вдаваться в подробности, можно выделить два основных уровня. Понимание – пассивный уровень, определяется адекватностью восприятия социальных требований, в рамках жизненных ориентиров будущих социальных работников. Принятие (включение), или активный уровень указывает на готовность к выполнению существующих социальных предписаний, дополняющий понимание соответствующим социальным опытом, означающий наличие у молодого человека соответствующих ценностных, внутренних социальных и нравственных норм и навыков их применения. Таким образом, весь процесс социальной самоидентификации может быть представлен следующей последовательностью:

1. Непонимание, что это и для чего (отсутствие социальной самоидентификации).

2. Понимание важности социальных установок, но отсутствие готовности действовать (пассивный уровень социальной самоидентификации).

3. Понимание значимости и принятие (включение в свою жизнь) норм поведения и нравственных предписаний, работа над формированием соответствующих навыков, приобретение ценностного социального опыта (активный уровень социальной самоидентификации).

Ценностная самоидентификация молодых людей, получающих образование по социальной работе, – это важный фактор развития профессии как таковой. В идеале она должна соответствовать современной социальной реальности, гуманистическим нормам и этическим требованиям профессии.

Представляя аналитику, отметим гендерную специфику обучающихся по направлению (специальности) «Социальная работа» в НГПУ: среди них 78 % девушек и 22 % юношей, и территориальную: 61 % – жители сельской местности, 39 % – жители города.

Физическое самочувствие – одна из важнейших, базовых категорий бытия человека, определяющая основу человеческих потребностей (в пище, одежде, жилье). В центре данной группы смысложизненных представлений – отношение к своему здоровью. Отметим, что забота о своем здоровье со стороны населения является одним из главнейших критериев благополучия государства и общества в целом.

По результатам исследования, будущие социальные работники, обучающиеся в педагогическом вузе, с пониманием относятся к проблемам здоровья общества и стараются контролировать свое физическое самочувствие. Все 100 % респондентов (студенты 1–5 курсов) воспринимают свое здоровье как ценность. Вместе с тем, только 47 % респондентов продемонстрировали активный уровень социальной самоидентификации: активно занимаются укреплением своего здоровья, регулярно проходят диспансе-

ризацию и за время обучения не испытывали ухудшения состояния своего самочувствия. Этот факт требует особого внимания к организации занятий физической культурой, включения студентов в систему диагностических и оздоровительных мероприятий университета. Однако положительным моментом можно считать то, что 81 % респондентов продемонстрировали свое негативное отношение к курению и употреблению алкоголя. Все опрошенные крайне отрицательно отнеслись к употреблению наркотиков и указали на то, что в ближайшем окружении у них нет наркозависимых.

Таким образом, в условиях достаточно динамичного распространения в обществе моды на здоровый образ жизни, антитабачной политики современные студенты, обучающиеся по направлению (специальности) «Социальная работа» в НГПУ, демонстрируют максимальный уровень понимания (пассивная ценностная самоидентификация) и средний уровень принятия (включения в свою жизнь) ценности здоровья (активная ценностная самоидентификация). Этому также способствует качественно организованная работа вуза по изучению здоровья студентов, преподаванию валеологических и медицинских дисциплин в масштабах всего университета. Педагогический вуз и система подготовки учителей во многом опирается на здоровьесберегающие технологии и транслирует эту идеологию на все направления подготовки и специальности. Однако развитие спортивно-оздоровительной

составляющей в работе университета могло бы значительно повысить уровень активной социальной самоидентификации.

Духовно-нравственные ценности обучающихся во многом определяют уровень их социального профессионализма, способствуют формированию толерантности, эмпатии, гуманности и этической корректности будущего специалиста. Подавляющая часть респондентов (96 %) понимает значимость гуманистических ценностей, нравственных регуляторов их профессионального поведения. Студенты старших курсов, участвовавшие в опросе, отмечают определенные нравственные изменения, произошедшие с ними за время обучения по профессии. Так, 87 % старшекурсников, имеющих опыт работы производственных практик, отмечают, что стали более терпимыми по отношению к клиентам социальных учреждений, научились активному слушанию и конструктивным переговорам по решению возникающих социальных проблем. Вместе с тем только 52 % опрошенных активно формируют навыки нравственного поведения у себя, участвуют периодически или постоянно в качестве волонтеров в социальных проектах, организуемых университетом, городскими и областными общественными организациями, органами государственной власти. Среди исследованных духовно-нравственных ориентиров – гражданская ответственность и желание работать на благо своего государства. Значительная часть участвовавших в исследова-

нии студентов (82 %) не намерены менять страну проживания и связывают свою личную и профессиональную жизнь с Россией. Однако только 10 % из числа студентов, проживающих в сельской местности, планируют вернуться на свои территории для дальнейшей профессиональной самореализации.

Таким образом, духовно-нравственное состояние профессионалов в области социальной работы формально обеспечивает потребности отрасли. Приходящие в систему практиканты демонстрируют достаточный уровень толерантности, гуманности по отношению к клиентам социальных служб, с уважением относятся к этическим нормам профессии и общества (уровень пассивной ценностной самоидентификации). Однако только каждый второй обучающийся подтверждает это реальными делами (уровень активной ценностной самоидентификации), но и это положительный показатель, имеющий позитивные тенденции и подкрепленный инновационными ресурсами НГПУ.

Поступающие в университет молодые люди, а в случае с будущими социальными работниками – преимущественно девушки, должны быть мотивированы к получению качественного образования [3]. Результаты проведенного среди студентов опроса определили ряд проблем. Каждый второй студент, обучающийся по направлению «Социальная работа», отметил, что на момент поступления в вуз имел слабое представление о социальной

работе или не имел вовсе никакого и ориентировался на бренд университета, отзывы знакомых, относительно невысокий проходной бал. Вероятно, это является результатом практически полного отсутствия профориентационной работы со старшеклассниками в данном направлении. В большинстве своем молодые люди вряд ли считают социальную работу престижной профессией, однако знания, которые они получают в университете, позволяют им быть высококонкурентными специалистами в самых разных секторах рынка. Вместе с тем, 60 % респондентов с интересом осваивают предложенный им учебный план и активно включаются в образовательный процесс, а 94 % студентов понимают значимость образовательной деятельности. Есть и такие студенты (6 %), которые не рассматривают образование как жизненную ценность и относятся к своему обучению формально. Мы обнаружили ряд проблем в данной части исследования, решение которых будет способствовать повышению качества образования. Можно констатировать, что далеко не все студенты мотивированно получают образование, более того, некоторые оказались в НГПУ, так сказать, по случайности и испытывают дискомфорт, обучаясь по данному направлению. Сами студенты связывают это с особенностями ЕГЭ. Для поступления в вуз им теперь не нужно интересоваться спецификой вступительных экзаменов и обучения. Величина балла – единственный фактор, на который при поступлении направлено

основное внимание. Так считает каждый третий, принявший участие в опросе. Если к этому добавить невысокий престиж профессии среди молодежи, закрытость системы социальной защиты и практически полное отсутствие профориентации в данной области (не считая слабо развитые волонтерские инициативы в нашей стране), то получается большой провал с первичной мотивацией к обучению.

Таким образом, не все студенты, но большая их часть (94 %) пассивно самоидентифицируют себя с образовательными ценностями, и лишь треть из них так и остаются на этом уровне. Значительная часть студентов, особенно среди старшекурсников, активно самоидентифицируется в образовательном пространстве, показывая высокий уровень знаний, участвуя во внеаудиторной работе, в студенческом самоуправлении, волонтерских инициативах.

Одной из самых значимых ступеней социального продвижения личности в современном обществе является формирование профессионализма не только как функционального качества, но и как ценностного мировоззренческого состояния. Очевидно, это самое проблемное поле проведенного исследования. На вопрос о желании после окончания университета работать по профессии лишь 25 % респондентов ответили утвердительно, еще 15 % выразили сомнение. Такая сомнительная ценность профессионализма в социальной работе связана не только с крайне низкой заработной платой в

отрасли. Студенты, участники исследования, среди факторов, препятствующих их приходу в профессию, отметили низкий уровень ротации в сфере, отсутствие перспектив профессионального роста, низкий престиж профессии, высокую степень эмоционального выгорания, незащищенность социальных работников. С учетом данных позиций ценность профессии специалиста по социальной работе в восприятии обучающихся размыта. С одной стороны, респонденты понимают значимость социальной работы как профессии для общества, с другой – не стремятся самоидентифицировать себя с ней. Разделить по уровням эти мнения участников исследования представляется сложным, но все же попытаемся. Итак, пассивный уровень ценностной самоидентификации студентов педагогического университета в отношении выбранной профессии ко 2–3 курсу достигает 100 %, только 35 % респондентов демонстрируют активное восприятие ценностей профессионализма, пытаясь встраивать их в свою судьбу.

Таким образом, Новосибирский педагогический университет, способный, как любая другая высшая школа, обеспечить уровень понимания и осмысления знаний и будущей профессии, успешно справляется со своей задачей. Активная самоидентификация (основное условие успешного вхождения в профессию), которая, как видно, невысока (в среднем по всем позициям – от 40 до 60 %), напрямую зависит от государственной и общественной заинтере-

ресованности, от статуса профессии, ее зрелости в российском политическом и социокультурном пространстве. Следовательно, всем нам – властям, практикам, научному сообществу – предстоит еще многое сделать в становлении социальной работы как профессии в нашей стране.

#### Список литературы

1. *Bicker Rolf*. Sozialpädagogik in neuem Bundeslandkr. Hamburg, 1993. P. 265.
2. *Григорьев С. И.* Культура – основа качества социального образования: основные итоги фундаментального проекта РАО 2008–2012 гг. М: МФСПиК, 2013.
3. *Кувакова И. М., Соседов Г. А.* Процессы институционализации и самоор-

ганизации в сфере образования: вопросы научной методологии: монография / под общ. науч. ред. д-ра филос. наук, проф. А. Л. Маршака. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009.

4. *Этический кодекс социального работника* [Электронный ресурс]. URL: <http://belsoc.narod.ru/socrab.html> (дата обращения: 18.04.2015).

5. *Современные проблемы науки и образования*. 2006. № 4. С. 12.

6. *Чернов Д. В.* Возможности подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе в Институте молодежной политики и социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета // Управление развитием образования. 2012. № 2 (6). С. 191–193.

УДК 376 + 519ю.974 + 964

**Е. А. Черенёва**

*(канд. пед. наук, доц. кафедры специальной психологии  
ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск)*

## **ЛИЧНОСТЬ УЧАЩЕГОСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

В статье представлен анализ основных научных исследований в области изучения личности детей с нарушениями интеллектуального развития. Автор раскрывает основные классические направления исследований, а также предлагает концептуальные подходы с учетом современных исследований в детской психологии.

*Ключевые слова:* учащиеся с нарушениями интеллектуального развития, личность, психоанализ, бессознательное, установка деятельности.

**E. A. Chereneva**

## **THE IDENTITY OF THE PUPIL WITH MENTAL DESORDER AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH**

The analysis of the main scientific researches in the field of studying of the identity of children with mental disorder is presented in article. The author opens the main classical directions of researches, and also offers conceptual approaches taking into account modern researches in children's psychology.

*Keywords:* pupils with violations of intellectual development, the personality, psychoanalysis, unconscious, activity installation.

В отечественной психологии разработка теории личности проходила в борьбе против биологизаторства, функционализма, персонализма, иррационалистических концепций.

Подходы к анализу личности, ее структуры и деятельности в период советской психологии предопределяются философским пониманием чело-

века как социального существа, согласно которому личность формируется под влиянием тех общественных отношений, той общественной среды, в которой происходит развитие ребенка, т. е. под влиянием обучения и воспитания.

Л. С. Выготский, выдвинув понятие о «социальной ситуации разви-

тия», способствовал новому подходу к пониманию движущих сил формирования личности. А. Н. Леонтьев разработал мотивационный аспект деятельности личности. В структуру личности В. Н. Мясищевым включены свойства и состояния отношения человека. Системно-структурный подход к пониманию личности осуществлен в работах К. К. Платонова. Б. Г. Ананьев процессы, свойства, состояния личности дополнил психофизиологическими функциями, а также общей мотивацией поведения. Проблема личности, согласно концепции С. Л. Рубинштейна, рассмотрена в свете диалектико-материалистического принципа детерминизма. Личность исследовалась также с позиций теории установки [7; 8; 9; 10; 13; 17]. Понятие значимости ввел Н. Ф. Добрынин. В. С. Мерлиным исследуется уровневая концепция «интегральной индивидуальности» [2].

Значительный вклад в разработку теоретико-методологических, социологических проблем личности внесли К. А. Абульханова, Л. И. Анциферова, М. И. Бобнева, А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, Б. Ф. Ломов, А. В. Петровский, Е. В. Шорохова и др. Раскрыты закономерности отношений, существующих между образом жизни и воспитанием ребенка и особенностями его личности (Г. С. Костюк, А. Г. Ковалев, А. Л. Шнирман, Н. И. Судаков, Ф. И. Иващенко и др.).

Движущие силы формирования личности детей разного возраста установлены в исследованиях Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной.

Разрабатываются проблемы самосознания школьников, их межличностных отношений, мотивационно-потребностной сферы, идеалов (А. П. Гуркина, В. А. Горбачева, Т. В. Драгунова, Л. Ю. Дукач, Я. Л. Коломинский, Т. Е. Конникова, В. А. Крутецкий, А. И. Липкина и Л. А. Рыбак, Е. И. Савонько, Г. Е. Серебрякова, Г. А. Собиева и др.), нравственной устойчивости личности школьников (В. Э. Чудновский).

Все отечественные психологи к пониманию личности подходят с общих методологических позиций, хотя одни уделяют больше внимания изучению психических явлений в их зависимости от потребностей и интересов ребенка, другие же рассматривают условия и пути формирования отдельных сторон и качеств его личности.

Опираясь на диалектико-материалистическое учение о развитии, Л. С. Выготский разработал концепцию о возможности и необходимости формирования у детей с нарушениями интеллектуального развития в процессе специального обучения относительно сложных видов психической деятельности. В связи с этим он указывал, что развитие умственно отсталых невозможно без решающей помощи взрослых и без воздействия детского коллектива. Он выдвинул положение о первичных и вторичных дефектах умственно отсталого ребенка, подчеркивал, что вторичные осложнения оказываются наиболее поддающимися педагогическому воздействию. Эти взгляды Л. С. Выготского на проблему

умственной отсталости определили основные направления исследований по коррекционной психологии.

Психологический анализ эмоционально-волевой сферы умственно отсталых детей с различной глубиной дефекта показал, что даже у имбецилов удается нейтрализовать импульсивное поведение при воспитании у них навыков и привычек бытового поведения (Л. В. Занков). Однако автором не была раскрыта динамика развития личностных компонентов в результате обучения.

Только в 60-е гг. XX в. была изучена и описана положительная динамика развития эмоционально-волевой сферы учащихся с нарушенным интеллектом различных групп в ходе их длительного обучения (М. С. Певзнер, В. И. Лубовский). Однако при наличии общей положительной динамики в целом ряде случаев при неблагоприятных условиях у подростков с нарушенным интеллектом возникают патологические изменения в личности, а именно: наблюдается психическая декомпенсация невротического и психопатического типов (К. С. Лебединская и др.), трудности в поведении (Г. Г. Запрягаев).

Важным аспектом эмоционально-волевой сферы является мотивация [1; 5; 15]. Результаты исследования мотивов умственно отсталых детей показали быструю истощаемость побуждений, слабость далеких мотивов (И. М. Соловьев, Б. И. Пинский). К старшему школьному возрасту у учащихся специальных (коррекционных)

школ VIII вида формируются широкие социальные мотивы, на развитие которых существенное влияние оказывает коллектив сверстников (Р. С. Муравьева).

Указывая в целом на бедность и односторонность интересов детей с нарушенным интеллектом, дефектологи все же отмечали целый ряд видов занятий, к которым у них проявляется определенный интерес (Л. В. Занков). Раскрывая теоретическую основу проблемы интереса, Н. Г. Морозова впервые выделила основные этапы формирования интересов у умственно отсталых детей.

Значительное количество исследований посвящено психологическим вопросам воспитания положительного отношения умственно отсталых учащихся к учению в целом и к отдельным предметам (С. А. Гончаренко, Р. И. Горошина, Т. В. Жук, Р. Б. Каффман, А. А. Корниенко, Т. А. Процко, Н. М. Стадненко, И. П. Ушакова, Н. А. Лялин и др.). Между тем целостное изучение личности детей с нарушениями интеллектуального развития невозможно без исследования динамики отношения к школе, учебе, школьным предметам. Особое место в развитии различных интересов, по нашему мнению, принадлежит эволюции отношений умственно отсталых школьников к педагогам, к одноклассникам [14; 16].

Особенности самооценки и уровня притязаний освещена в работах Н. Л. Коломинского, Ж. И. Намазбаевой. Динамика развития самосозна-

ния и переживаний детей, а также взрослых с нарушенным интеллектом до настоящего времени не была предметом специального внимания.

Кроме того, освещались вопросы межличностных отношений учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида (А. Д. Виноградова, В. В. Вярянен, Л. И. Даргевичене, В. В. Коркунов и др.); нравственных и морально-этических качеств личность. (И. Г. Еременко, В. И. Синяев, А. И. Капустин, Н. В. Тарасенко), социально-перцептивного взаимодействия (О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян и др.), волевых процессов, саморегуляции, произвольного поведения (И. П. Лаужикас, М. Г. Царцидзе, Ш. Н. Чхартишвили, Е. А. Черенева), активности и самостоятельности (В. И. Шиша) и мн. др.

Вопросы изучения личности умственно отсталых детей также привлекали внимание зарубежных авторов (Ф. Пинель, Ф. Эскироль, Э. Сеген, К. Левин, П. Моор, Р. Заззо, Р. Мандра, А. Вижье и др.).

Таким образом, можно сделать вывод, что изучались различные стороны личности учащихся с нарушениями интеллектуального развития. Однако для выявления особенностей структуры личности данной категории детей необходимо осуществление многоаспектного исследования основных ее компонентов.

Разработанная и созданная усилиями отечественных дефектологов система специализированной помощи детям с различными формами интеллектуального недоразвития (А. Н. Гра-

боров, Г. М. Дульнев, Л. В. Занков, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, В. Г. Петрова, Б. И. Пинский, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и р.) достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности в детском возрасте. Однако гораздо меньше внимания уделялось изучению генезиса и специфики собственно личностных проблем, неизбежно возникающих у этих детей в процессе социализации.

Между тем, именно такого рода проблемы, фокусируя в себе сложное соединение органических и социальных факторов развития ребенка, оформляются в различные феномены нарушения поведения общей или частичной дезадаптации, нередко достигающие уровня клинической или криминальной выраженности и требующие, с одной стороны, вмешательства правоохранительных органов, а с другой стороны – детских психиатров. Эффективность вмешательства первых фактически сводится к нулю, вторых – невысока и непродолжительна, так как сфера воздействия в обоих случаях является не столько причинными факторами, лежащими в основе аномалий личностного развития, сколько внешними и чаще всего вторичными проявлениями этих аномалий на поведенческом уровне.

В этой связи особую актуальность приобретает изучение процесса социально-психологической адаптации с нарушениями интеллектуального развития (далее – НИР), с одной стороны, выступающего в качестве источника

условий и влияний, определяющих процесс становления личности, с другой стороны, опирающегося на социальную адаптацию как на один из своих основных социально-психологических механизмов. Теснейшая связь с такими ключевыми категориями современного человековедения, как личность и социальная адаптация, прямо или косвенно способствует привлечению внимания к проблеме социализации в философском, социальном, психолого-педагогическом и собственно психологическом аспектах.

Свидетельством постоянного и пристального внимания к этим проблемам в нашей стране являются многочисленные исследования как психолого-педагогической (М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, В. Ю. Карвялис, В. П. Воронкова, Ж. И. Намазбаева, И. А. Коробейников, Л. И. Лычагина и др.), так и клинико-психологической ориентации (С. С. Мнухин, Д. Е. Мелехов, Д. Н. Исаев, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, К. С. Лебединская, О. Е. Фрейеров и др.), посвященные различным аспектам социальной адаптации лиц с нарушениями интеллектуального развития.

Специфические особенности процесса социально-психологической адаптации у детей с НИР на концептуальном уровне, в виде наиболее общих тенденций психосоциального развития ребенка представлены в известных трудах Л. С. Выготского, до сего времени выступающих в этой области в качестве надежных методологических ориентиров. Однако вряд ли можно

говорить о должной мере конкретизации этих идей, подкрепленной соответствующими экспериментальными исследованиями и пригодной для решения важных задач современной психолого-педагогической практики, главными из которых являются успешная социальная адаптация данной категории детей и связанная с ней задача профилактики отклоняющегося поведения.

Изучение личности детей с нарушениями интеллектуального развития в России имеет свои традиции, определяющие концептуальные направления изучения структурных компонентов личности: самооценка, эмоционально-волевая сфера, потребностная (мотивационная сфера), направленность личности.

Преследуя идею изучения личности умственно отсталых детей с целью объяснения психологических механизмов социально-психологической адаптации как средства успешной интеграции в общество, а также поиска резервных возможностей для актуализации потенциальных способностей в ходе психологической коррекции, используя классические исследования и современные достижения в области изучения личности отечественных и зарубежных исследователей, мы будем использовать концептуальные подходы психоанализа (психология бессознательного, психология установки), гештальтпсихологии и проективной психологии [3; 4; 11; 12].

Для дальнейшего теоретико-методологического обоснования концеп-

ции изучения личности детей с нарушениями в интеллектуальном развитии мы остановимся на основных положениях, которые являются основанием изучения личности учащегося с нарушенным интеллектом.

Личность – понятие широкое, оно подразумевает не только сознание, биологическую и психофизиологические стороны человека, но представляет определенную социальную категорию, сознательный общественный индивид, обусловленный той исторической и социальной средой, в которой он живет. Личность создает общественные отношения и в то же время своей сознательной деятельностью сама влияет на общество. Поэтому личность может быть предметом изучения различных наук, в частности, философии, социологии, психологии. В психологии личность изучается как субъект поведения, данного в единстве с психическим, и его структура, общая и дифференциально-психологическая закономерность этого субъекта как фактора, обуславливающего поведение.

Согласно психологии личности, связь с реальной действительностью устанавливает не абстрактно данная психика, не отдельные психические процессы, а личность в целом, представляющая собой реальную основу психической деятельности. Поэтому поведение человека и проявленную им психическую жизнь надо рассматривать в связи с личностью, регулирующей поведение. Невозможна организация психики без организатора, приспособление без того, кто приспособлива-

ется. Невозможно существование памяти без протяженности «Я» во времени, невозможно научение без изменения личности, знание без носителя знания и т. д. Личность обуславливает организацию всей психической жизни индивида и его активное приспособление к среде.

Д. Н. Узнадзе и представители его школы на протяжении нескольких десятков лет экспериментально изучали фактор, обуславливающий активное и целесообразное приспособление личности к среде и адекватную ей организацию всей психической жизни. По Узнадзе, этот фактор есть установка. Согласно данной концепции, формула активности человека трехчленная: среда – субъект (установка) – поведение. Это означает, что среда непосредственно вызывает поведение человека, а в первую очередь воздействует на субъекта, меняет его в соответствии с ситуацией, вызывает в нем установку на определенное поведение. Акты поведения непосредственно обусловлены субъектом – установкой. Субъект обращается к такому поведению, которое у него выработалось под влиянием ситуации. Установка всегда возникает на почве единства потребности личности и соответствующей ей среды и представляет такое целостно-личностное состояние, в котором отражено субъективное положение, вызвавшее его. Она всегда возникает в результате влияния объективного положения и представляет такое состояние, в котором отражено ею самую вызванное объективное положение, пе-

ренесенное в субъект; поэтому установка дает возможность правильно воспринять объективную действительность [10]. В установке как бы в виде эскиза дано то поведение, которое в дальнейшем должно осуществиться.

Таким образом, поведение начинается не с пустого места, ему предшествует определенное состояние субъекта, возникающее на почве единства ситуации и потребности.

Поведение представляет собой реализацию установки. Между средой и поведением помещается психологический механизм – установка, обуславливающая течение поведения и своеобразии приспособления человека к среде. В советской и зарубежной физиологии и психологии для заполнения вакуума, существующего между стимулом и реакцией, предложены были понятия: обратная афферентация (Бернштейн), акцептор действия (Анохин), «система обратных связей», а также «схема» (Бартлет) и другие аналогичные понятия.

Современная наука уже признает то обстоятельство, что влияние среды непосредственно не вызывает поведения, а что оно опосредовано расположенным между ними механизмом, объединяющим поведение и раздражителей, однако этот механизм не учтен при изучении типологии личности, его индивидуальных особенностей. Почти все современные типологические системы личности опираются на дифференциацию людей по отдельным психическим функциям или диспозициям (инстинкту, потреб-

ностям, свойству, интроверсии, экстраверсии др.). Игнорирован фактор, связывающий поведение с внешними и внутренними стимулами, например, с потребностью, с внешним раздражителем, с образом раздражителя, и создающий единство внутреннего и внешнего. Игнорировано своеобразие механизма, определяющего целесообразное поведение человека, активную адаптацию личности к среде.

По концепции Д. Н. Узнадзе, поведение, протекающее на почве установки, состоит из двух уровней. На первом уровне установка создается на почве единства актуальной потребности и реальной ситуации. Из такой установки возникает импульсивное поведение, что присуще и животным. В отличие от животных человек имеет возможность создания установки поведения в вербальном, репрезентированном в словах, плане, он может отзываться на влияние явлений среды лишь тогда, когда он его осознает и осмысливает [10]. После того как человек включился в общественный труд, у него появилась способность остановиться на собственном импульсивном поведении, т. е. способность объективации, появилась способность вырабатывать установку на уровне объективации; с этих пор у человека создалась возможность сформировать установку на почве единства потребности и воображаемой ситуации и на этой основе развернуть поведение. На уровне установочно-импульсивного поведения появляются лишь аффективные, перцептивные и репродуктивные

содержания психики, тогда как созданная на уровне объективации установка обуславливает актуализацию процессов мышления и воли. Уровень установки обычно характерен для повседневного поведения. На уровень же объективации нам приходится подниматься тогда, когда перед нами ставится какая-либо более или менее сложная задача, требующая нового решения. В таком случае мы вынуждены прибегнуть к объективации и мышлению и найденную таким путем установку обратить в актуальную, действующую установку (волю). Анализ поведения показывает, что в человека эти два уровня психического беспрерывно сменяют друг друга. Структура поведения личности дана в виде взаимоотношений психических действий, возникших на этих двух уровнях. В человеке смена этих двух различных по структуре установок, их иерархический соподчиненный строй отображают всю структуру активной личности как субъекта деятельности. Эта структура динамична, она всегда является структурой активности, активность же всегда проявляется в виде психического действия. Психические действия, представляющие собой проявление установок, имеющих определенную структуру, формируются на манер структуры установки – основы их актуализации, они носят печать структуры установок, выработанных на первом и втором уровнях.

В психологии установки экспериментально изучен целый ряд закономерностей модуса активности личнос-

ти, имеющих не только общепсихологическую, но и дифференциально-психологическую ценность. Изучение закономерности установки стало возможным после того, как Д. Н. Узнадзе установил понятие фиксированной установки. По Узнадзе, при взаимоотношении со средой в личности сначала формируется установка. Это означает, что при таких отношениях субъект как целое меняется и его изменение соответствует объективной ситуации. Его переживания и действия – вторичные явления, возникающие на фоне этой установки. В нормальном случае действие установки незаметно, так как она лежит в основе нормального целесообразного течения жизни, но есть случаи, когда установка может стать источником ошибок и нецелесообразного поведения. Причину этого надо искать в самой природе установки. Однажды выработанная установка не исчезает, она остается у субъекта как возобновленная готовность актуализации при повторном случае соответствующих условий. Часто реализации установки мешает целый ряд субъективных и объективных факторов, поэтому она остается в личности в нереализованном виде. Известно и то обстоятельство, что фиксации установки содействует частота повторов одних и тех же установок. Благодаря частым повторам или большой личностной ценности, какая-либо определенная установка может стать настолько необходимой, настолько привычной, что она может легко активизироваться в случае влияния несоответствующего

раздражителя и этим лишить возможности проявления адекватную установку. Такую установку можем назвать фиксированной установкой [10]. Фиксированная установка может стать и источником иллюзий восприятия.

Экспериментально доказана возможность выработки установки к конкретному содержанию. Констатируется, что установка может быть настолько зафиксирована в личности, что на протяжении месяцев не теряет своей силы. Если подобное случается в условиях эксперимента по отношению к имеющему малую ценность для личности содержанию, тогда совершенно ясно, насколько прочной и длительной может быть установка, зафиксированная в личности на почве единства ее жизненных или высших потребностей и соответствующая среде. На протяжении всей жизни у человека выработано огромное количество фиксированных установок, среди которых есть имеющие для личности особую ценность. Установки, обладающие большой личностной ценностью, представленной в личности в виде диспозиционных установок, основным свойством которых является легкая возбудимость – легкость возникновения при взаимоотношении личности со средой, определяют значительную сторону индивидуального своеобразия личности. Для характеристики личности в первую очередь имеет значение то, что же больше всего привлекает ее, к каким содержаниям, ценностям внешнего мира она более всего расположена. Потребности и фиксированные уста-

новки личности представляют основу мотивации всякого поведения и включенных в это поведение психических действий. Включение психических действий в поведение и их проявление деятельности невозможно без мотивации. Мотивация же всегда основывается на потребностях и фиксированных установках. Каждый человек обладает специфичными для него, имеющими центральное значение потребностями и фиксированными установками большого личностного веса, служащими основой человеческих поступков, отношения человека к объективному миру и к самому себе как к члену общества. Этот круг основ мотивации представляет ту почву, на которой создается характер человека, его черты. На основе частной встречи потребностей и соответствующей им ситуации в личности фиксируется установка к предметам, общественным явлениям, к самому себе, к другим людям, вещам, деньгам и другим многочисленным ценностям. Благодаря частым повторениям она закрепляется. Подобная фиксированная установка в соответствующих условиях легко актуализируется и ложится в основу возникновения характера, т. е. таким образом фиксированная установка представляет основу актуализации психических действий, участвующих в поведении как черты характера.

Понятие установки дает возможность определить как тип структуры субъекта – установки, так и типологические особенности психических свойств и действий индивида, произ-

вести интраиндивидуальный анализ свойств, рассмотреть как типоконплекс – единство типов. А в таком типоконплексе типологическая особенность отдельных сторон личности будет обусловлена особенностью структуры целостной личности, каждая отдельная сторона будет окрашена природой структуры личности; все они как выразители особенностей, организованных в одну целостную структуру, различных сторон индивида будут носить печать природы своей основы.

По теории установки множественность психической жизни формируется в одну целостную структуру конкретным субъектом, который в каждый момент своей активности дан как установка или такая надстройка целостного субъекта, такое динамическое состояние, которое обеспечивает возникновение психических действий, необходимых для правильного отражения среды и формирования актуализированных переживания в одну целостную структуру деятельности. Структура же деятельности дана в единстве со структурой установки, она формируется согласно законам последней, ее существенным признакам. Включенная в деятельность и организованная в одной целостности, множественность переживаний представляет собой проявление установки. Поэтому в каждый данный момент личность как субъект активной деятельности (но не вся личность в целом) является установкой и системой данных в единстве с этой установкой психических переживаний и

свойств, охваченных структурой деятельности на почве установки.

Рассмотрение деятельности в единстве с установкой подразумевает и то, что деятельность и ее компоненты находятся в теснейшей связи с породившими эту установку факторами – средой и потребностью; они являются продуктом взаимоотношения этих факторов. Вследствие того, что деятельность включена в систему потребностей личностей личности, она имеет для нее определенный смысл, значение, т. е. она мотивирована.

Структура деятельности подчиняется общим закономерностям установки, но эта структура является в то же время и структурой конкретного индивида; она в каждый данный момент формируется и под влиянием находящейся в единстве с общими закономерностями специфической для индивида фиксированной установки, т. е. свойств, как диспозиция. Поэтому описываемая структура всегда выступает и как общая, и как индивидуальная, что является основой решения как проблемы структуры личности, так и типологии компонентов этой структуры.

Своеобразие модуса активности установки личности накладывает свой отпечаток на все стороны личности в целом, на все ее отдельные компоненты, в частности, на характер, поэтому при изучении психических процессов и свойств личности надо исходить из понятия фактора, регулирующего личность в целом, и рассматривать их в единстве с природой струк-

туры и содержания установки личности.

Для понимания личности детей с нарушениями интеллектуального развития мы намерено отошли от традиционного ее понимания в классической коррекционной психологии для расширения границ понимания личности умственно отсталого школьника и механизмов его социально-психологической адаптации.

#### Список литературы

1. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.* Современные исследования в коррекционной психологии и педагогике: монография. Новосибирск: НГПУ, 2013.
2. *Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002.
3. *Бассин Ф. В.* О «силе Я» и «психологической защите» // Вопросы философии. 1969. № 2. С. 118–125.
4. *Бессознательное: природа, функции, методы исследования: в 4 т. / под общей ред. А. С. Прангшвили, А. Е. Шерозия, Ф. В. Бассина.* Тбилиси, 1978. Т. 3. С. 351–389.
5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988.
7. *Герсамиа Е. А.* Фиксированная установка детей-олигофренов и некоторые особенности структуры их психики. Тбилиси, 1968.
8. *Надирашвили Ш. А.* Понятие установки в общей и социальной психологии. Тбилиси, 1974.
9. *Прангшвили А. С.* Исследования по психологии установки. Тбилиси, 1967.
10. *Узнадзе Д. Н.* Теория установки. М.; Воронеж, 1997.
11. *Фрейд А.* Эго и механизмы защиты. М.: Эксмо, 2003.
12. *Фрейд З.* Психология бессознательного. СПб.: Питер, 2004. 390 с.
13. *Хачатуридзе Б. И.* Проблемы и закономерности действия фиксированной установки. Тбилиси, 1962.
14. *Черенёва Е. А.* Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности учащихся 5–6-х классов специальных (коррекционных) школ VIII вида. Красноярск, 2008.
15. *Черенёва Е. А.* Неосознаваемые мотивы и смысловые установки личности у детей с нарушенным интеллектом [Электронный ресурс]. URL: <http://sibsedu.kspu.ru/upl/05-2012/7.pdf> (дата обращения: 14.04.2015).
16. *Черенёва Е. А.* Произвольное поведение учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Красноярск, 2011.
17. *Шерозия А. Е.* К проблеме сознания и бессознательного психического. Опыт исследования на основе данных психологии установки. Тбилиси, 1969.

УДК 376.42

**Е. А. Черенёва**

*(канд. пед. наук, доц. кафедры специальной психологии  
ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск),*

**Д. В. Черенёв**

*(канд. пед. наук, доц. кафедры специальной психологии  
ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В. П. Астафьева», г. Красноярск)*

**УРОВНЕВЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ МОТИВАЦИОННЫХ  
ФАКТОРОВ ПРОДУКТИВНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР**

В статье приводятся результаты теоретико-экспериментального исследования повышения продуктивности учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов. Авторы выделили уровни оценивания мотивационных факторов, необходимых для реализации эффективного образования школьников с ЗПР.

*Ключевые слова:* мотивация, мотивационные факторы, учебная деятельность, младшие школьники с задержкой психического развития (ЗПР).

**E. A. Chereneva, D. V. Cherenev**

**LEVEL APPROACH TO THE ASSESSMENT OF MOTIVATORS  
OF EFFICIENCY OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT YOUNGER  
SCHOOL STUDENTS WITH A DELAY OF MENTAL DEVELOPMENT**

Results of a theoretical and experimental study of increase of efficiency of educational activity at younger school students with a delay of mental development on the basis of motivators are given in article. Authors allocated levels of estimation of motivators of school students, necessary for realization of effective education, with a delay of mental development.

*Keywords:* motivation, motivators, educational activity, younger school students with the delay of mental development (DMD).

В последние десятилетия большинство педагогов и психологов рассматривают мотив как высшую форму регуляции деятельности. Исследователи мотивации учебной деятельности утверждают, что для продуктивного обучения в школе важно не то, что знает и умеет ребенок, а то, насколько он хочет овладеть этими учебными знаниями и умениями (Л. И. Божович, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина, В. Д. Шадриков, Х. Хеккхаузен, Б. Д. Эльконин и др. [1; 4; 13]). В связи с этим, вопрос повышения продуктивности учебной деятельности на основе мотивационных факторов является в педагогике актуальным.

Учитывая данный подход, учеными проводились исследования по следующим направлениям: изучение мотивов поступления в школу и учебной деятельности нормально развивающихся школьников (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Д. В. Солдатова и др.); влияние мотивации на продуктивность деятельности учащихся (З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина, Б. П. Мартиросян и др. [9; 12]); изучение влияния уровня развития познавательных процессов на мотивацию учебной деятельности школьников с задержкой психического развития (В. Н. Брайтфельд, Л. В. Кузнецова и др. [2; 6; 8]).

Необходимо отметить, что разрабатываемые в педагогике пути и средства формирования мотивов учения, как правило, не охватывают всего процесса деятельности учащегося на уроке. Работа по мотивации учебной дея-

тельности учащихся проходит на каком-нибудь одном этапе урока, чаще всего в его начале. Мотив должен быть построен самим ребенком в процессе его деятельности на уроке. Учитель может лишь способствовать процессу формирования учебного мотива учащихся.

Однако практически все вышеперечисленные пути и средства формирования мотивов учебной деятельности касались только детей с нормальным интеллектуальным развитием. В отношении младших школьников с задержкой психического развития лишь констатирован тот факт, что положительная мотивация деятельности способствует более устойчивой и длительной их работоспособности, проявлению настойчивости и самостоятельности в работе, более успешному и эффективному обучению, что приводит в целом к повышению продуктивности деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

У младших школьников с задержкой психического развития мотивация к обучению не может долгое время поддерживать учебную деятельность и постепенно теряет свое значение. Поэтому очень важно в начальных классах сформировать учебную мотивацию, придающую учебной деятельности значимость (Н. Л. Белопольская, Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагина, М. С. Певзнер, У. В. Ульяновская и др. [12; 15; 18]).

Психолого-педагогические данные о проявлениях мотивации учебной дея-

тельности младших школьников с задержкой психического развития указывают на то, что основной дефект (как правило, органический) искажает формирование успешной учебной деятельности (Н. Л. Белополюская, Н. И. Лусканова, Т. Д. Пускаева и др. [16]).

Учебная деятельность младшего школьника с задержкой психического развития является важнейшим условием усвоения образовательной программы и успешности в обучении. Данная категория учащихся остро нуждается в эффективных технологиях, способствующих повышению продуктивности учебной деятельности. Одной из них может быть педагогическая технология, базирующаяся на учете индивидуальных мотивационных факторов учения [5; 10], которые относятся к социально-психологической компетентности личности, имеющей влияние на процесс ее социализации в целом.

В настоящее время наблюдается недостаточное количество научных исследований и разработок теоретических основ коррекционной деятельности, направленных на повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе учета мотивационных факторов. Это обстоятельство определяет необходимость разработки педагогической технологии повышения продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития на основе мотивационных факторов как одного из важнейших компонентов учебного процесса.

В современной теории и практике специальной педагогики внимание исследователей сосредоточено на разработке приемов, методов и методик обучения младших школьников с задержкой психического развития [2; 3; 7; 11; 14; 17]. Практически отсутствуют научно обоснованные методические разработки для осуществления коррекционно-педагогического процесса, направленного на повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с ЗПР, на основе мотивационных факторов [19–21].

В ходе изучения продуктивности учебной деятельности у младших школьников с ЗПР (церебро-органического генеза) мы выделили следующие уровни мотивационных факторов.

*Высокий уровень.* У учащихся возможна актуализация потребности, связанной с достижением результата деятельности, им присуще положительное отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю в частности. Ученики обладают знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного осуществления деятельности. Они стремятся преодолеть учебные затруднения, встающие на пути к достижению результата, либо самостоятельно, либо с помощью учителя, испытывая состояние удовлетворения по отношению к результату своего труда. Их положительные эмоции связаны с успехом в преодолении трудностей, с процессом деятельности, с полученным результатом.

Предмет деятельности таких учащихся в процессе учебы приобретает функцию мотива, то есть способен направлять их деятельность, становиться целью и смыслом деятельности. У данной категории учащихся возможен мотивационный контроль над деятельностью.

В начале урока у таких школьников возникает потребность, связанная с результатом деятельности. Эти ученики имеют хорошие знания, умения и навыки деятельности, успешно преодолевают встающие на пути к достижению цели препятствия. Деятельность доставляет им радость, учащиеся испытывают положительные эмоции по поводу преодоленных трудностей, огромное удовольствие получают при выполнении очередного задания. К этой группе относятся 8 % учащихся.

*Средний уровень.* У учащихся не всегда возможна актуализация потребности, связанной с достижением непосредственного результата деятельности. Отношение к учебной деятельности вообще, к конкретному уроку и к учителю у них в целом положительное, учащиеся с радостью приступают к работе. Однако препятствия разнообразного характера, с которыми им приходится сталкиваться, часто вызывают эмоциональный спад, недовольство, что ведет к снижению силы потребности и часто приводит к отказу от деятельности.

Эти ученики не в состоянии самостоятельно преодолеть трудности, им постоянно требуется помощь учителя и дополнительная внешняя стимуля-

ция. Оценка деятельности имеет для таких учеников огромное значение и является большим стимулом к работе.

Как правило, эти ученики имеют другие, не связанные с достижением результата потребности. Это может быть потребность в получении хорошей отметки, вознаграждения, избегание наказания и другие. При этом предметом деятельности учащихся является не задание, которое предлагает выполнить учитель, а хорошая отметка, вознаграждение от родителей и т. д. Эти ученики имеют необходимые для выполнения деятельности знания, умения и навыки. Они отличаются исполнительностью, с готовностью выполняют требования и задания учителя, однако с трудом преодолевают препятствия, возникающие в процессе деятельности, что нередко приводит к снижению силы возникшего мотива. В то же время если ученикам удается справиться с трудностями, то они испытывают от этого огромное удовлетворение.

Для этих детей характерно то, что задание, не выступающее в начале урока в качестве мотива деятельности, начинало приобретать его свойства к концу урока. Выяснилось, что учащимся нравится то, что предлагает учитель, и, в конечном счете, они получают удовлетворение от результата своей деятельности.

Большое значение для данной категории учащихся имеет подкрепление мотива, который у них пока неустойчив и недостаточно силен. Здесь решающую роль играют отметка, похва-

ла и поощрение со стороны учителя. Эти учащиеся выполняли работу в полном объеме, однако допускали при этом 1–2 ошибки. К этой группе относятся 29 % учащихся.

*Низкий уровень.* У учащихся, отнесенных к данному уровню, продуктивность деятельности, потребности настолько слабы, что не побуждают их к работе. В этом случае ученики либо сразу отказываются от деятельности (громко кричат, возмущаются, небрежно бросают работу), либо делают работу формально (выполняют требования учителя, чтобы не ругали или не наказывали).

Часто эти учащиеся имеют хорошие умения и навыки деятельности, но нежелание выполнять работу не позволяет им достичь необходимого результата. Результат деятельности является лишь средством удовлетворения имеющейся у них потребности, не связанной с опознавательным мотивом. В эту группу входят ученики, у которых знания, умения и навыки находятся на низком уровне. В этом случае неумение действовать приводит к нежеланию работать. Эти школьники отличаются слабыми потребностями, неспособными побуждать к активности, которые к тому же не связаны с достижением результата деятельности. Несмотря на то, что практически все ученики имеют умения и навыки, необходимые для успешной деятельности, нежелание выполнять задание приводит к тому, что ученики либо сразу же отказываются от деятельности, либо относятся к ней настолько негатив-

но, что малейшие затруднения вызывают взрыв отрицательных эмоций и переживаний.

К этой группе мы отнесли и учащихся с очень низким уровнем сформированности знаний, умений и навыков, а также тех, у кого они совсем отсутствовали. В этом случае даже при наличии довольно сильной потребности у учащихся не формировался мотив.

Работы, ответы данной категории учащихся, как правило, содержат большое количество ошибок, иногда устные и письменные работы оценивались самой низкой отметкой. К этой группе относятся 63 % учащихся.

Подводя итог в данной статье, отметим, что продуктивность учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития может быть существенно повышена путем использования педагогической технологии, ориентированной на учет следующих мотивационных факторов деятельности учащихся:

- актуализация потребности к учению;
- наличие знаний, умений и навыков, необходимых для успешности учебной деятельности;
- эмоционально-чувственная оценка результатов работы.

Кроме того, проведенные нами комплексные исследования по проблеме осуществления коррекционно-педагогического процесса, направленного на повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с ЗПР на основе мотивационных

факторов, позволили выделить следующие психолого-педагогические условия, которые необходимо учитывать в образовательном процессе младших школьников с ЗПР:

– интерес детей к работе, предложенной учителем (постоянный, ситуативный, отсутствие интереса);

– характер и качество исполнительских действий (быстрый, напряженный, замедленный, логичный, нелогичный, системный, хаотичный, интенсивный, вялый);

– характер препятствий, способы их преодоления, поведение при затруднениях (раздумье, растерянность, наличие ряда дополнительных проб-действий, прекращение деятельности, доведение дела до положительного результата, незавершенность выполняемого задания);

– возможности самоконтроля и особенности оценки результатов своих действий (умение соотносить промежуточные и конечные цели, коррекция темпа и ритма выполняемой деятельности, возможность его изменения в ходе деятельности, оценка реальности достижения результата, умение соотносить полученные результаты с задуманным);

– эмоциональный фон деятельности (ярко выраженный, сглаженный, радостный, равнодушный, увлеченный, индифферентный, спокойный, нервный).

#### Список литературы

1. *Божович Л. И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков: сб. статей /

под ред. Л. И. Божович, Л. И. Благонядиной. М.: Педагогика, 1972. С. 75–140.

2. *Брайтфельд В. Н.* Мотивация деятельности младших школьников с ЗПР: дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 170 с.

3. *Власова Т. А.* Задержка психического развития у детей и пути ее преодоления: обзорная информация. М., 1976. Вып. XIII. 187 с.

4. *Выготский Л. С.* Психология. М.: Эксмо-пресс, 2000. 1008 с.

5. *Гудкова Т. В.* Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте: основные исследовательские подходы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 19–33.

6. *Домишкевич С. А.* Продуктивность и динамические особенности интеллектуальной деятельности детей с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 1977. 165 с.

7. *Жаренкова Г. И.* Действия детей с задержкой психического развития по образцу и словесной инструкции // Дефектология. 1975. № 4. С. 29–35.

8. *Зейгарник Б. В., Братусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности. М.: МГУ, 1980. 157 с.

9. *Калмыкова З. И.* Некоторые типические особенности мыслительной деятельности неуспевающих школьников // Дети с временными задержками развития: сб. статей / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1971. С. 26–43.

10. *Климова Т. В., Волобуева Н. А.* К постановке проблемы адаптации на разных этапах социального онтогенеза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 44–51.

11. *Кузь Н. А.* Прикладные аспекты исследования регуляторных функций в письме учащихся с ЗПР // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 19–28.

12. Кулагина И. Ю. Мотивы учения у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: сб. статей. М., 1977.

13. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971.

14. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов Б. Г. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990.

15. Певзнер М. С. Дети с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1966.

16. Пускаева Т. Д. О влиянии мотивирующих факторов на продуктивность решения задач у детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка: учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. М., 1977. С. 86–95.

17. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского

государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

18. Ульяновка У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990.

19. Чернев Д. В. Повышение продуктивности учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 23 с.

20. Чернев Д. В., Чернева Е. А. Мотивационные факторы учебной деятельности учащихся младших классов с задержкой психического развития // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (9). С. 129–144.

21. Чернева Е. А. Механизмы ригидного поведения детей с нарушениями интеллектуального развития // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (9). С. 144–162.

УДК 376

**Т. Д. Яковенко**

*(доц. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО- МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМИССИЙ С РОДИТЕЛЯМИ**

В данной статье рассматриваются условия оптимизации взаимодействия специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК) с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья. Автором показана уникальная роль семьи в развитии особого ребенка, обоснована необходимость налаживания партнерских отношений между специалистами и родителями, сформулированы конкретные психолого-педагогические рекомендации для сотрудников ПМПК.

*Ключевые слова:* психолого-медико-педагогические комиссия (ПМПК), ребенок с проблемами развития (особый ребенок), ограниченные возможности здоровья, детско-родительские отношения, взаимодействие, сотрудничество, партнерские отношения.

**T. D. Yakovenko**

## **MODERN APPROACHES TO ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN SPECIALISTS OF PSYCHOLOGICAL-MEDICAL- PEDAGOGICAL COMMISSIONS WITH PARENTS**

This article discusses the conditions of optimization of interaction of specialists of psychological-medical-pedagogical commissions (hereinafter – PMPC) with parents of children with disabilities. The author highlights the unique role of the family in the development of a special child, the necessity of partnerships between professionals and parents articulated specific psychological and pedagogical recommendations for the staff of PMPC.

*Keywords:* psychological-medical-pedagogical Commission (PMPC), a child with developmental problems (special child), disabilities, parent-child relationship, interaction, cooperation, partnerships.

Данная статья посвящена осмыслению важного и, на наш взгляд, сложного для специалистов-практиков

вопроса: как выстроить эффективное взаимодействие с семьей, обратившейся в психолого-медико-педагогичес-

кую комиссию. Совершенно очевидно, что от того, с каким настроением, самоощущением, пониманием полученных рекомендаций родители особого ребенка покинут ПМПК, во многом зависят их дальнейшие действия. Если продуктивная коммуникация между специалистами и родителями не состоится, если не возникнет взаимопонимания и доверия, если родители по какой-либо причине почувствуют себя униженными, дискредитированными в своей родительской роли, то, скорее всего, рекомендации ПМПК окажутся для них неактуальными. При таком сценарии развития отношений между специалистами ПМПК и родителями в неблагоприятном положении окажется ребенок, нуждающийся в особых образовательных условиях, в помощи и поддержке. Если рекомендации ПМПК не будут поняты и приняты родителями, то нельзя рассчитывать и на включенность родителей в совместную со специалистами образовательного учреждения (детского сада или школы) коррекционно-развивающую работу. Также отметим тот факт, что если специалистам ПМПК не удастся найти общий язык с родителями, то будет упущен шанс оказать позитивное влияние на семью как на уникальный и основной институт социализации ребенка с нарушениями в развитии.

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 3; 4; 5; 6] и собственная консультативная практика убеждают в том, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья с самого ран-

него детства нуждается в особой поддержке и помощи родителей. Именно семья должна стать развивающей средой для такого ребенка. Благоприятный психологический климат в семье, своевременное мужественное принятие родителями информации о проблемах ребенка, выбор адекватного стиля и тактик воспитания, готовность к длительной, совместной со специалистами коррекционно-развивающей работе на благо ребенка – вот те условия, без создания которых нельзя, с нашей точки зрения, рассчитывать на положительную динамику в развитии особого ребенка.

Однако, как показывает анализ реальной социопедагогической ситуации, подавляющее большинство семей, воспитывающих проблемного ребенка, не могут самостоятельно обеспечить данные условия и объективно нуждаются в помощи специалистов. Укажем на некоторые проявления семейного неблагополучия, неблагополучия в детско-родительских отношениях, которые специалисты ПМПК должны учитывать при организации приема семьи.

Во-первых, для многих семей с особым ребенком характерен неблагоприятный психологический микроклимат, низкий уровень удовлетворенности жизнью. В работах М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и ряда других авторов [2; 4; 6] показано, что с момента выявления отклонений в развитии ребенка, постановки диагноза жизнь во многих семьях изменяется коренным образом не в лучшую сторону. Из

семьи уходят радость, покой и безмятежность. Данный вывод подтверждается и нашими исследованиями. Самочувствие родителей, преобладающее настроение, степень их удовлетворенности жизнью выявлялись нами в ходе специальной диагностической беседы, являющейся частью консультативной встречи; беседа дополнялась при необходимости тестированием «Индекс жизненной удовлетворенности», разработанного группой американских ученых и адаптированного в отечественной психологии Н. В. Паниной. Представим в свернутом виде результаты изучения 18 семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с проблемами в развитии. Исследование уровня жизненной удовлетворенности позволило обнаружить, что ни один из родителей особых детей, посещающих ДООУ, не удовлетворен своей жизнью в полной мере. Средняя степень удовлетворенности своей жизнью была выявлена у 4 родителей. У остальных участников проведенного исследования, т. е. у 14 человек, зафиксирован «низкий индекс жизненной удовлетворенности». Таким образом, подавляющее большинство родителей, воспитывающих детей с особенностями в развитии, считают, что жизнь несет им больше разочарований, чем другим людям, с которыми они знакомы. Они убеждены в том, что многое упустили в своей жизни, не смогли реализовать себя.

Во-вторых, в ряде исследований [2; 6] убедительно показано, что состояние многих матерей, воспитывающих

ребенка с нарушениями в развитии, характеризуется невротической симптоматикой: высоким уровнем тревожности, неуверенностью в собственных силах, сниженным фоном настроения, низкой активностью, ранимостью, подавленностью. Нередко отмечается неадекватность поведения: агрессивность, раздражительность, несдержанность, недоброжелательность. Данные проявления характеризуют прежде всего, как показывают наши наблюдения, одиноких мам.

В-третьих, в большинстве семей с особым ребенком реализуются неоптимальные модели поведения родителей по отношению к ребенку. Имеются в виду следующие три распространенные модели:

- 1) модель отрицания дефекта и эмоциональной изоляции от ребенка;
- 2) модель гиперопеки;
- 3) модель скрытого отвержения ребенка.

В первом случае родители словно не видят проблем ребенка, очевидных для окружающих. Планы относительно образования ребенка свидетельствуют о том, что родители отрицают сам факт наличия у ребенка каких-либо ограничений. Они ожидают от ребенка высокой успешности в деятельности. Надо заметить, что эта категория родителей больше всего сопротивляется попыткам образовательного учреждения направить их с ребенком на ПМПК и чаще всего выражает несогласие с заключением ПМПК.

В случае реализации второй модели поведения – гиперопеки – наблюдается чрезмерно заботливое отношение к ребенку, основанное на жалости к нему, чувстве собственной вины, как следствие – готовность предупредить все желания больного ребенка. Гиперопека оборачивается тем, что к 5–6 годам ребенок теряет и без того слабую способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях; он ждет помощи от взрослых: дома – от родителей, в детском саду – от педагогов. При гиперопеке связь больного ребенка с близким взрослым (чаще с одинокой матерью) приобретает симбиотический характер. Заботливая мама снижает свою трудовую и социальную активность, чтобы проводить больше времени с ребенком, во всем помогать ему, «максимально» лечить. Это приводит к тому, что и ребенок «заключивается» на своих трудностях или болезненных ощущениях. Наличие проблем оправдывает и усиливает заботу матери. Неуверенность и обеспокоенность матери провоцирует у ребенка страх, который усугубляет его состояние. Складывается «невротическая» структура семьи. Возникает порочный круг, который не может быть разорван без внешнего вмешательства [3; 4].

В ситуациях реализации третьей модели – скрытое отвержение ребенка – можно заметить двойственность в поведении родителей: в глубине души они стыдятся своего особого ребенка, но не хотят этого показать. Отрицательное отношение, а порой даже и отвращение по отношению к ребенку

скрывают за чрезмерно заботливым, предупредительным воспитанием. Эти родители всегда помнят о своих обязанностях, педантично стараются быть «хорошими родителями» в глазах окружающих, в том числе и специалистов ПМПК.

Итак, по мнению исследователей, для многих семей, воспитывающих особого ребенка, характерны неблагоприятный психологический климат, неблагополучие в психоэмоциональном состоянии матерей, различные деформации детско-родительских отношений.

Каковы причины неблагополучия? На наш взгляд, неблагополучие порождается:

- психологической неготовностью родителей к появлению, воспитанию больного ребенка;
- низким уровнем социальной ответственности родителей;
- недостаточной родительской компетентностью;
- нарушениями в супружеских, родственных отношениях в семье;
- деформациями личностного развития, характерными для матери и/или отца.

Безусловно, нужно сказать и о том, что среди семей с ребенком с проблемами развития немало и вполне благополучных семей, принимающих ребенка таким, каков он есть, стремящихся обеспечить все необходимые условия для раскрытия имеющихся у него ресурсов, потенциалов психического и личностного развития.

Исходя из сказанного, очевиден вывод: специалисты ПМПК в своей практике встречаются с разными типами семей. В идеале характер и формы взаимодействия специалистов ПМПК с семьей ребенка с ОВЗ должны определяться с учетом состава семьи, особенностей семейных взаимоотношений, социально-психологического климата в семье, модели поведения родителей по отношению к ребенку, уровня родительской компетентности, степени готовности к сотрудничеству со специалистами. Но практика от этого идеала далека. Препятствиями являются следующие обстоятельства: во-первых, ограниченность времени для осуществления специалистами ПМПК консультативной функции. Специалисты ПМПК, как правило, работают в напряженном ритме, в условиях огромного потока детей их усилия направлены, прежде всего, на диагностику состояния, уровня развития ребенка и подготовку письменного заключения. Во-вторых, препятствием для эффективного взаимодействия специалистов ПМПК с родителями становится дефицит информации о семье как целостной системе. В-третьих, следует признать: в педагогических вузах не учат тому, что должны уметь специалисты ПМПК, т. е. осуществлять консультативную деятельность в условиях цейтнота и по отношению к тем, кто не настроен на контакт (не секрет, что многие родители идут на прием к специалистам ПМПК под давлением образовательного учреждения). Но главным препят-

ствием для эффективного взаимодействия с родителями является отсутствие у специалистов ценностного отношения к родителям, психологическая неготовность к выстраиванию партнерских отношений с ними. А без этого невозможно взаимопонимание и сотрудничество, а значит, и невозможно качественное выполнение ПМПК своей миссии: оказание помощи ребенку и его семье. Заметим, что родители, как правило, хорошо чувствуют объектное, пренебрежительное отношение к себе со стороны педагогов и специалистов и не готовы принимать такое отношение как должное.

Мы убеждены в том, что пришло время для переосмысления взаимодействия с родителями, преодоления отношения к ним как к объектам педагогического воздействия. Сегодня востребован новый подход к организации взаимодействия с родителями. Он определяется понятием «сотрудничество». Мы понимаем под сотрудничеством объединение усилий специалистов (педагогов) и родителей, их совместную деятельность, выстраивание партнерских отношений для обеспечения максимально благоприятных условий развития и воспитания детей. Сотрудничество базируется на принципах субъектности всех участников взаимодействия, диалогичности, равноправия и взаимоуважения, учета индивидуального социально-психологического облика каждой семьи.

Как такой подход может быть реализован? Сформулируем конкретные психолого-педагогические рекоменда-

ции для специалистов ПМПК, направленные на оптимизацию взаимодействия с родителями особого ребенка.

С целью снятия страха перед посещением комиссии, преодоления стереотипных родительских представлений о ПМПК продумайте систему информирования родителей о цели, задачах, миссии, ценностно-смысловых основаниях деятельности ПМПК (через сайт, буклеты, баннеры и т. д.); представьте всех сотрудников как специалистов, знающих свое дело и готовых помочь семье и образовательному учреждению в определении максимально благоприятных условий для развития, обучения ребенка, получившего статус «ребенок с ограниченными возможностями здоровья».

Проанализируйте, как вы ведете запись на прием: достаточно ли доброжелательна ваша интонация, открыты ли вы для диалога с родителями, используете ли вы слова, обороты речи, выражающие вашу готовность принять ребенка и помочь ему и семье.

Проанализируйте: улыбаетесь ли вы при встрече ребенку и родителю; встаете ли со стула, приветствуя родителя; каким тоном ведете расспрос родителей (не превращается ли он в «допрос»?).

Обсудите между собой, какие слова, обороты речи могут вызвать у родителей негативные эмоции, агрессивные реакции. Составьте для себя памятки-инструкции «Как успокоить взволнованного родителя», «Как расположить к себе агрессивно настроенного родителя» и т. д.

Обязательно разъясняйте родителям доступным их пониманию языком суть заключения ПМПК (не злоупотребляйте медицинскими, психологическими, логопедическими терминами); обращайтесь внимание родителей не только на ограничения в развитии, но и на имеющиеся у ребенка ресурсы развития.

Стремитесь убедить родителей в том, что они совместно с педагогами, специалистами психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения могут многое в жизни ребенка и своей семьи изменить к лучшему.

Во время беседы с родителями по итогам диагностики развития ребенка оставьте за родителями право задать вопросы, переспросить и уточнить полученную информацию, поделиться сомнениями и переживаниями. Доброжелательно и спокойно выслушайте, повторите при необходимости сказанное, порекомендуйте научно-популярную литературу или подготовленные вами материалы, помогающие родителю понять суть отклонения в развитии ребенка и овладеть эффективными способами коррекции нарушений в условиях семейного воспитания.

Помните, воспитание ребенка – не только большая радость, но и большой труд. Воспитывать особого ребенка крайне сложно. Поддерживайте родителей детей с ограниченными возможностями здоровья всеми возможными способами.

**Список литературы**

1. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М., 2004.

2. *Нефедова И. В., Скворцов И. А., Ночевка Л. А., Дедов Н. П.* Личностные особенности и динамика психоэмоционального состояния матерей при лечении ребенка с психоневрологической инвалидностью // *Исцеление*. М., 1995. Вып. 2.

3. *Петрова Е. Э., Дегтярева Л. И., Яковенко Т. Д.* Психологическое консультирование и организация работы с родителями, воспитывающими детей с проблемами развития: методическое пособие для психологов, коррекционных педагогов, родителей. Новосибирск: НИПКиПРО, 2009.

4. *Психология семейных отношений с основами семейного консультирования*: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Силаевой. М.: Академия, 2002.

5. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2013. № 6. С. 5–18.

6. *Семаго М. М., Семаго Н. Я.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования: методическое пособие. М.: АРКТИ, 2005.

УДК 376

**М. В. Хохуля**

*(педагог-психолог МКОУ Каргатская СОШ № 1,  
Новосибирская область, г. Каргат)*

## **ФОРМЫ И МЕТОДЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ В КОНТЕКСТЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

В статье представлены формы и методы работы с родителями в Каргатской средней школе № 1 в условиях реализации проекта «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве».

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, сопровождение, межведомственное взаимодействие, принципы работы с родителями.

**M. V. Hahula**

## **FORMS AND METHODS OF WORK WITH PARENTS IN THE CONTEXT OF AN INCLUSIVE CULTURE**

The article presents forms and methods of work with parents in Kargat secondary school № 1 in the conditions of realization of the project “Education and socialization of children with disabilities in inclusive educational space”.

*Keywords:* inclusive education, children with disabilities, support, interdepartmental interaction, principles of work with parents.

На протяжении четырех лет наша школа принимает участие в проекте «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве» [1]. На сегодняшний день в школе обучается 571 учащийся, из них 27 человек имеют статус «ребенок с ОВЗ».

Большинство родителей учащихся школы имеют высшее образование, материально обеспечены, успешны,

имеют высокие социальные статусы, поэтому появление «особых» детей и включение их в образовательный процесс не всегда понималось и принималось родительской общественностью. Учитывая данный факт при переходе к инклюзивному образованию, достаточно важно, на наш взгляд, было организовать работу не только с детьми и педагогическим коллективом, но и с родителями, причем с родителями детей обеих категорий: здоровых и с

особыми образовательными потребностями.

Основной целью работы является оказание содействия в понимании родителями инклюзивной культуры. Наиболее приоритетными принципами для нас стали:

1. Принцип сотрудничества.
2. Непрерывность сопровождения.
3. Комплексный подход сопровождения, согласованная работа команды специалистов.

В рамках реализации проекта в школе было создано методическое объединение инклюзивного образования, в которое входят специалисты и педагоги, работающие с детьми ОВЗ.

Началом работы стал этап информирования родителей о том, что такое инклюзивное образование, каковы его основные принципы, преимущества инклюзии детей с нарушениями здоровья.

Родительские собрания в форме тренингов, круглых столов, демонстрации и обсуждения видеofilьмов соответствующей тематики проводились специалистами школы совместно с классными руководителями. Благодаря выбранным формам работы нам удалось не просто донести до родителей нужную информацию, но и выслушать и проанализировать их мнение по данному вопросу. Мнения родителей были неоднозначными: многие поддерживали идею инклюзивного образования, понимая его значимость для детей с ОВЗ, многие же высказывали опасения по поводу того, что развитие здоровых детей может задержи-

ваться присутствием тех, кто требует значительной поддержки. Кроме того, родители выражали беспокойство относительно успеваемости детей обеих категорий.

Практика показывала, что семьи, где воспитывается ребенок с ОВЗ, стараются сузить круг своего общения, избегают новых знакомств, тем самым ограничивая социальную среду ребенка семейным кругом, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на его социализации. Семье и ребенку с ограниченными возможностями свойственны наличие тревожности, неуверенности в себе, часто родители испытывают чувство вины и смотрят на свою проблему как на свой «крест», а не как на особое предназначение. В связи с этим возникла острая необходимость в комплексном сопровождении данных семей, которое не ограничивалось работой ППМС-службы образовательного учреждения, а должно было осуществляться на базе выстроенного и налаженного межведомственного взаимодействия школы с различными службами района, а именно: МУЗ «Каргатская ЦРБ», МБУ «Комплексный центр социального обслуживания населения Каргатского района», отдел опеки и попечительства администрации Каргатского района Новосибирской области, Подразделение по делам несовершеннолетних (ПДН).

Такое сотрудничество позволило достичь определенных результатов. Так, на внутришкольном учете, в связи с злоупотреблением спиртными напитками, находились 3 семьи, воспитыва-

ющие детей с ОВЗ. Благодаря работе социальных педагогов совместно с межведомственными структурами удалось изменить ситуацию в этих семьях в лучшую сторону.

Ежегодно семьи, в которых воспитываются дети-инвалиды отдыхают и получают квалифицированную медицинскую помощь в санаториях НСО.

С целью повышения правовой грамотности родителей проводятся мероприятия (круглый стол) с привлечением специалистов всех структур, работающих в данном направлении. Построенная таким образом работа дает возможность родителям не только повысить свою правовую грамотность, но и встретиться друг с другом, обменяться опытом в воспитании детей, оказать друг другу поддержку. Именно на таких встречах родители «особых» детей видят, что вокруг есть семьи, близкие им по духу и имеющие похожие проблемы.

Достаточно эффективной, на наш взгляд, является и такая форма работы с родителями, как совместные занятия (специалист – ребенок – родитель). Участие в таких занятиях стимулирует родителей, вдохновляет их. Здесь они учатся не только содержательному взаимодействию со своим ребенком, но и осваивают новые методы и формы общения с ним. Кроме того, на занятиях родители учатся приводить в соответствие возможности ребенка и свои требования к нему.

Также в работе с родителями обеих категорий детей активно используется консультирование: коллективное, ин-

дивидуальное, по заявке, тематическое, оперативное. Консультации для родителей проводят педагоги, специалисты и администрация школы.

В ходе реализации проекта выяснилось, что у родителей детей с ОВЗ закрепилось представление о неуспешности их ребенка во всем. В этой ситуации специалистам необходимо помочь семье увидеть возможности и таланты ребенка. Часто оказывается, что ребята с ОВЗ обладают способностями: они играют в КВН, поют, танцуют, участвуют в конкурсах чтецов, занимаются спортом.

В нашей школе ежегодно проходят совместные мероприятия для детей и родителей, способствующие установлению дружеских отношений между поколениями, налаживанию межличностных отношений. Традиционным стал ежегодный праздник подведения итогов «Золотой росток» (проходит в мае), его цель – отметить каждого ребенка за успехи и старания в учебе, спорте, творчестве. На праздник приглашаются ребята вместе с родителями, где они получают награды и благодарственные письма в торжественной обстановке.

Кроме того, в школе очень часто проводятся совместные праздники для детей, их родителей, бабушек и дедушек. Мероприятия проходят как в рамках одного класса, так и целой параллели, в организации которых принимает участие не только классный руководитель, но и музыкальный работник, организатор и специалисты школы.

Об эффективности взаимодействия службы ППМС-сопровождения школы с родителями свидетельствуют результаты ежегодного мониторинга, проводимого ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования». Тем не менее, еще не все цели достигнуты и не все задачи решены, мы находимся в постоянном поиске новых

форм и методов работы с родителями, детьми и педагогами.

#### **Список литературы**

*Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

УДК 376

**И. А. Филенко**

*(педагог-психолог МБОУ СОШ №3 Карасукского района,  
Новосибирская область, г. Карасук)*

## **ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ: КАК СДЕЛАТЬ РОДИТЕЛЯ СОЮЗНИКОМ ШКОЛЫ**

В статье раскрываются практические особенности коррекционной работы на примере тренингов для родителей. Тренинги направлены на обучение родителей построению системы взаимодействия и проживания сложных жизненных ситуаций с ребенком, позволяющей обеспечить его успешную адаптацию в социуме.

*Ключевые слова:* социально-психологическая интеграция, коррекционная работа, социальная адаптация.

**I. A. Filenko**

## **THE PROBLEM OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL INTEGRATION: HOW TO MAKE PARENTS AN ALLY OF THE SCHOOL**

The article describes the practical details of remedial work on the example of training for parents. The training is aimed at teaching parents how to build a system of interaction and accommodation to difficult situations with a child to support successful adaptation into society.

*Keywords:* socio-psychological integration, correctional work, social adaptation.

Терпение – это дерево, корни которого горьки, а плоды – очень сладкие.

*Персидская пословица*

Семья – это особый мир, внутри которого развиваются индивидуальные – счастливые и несчастливые – истории человеческих взаимоотношений, формируется либо деформируется личность ребенка [2]. Дети с ОВЗ сталкиваются с дополнительными трудностями и барьерами в достижении полной социально-психологической ин-

теграции, результатом которой является полноценная жизнь. Насколько такой ребенок будет готов к истинно человеческому, а не ущербному, изолированному существованию, зависит от родителей и педагогов, то есть от людей, непосредственно имеющих отношение к формированию его внутреннего мира.

Трансляция негативных, симбиотических установок на самого себя, свои особенности, свое место в мире, ак-

тивно усваиваемые детьми при общении со значимыми взрослыми, сужает до минимума возможность к адаптации [1; 3]. Негативные установки, такие как неконструктивное отношение к болезни, потребность в постоянной опеке, могут отнять у ребенка даже те возможности, которые у него остались. В свою очередь, трансляция позитивных установок с точки зрения актуализации адаптационных возможностей позволяет изменить качество жизни ребенка за счет конструктивной организации системы отношений, в которых он существует [5]. Для ребенка с ОВЗ семья как первичное, наиболее эмоционально значимое пространство жизнедеятельности должна выполнять свое базовое предназначение – стать для него своеобразной коррекционно-развивающей средой, обеспечивающей компенсацию дефекта. Включаясь в такую среду, ребенок с ограниченными возможностями здоровья учится возмещать свои природные недостатки, обретает возможность справиться с возрастными задачами иными путями.

Однако жизнь большинства семей, в которых рождается такой ребенок, сопровождается целым рядом деструктивных переживаний (вины, разочарования, страха, одиночества, душевной боли, отчаяния), и родители зачастую сами нуждаются в психологической помощи, не имея ресурсов для создания условий, способствующих его адаптации и развитию. Именно поэтому особая деятельность по психолого-педагогическому сопровождению таких семей является востребованной и

актуальной. Поэтому важно, чтобы взрослые сами обладали способностями и возможностями сохранять внутреннюю личностную интеграцию и душевное равновесие и стали союзниками школы [4].

На протяжении последних 19 лет в нашей школе ведется работа с детьми с ОВЗ и их семьями. Это были традиционные родительские лектории, индивидуальные встречи, где родителям давались уже готовые советы и рекомендации, которые не все принимали их и реализовывали. За последние годы число семей, воспитывающих детей с ОВЗ, возросло. Для ребенка с ОВЗ родители (в первую очередь мать), в силу ограничения возможности контактов, являются наиважнейшими носителями представлений о «большом мире», формирующем его смысловое поле. И то, какой смысл придают родители особенностям его развития, его болезни, закладывает в ребенка определенный сценарий разворачивания жизни. В 2013–14 учебном году школьным ПППк и заместителем директора по ВР было принято решение изменить подход к взаимодействию школы с такими семьями. В основу было положено проведение тренингов для родителей, включающих в себя основные коррекционные компоненты:

– общая эмоциональная семейная атмосфера, которая создает позитивный фон настроения без излишней инвалидизации ребенка;

– предметно-пространственная развивающая среда, специально организованная с учетом особенностей раз-

вития ребенка, включающая в себя функционально ориентированные игрушки и пособия для развития сенсорных функций, конструкторы, упражнения для развития общей и мелкой моторики и др.;

– особый тип коммуникации «взрослый – ребенок», обеспечивающий поддержку, сотрудничество, соблюдение ритма контакта, соответствующего особенностям ребенка.

Начиная работать с ребенком с ОВЗ, обследуя его, проводя коррекционную работу, необходимо постоянно искать контакт с родителями этого ребенка, так как они являются первыми помощниками в реабилитационном процессе. Практика показывает, что чем ближе специалист узнает всех участников процесса, чем больше он вникает в их проблемы, тем лучше он понимает, какого рода помощь и поддержка им необходимы. Тренинги направлены на обучение родителей построению системы взаимодействия и проживания сложных жизненных ситуаций с ребенком, позволяющей обеспечить его успешную адаптацию в социуме. Занятия проводились 1 раз в месяц, всего было запланировано и проведено 8 занятий по четырем направлениям.

#### *Когнитивно-информационный блок*

Сложности при воспитании редуцируются, если участники учебно-воспитательного процесса владеют полной информацией, позволяющей принимать решения относительно разного рода жизненно значимых ситуаций, в частности, информацией о физичес-

ких, психосоматических и психологических особенностях ребенка с тем или иным заболеванием, о формах проявления симптома и его динамике. Родители формируют правильное представление о здоровье ребенка. В плане обучения более эффективным является обучение родителей следующим технологиям:

– самостоятельный поиск информации;

– самостоятельное принятие решения. («Никто, кроме вас, не сможет принять правильное решение. Это можете сделать только Вы».)

#### *Мотивационно-смысловой блок*

Полноценная жизнь с ребенком с ОВЗ возможна в том случае, если родители смогли обрести определенный смысл. Один из путей для достижения этой цели может быть сформулирован так: родители принимают идею, что ребенок с ОВЗ является не обузой, а источником духовного развития.

#### *Эмоциональный блок*

В этом разделе ведется работа по осознанию и отреагированию негативных эмоций, переживаний самих участников воспитательного процесса, возникающих в форме эмоциональных блоков как реакций на общение ребенком с ОВЗ. Известно, что эмоциональная связь матери и ребенка весьма велика, поэтому невротизация матери является причиной возрастающей невротизации ребенка. При рождении ребенка с ОВЗ создаются предпосылки для возникновения у родителей хронического стресса. Типичные эмоциональные реакции на диагноз, сооб-

щенный врачами, – злость, отчаяние, безразличие, сплошное горе. Психологическая помощь родителям направлена на смену установок с негативной на позитивную. Родители вместе с психологом, социальным педагогом находят источники силы для сохранения духовного и эмоционального равновесия.

#### *Операционный блок*

Назначение этого блока – сконцентрировать внимание участников воспитательного процесса на обучении образцам позитивного отношения к ребенку с ОВЗ по типу взаимного сотрудничества, обратиться к способам побуждения ребенка к активности и самостоятельным действиям, сформировать адекватную родительскую и педагогическую ролевую модель.

В ходе тренингов выяснилось, что всех родителей сближала общая проблема – ребенок с ОВЗ, но многие родители находились в состоянии депрессии, многие семьи самоизолировались от общества. Таким образом, изолированность, оторванность от всего мира и состояние безысходности стало причиной замкнутости и частичной утраты коммуникативных навыков. Родители просто разучились общаться, считали, что их никто не понимает, не доверяли никому, старались молчать о своих проблемах.

Как разговорить этих людей, помочь им раскрыться, быть полноценными членами нашего общества? Наиболее подходящим мероприятием мы считаем психологический тренинг общения.

Коммуникативные тренинги способствовали решению следующих задач:

- знакомство участников друг с другом;
- создание условий для раскрепощения членов группы;
- их сближение и объединение;
- осознание собственной индивидуальности, повышение самооценки;
- развитие коммуникативных навыков и умений;
- снижение эмоционального напряжения, оптимизация функционального состояния.

Тренинги проводились в атмосфере доверия, что позволило реализовать обратную связь между участниками группы. Созданию климата доверия способствовала особая форма проведения занятий, при которой педагог-психолог не противопоставлял себя группе, а выступал одним из участников групповой работы. Занятия начинались с ритуала приветствия. Затем следовало знакомство родителей с основными задачами психотренинга.

На первом занятии были выработаны правила, по которым должна была существовать группа. Правила принимались всей группой в самом начале работы. Они направлены на то, чтобы каждый участник:

- мог открыто высказываться и выражать свои чувства и взгляды;
- не боялся стать объектом насмешки и критики;
- был уверен в том, что все личное, что обсуждается на занятии, не выйдет за пределы группы;

– получал информацию сам и не мешал получать ее другим.

*Правила:*

1. Заботиться о конфиденциальности.
2. По возможности быть искренним.
3. Иметь право получить поддержку, помощь со стороны группы.
4. Слушать говорящего, стараться не перебивать.
5. Использовать обращение на «ты» во время работы группы.
6. Высказываться только от своего имени и только о том, что воспринято, прочувствовано, переживается, происходит здесь и сейчас.
7. Не говорить о присутствующих в третьем лице.

В начале занятий родители всегда скованны, «закрыты», с трудом включаются в работу. Поэтому важным этапом является организационный момент, который включает знакомство с участниками группы. Цель такой процедуры – познакомить всех друг с другом, дать освоиться в новой ситуации, сплотить группу, заинтересовать участников. Процедура знакомства позволяет «разговорить» группу, вовлечь ее участников в новые, может быть, необычные размышления о себе и о своих личностных ресурсах, о том, как воспринимают участники друг друга. Знакомство также направлено и на выражение тревожности, поскольку в ходе процедуры предлагается сообщить о своих опасениях, связанных с предстоящей работой.

Каждому участнику по очереди предлагалось сообщить группе свое имя, либо то имя, которым он хочет называться, либо которое он носил в детстве, либо которое ему нравится больше всего.

Кроме имени, можно предложить каждому сообщить, высказать следующую информацию:

- свои ожидания по отношению к предстоящему тренингу;
- свои опасения, связанные с начинающимися занятиями;
- какие-либо личные ценности;
- хобби.

Иногда после выступления участнику задавались дополнительные вопросы. В этом случае обязательно следует оговорить право каждого не отвечать на вопрос или отвечать так, как ему хочется. Центральным моментом на этапе знакомства является обсуждение.

Чтобы активизировать группу, подготовить ее к совместной работе, мы использовали такие разогревающие упражнения, как «Представление партнеров», «Передача ритма по кругу», «Поменяйтесь местами те, у кого...» и др. На первых двух занятиях было трудно «разговорить» родителей. Им нелегко было забыть на время свою роль взрослого и поиграть свободно, раскованно, непосредственно, как дети. На последующих занятиях напряжение, чувство неудобства снижалось.

В основную часть занятия мы включили упражнения, направленные на «вскрытие» проблемы и отработку, закрепление навыков поведения, об-

щения. В первое занятие мы включили диагностическую игру «Игрушка». Данная игра дает возможность психологу получить определенную информацию, что позволяет лучше строить свою работу. В каждое занятие были включены релаксационные упражнения, направленные на снижение напряжения и оптимизацию функционального состояния с использованием классической музыки, звуков природы, также под музыку читался текст, воздействующий на образное восприятие картины мира (о море, лесе, птицах и т. д.).

По окончании тренинга каждый участник группы высказывается о том, что узнал нового, что понравилось или не понравилось, что нужно изменить.

На восьмом занятии в мае 2014 было принято решение о продолжении практических занятий. На первом занятии в сентябре 2014 года по инициативе родителей было принято дополнение к майскому решению: расширить количество участников, включив в совместную деятельность детей.

Цель дополнения заключалась в том, чтобы продолжить сообща решать наболевшие вопросы, отмечать праздники, проводить свой культурный досуг и просто поддерживать друг друга в трудную минуту. Таким образом, наша реализация идеи проведения тренингов с родителями принесла положительные результаты. Родители не только получили поддержку и наработали определенный багаж знаний,

умений, стали более умиротворенными и общительными, но и стали союзниками педагогического коллектива школы и обозначили новую задачу, которая в перспективе должна осуществиться в проекте, который находится в стадии разработки, началом которого послужит первое совместное мероприятие родителей и их детей с ОВЗ.

### Список литературы

1. Волобуева Н. А., Климова Т. В., Ширинова В. М. Адаптация детей к условиям дошкольного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 14–19.
2. Зайкова О. Н. Формирование культуры усыновления в России // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 104–110.
3. Климова Т. В., Волобуева Н. А. К постановке проблемы адаптации на разных этапах социального онтогенеза // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 44–51.
4. Лаврентьева З. И. Профессиональное обучение приемных родителей // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 5–11.
5. Рятисова А. Г. Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 45–53.

УДК 376

**О. О. Королькова**

*(доц. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

## **ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТУПЕНИ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье проведен анализ опыта внедрения программы инклюзивного образования в современном образовательном учреждении. Основные вопросы: проведение речевой диагностики, модель взаимодействия учителя начальных классов и педагога-логопеда, педагогические условия реабилитации ребенка с ОВЗ.

*Ключевые слова:* опыт внедрения программы инклюзивного образования, речевая диагностика, педагогические условия реабилитации.

**O. O. Korolkova**

## **THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN PRIMARY GENERAL EDUCATION**

In the article the analysis of experience of implementation of inclusive education in a modern educational institution. Main issues – conducting diagnostic speech, a model of interaction between primary teachers and teacher-speech therapist, pedagogical conditions rehabilitation of children with HIA.

*Keywords:* experience of implementing programmes of inclusive education, speech diagnostics, pedagogical conditions of rehabilitation.

В настоящее время в практику общеобразовательных учреждений входит инклюзивное образование [6], под которым понимается «процесс развития общего образования, который подразумевает доступность обучения для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями» [3, с. 150].

Внедрение инклюзивного образования – это требование современного общества, требование федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС), требование гуманного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Так, в п. 15 ФГОС зафиксировано, что основная образовательная программа начального общего

образования должна содержать такой раздел, как программа коррекционной работы, которая «разрабатывается при организации обучения и воспитания в образовательном учреждении детей с ограниченными возможностями здоровья [8, с. 16]. В п.19.8 говорится о том, что «программа коррекционной работы должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей с ограниченными возможностями здоровья и оказание помощи детям этой категории в освоении основной образовательной программы начального общего образования» (далее – ООП НОО) [8, с. 23]. Она должна обеспечить выявление особых образовательных потребностей детей с ОВЗ, осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи этой категории детей и возможность освоения ими ООП НОО, а значит содержать специальные коррекционные мероприятия, систему психолого-медико-педагогического сопровождения, описание условий обучения и воспитания детей с ОВЗ, механизм взаимодействия учителей, специалистов в области коррекционной педагогики, медицинских работников и планируемые результаты коррекционной работы.

Как реализовать требования ФГОС об обучении детей с ОВЗ на ступени начального общего образования? Для ответа на этот вопрос рассмотрим исследования авторов, посвященные проблемам реализации требований ФГОС НОО на уроке [7], отдельным вопросам организации и реализации

инклюзивного образования на ступени начального общего образования общеобразовательных учреждений [1–5].

«С каждым годом растет число детей с проблемами в развитии: 1,6 млн детей в РФ (4,5 % от общего числа) относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании» [4, с. 50]. В статье С. Т. Жадан и И. В. Красильниковой представлен опыт такого образования: ими описана модель взаимодействия учителя начальных классов и педагога-логопеда в работе с детьми, имеющими диагноз ЗПР [4]. Данная модель состоит из 5 блоков.

1. Подготовительная работа, цель которой – выявление детей группы риска в ДООУ.

2. Диагностика, в ходе которой выявляются индивидуальные особенности детей, определяются пути развивающей работы и оценивается эффективность проводимой работы.

3. Планирование, целью которого является составление годового плана совместной работы.

4. Коррекционно-развивающий блок, в ходе реализации которого осуществляется обеспечение специальной помощи в освоении содержания образования и коррекции недостатков в развитии детей в процессе интегрированных уроков, проводимых учителем начальных классов и учителем-логопедом. Особенностью этих уроков является их коррекционно-развивающая направленность. Цель интегрированных уроков – «научить школьников видеть мир целостным и ориентиро-

ваться в нем» [4, с. 52]. Для снятия напряжения и перегрузки в ходе таких занятий С. Т. Жадан и И. В. Красильникова предлагают переключать учащихся на разнообразные виды деятельности. Авторы статьи считают, что для возрождения у обучающихся веры в свои возможности и формирования у них желания учиться целесообразно использовать технологию проектной деятельности, которая позволяет охватить познавательную, игровую и творческую деятельность.

5. Информационно-просветительский блок, цель которого – проведение разъяснительной работы по вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса для данной категории учащихся. Это ПМПК, консультации для педагогов, консультации и мастер-классы для родителей.

С. Т. Жадан и И. В. Красильникова считают представленную модель взаимодействия учителей эффективной: «такой подход к сопровождению учащихся с ЗПР позволяет значительно облегчить коррекционную работу и повысить качество коррекционного воздействия, делает уроки и занятия более интересными, занимательными. Кроме того, у учеников повышается учебная мотивация и работоспособность, улучшается эмоциональное состояние, развиваются навыки самоконтроля» [4, с. 53].

Важным этапом работы с детьми с ОВЗ является диагностика. А. С. Баталов описал методику использования инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов [1]. Ав-

тор статьи считает, что «в современном обществе проблема сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения является важной составляющей потенциального социального, культурного и экономического благополучия страны. В связи с этим организация здоровьесберегающей деятельности в системе образования в целом и в школьных образовательных учреждениях в частности приобретает общегосударственную важность» [1, с. 101]. По мнению А. С. Баталова, в здоровьесберегающую деятельность общеобразовательного учреждения должны быть включены общепедагогические и инклюзивные технологии, в том числе используемые в логопедии и коррекционной педагогике, так как в настоящее время в общеобразовательных школах обучаются дети, нуждающиеся в вовлечении в инклюзивное пространство. Некоторые из них получают логопедическую помощь. Эти дети имеют неврологическую симптоматику, нарушение двигательной сферы, недостаточность высших психических функций. Следовательно, для организации и проведения логопедического обследования с целью выявления уровня речевого развития, возможных причин логопедических нарушений и разработки плана последующей коррекции, по мнению автора статьи, необходимо учитывать принципы, сформулированные ведущими учеными:

1. Принцип комплексного изучения ребенка с речевой патологией, позволяющий обеспечить всестороннюю оценку особенностей его развития и предполагающий анализ документа-

ции, психолого-педагогическое изучение детей школьного возраста и подробное логопедическое обследование.

2. «Принцип учета возрастных особенностей детей, ориентирующий на подбор и использование в процессе обследования таких методов, приемов, форм работы и лексического материала, которые соответствуют возрастным возможностям детей школьного возраста.

3. Принцип динамического изучения детей, позволяющий оценить не отдельные, разрозненные патологические проявления, а общие тенденции нарушения речевого развития и компенсаторные возможности детей с разным уровнем общего недоразвития речи.

4. Принцип качественного системного анализа результатов изучения ребенка, позволяющий выявить характер речевых нарушений у детей разных групп и в соответствии с этим определить адекватные пути и направления коррекционной работы для устранения пробелов в речевом развитии детей» [1, с. 102–103].

В соответствии с этими принципами учитель начальных классов может познакомиться с медико-психологической документацией на каждого ученика и использовать в своей диагностике специальные инклюзивные технологии для определения:

- устноречевой готовности ребенка к обучению в условиях общеобразовательной школы;
- операциональной готовности;
- графомоторной зрелости;
- пространственно-ориентировочной готовности.

Такое обследование позволит учителю составить всестороннее представление об особенностях речевого, языкового и операционального развития детей и разработать модель сотрудничества педагогов, учащихся, родителей, специалистов и сотрудников различных образовательных и медицинских учреждений как участников инклюзивного пространства для решения проблемы сохранения здоровья и социализации обучающихся.

В статье И. В. Гермашевой «Педагогические условия реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья» описаны психологические особенности детей с ОВЗ и пути преодоления трудностей этих детей в общении и обучении в ходе специальных развивающих занятий. Автор публикации исходит из того, что под реабилитацией в современной науке понимается восстановление ребенком связей с природой, обществом и веры в себя, и рассматривает социально-реабилитационную деятельность «как целенаправленный процесс возвращения человека с ограниченными возможностями здоровья в продуктивную и полноценную социальную жизнь, включение его в систему общественных отношений в ходе специальным образом организованного обучения, воспитания и создания для этого оптимальных условий, а также комплекса психотехнических и педагогических средств, направленных на целостное развитие его как личности в пределах психофизических возможностей» [2, с. 11]. И В. Гермашева считает, что составной частью процесса педагогичес-

кой реабилитации детей с ОВЗ является образование. В принятых Генеральной ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г. Стандартных правилах по обеспечению для инвалидов равных возможностей говорится о том, что «система образования для инвалидов должна входить в систему общего образования» [2, с. 11]. В случае невозможности посещения ребенком-инвалидом общеобразовательной школы должно быть организовано специальное обучение, которое должно готовить учащегося с ОВЗ к обучению в системе школьного образования, отвечая его целям и стандартам. Только такое обучение позволит ребенку с ОВЗ иметь равные со здоровыми детьми возможности в получении образования, поэтому «педагогическая реабилитация – это создание условий для восстановления потенциала естественного развития сил ребенка: познавательных, физических, эмоциональных, когнитивных и, главное, духовно-нравственных, – его гармоничности и целостности» [2, с. 12]. По мнению И. В. Гермашевой, первоочередная задача этого процесса – снятие у ребенка страха в общении с одноклассниками и учителями, формирование уверенности в своих возможностях. Это возможно лишь при создании условий для восстановления его потенциала посредством развития чувственной сферы и путем манипуляции предметами окружающего мира, поэтому учителю, работающим с «особыми» детьми необходимо руководствоваться как задачами, поставленными перед общеобразовательной школой, так и специфичес-

кими задачами по развитию речи и приемов умственной деятельности обучающихся. Для реализации этих задач автор предлагает со второго полугодия 1 класса проводить с детьми с ОВЗ дополнительные развивающие занятия, состоящие из 4 блоков:

1. Разминка. Развитие быстроты реакции.

2. Упражнение в технике чтения. Развитие техники чтения с использованием карточек со слогами и словами.

3. Как выучить наизусть стихотворение? Развитие памяти ребенка и выразительности чтения.

4. Математическая коррекция аналитико-синтетической деятельности на основе решения задач и примеров.

По мнению И. В. Гермашевой, эти занятия позволят систематизировать знания детей, полученные в период обучения грамоте, и помогут ученикам поверить в себя, а педагогам найти ответы на вопросы: как облегчить освоение чтения, научить считать, развивать логику, память и внимание ученика.

Педагогический коллектив школы № 7 г. Белгорода считает, что приоритетной задачей всей системы образования является интеграция в социум детей с ОВЗ, поэтому в данном образовательном учреждении реализуется программа инновационной деятельности «Создание безбарьерной среды обучения детей-инвалидов» [5]. Для успешной реализации этой программы проводится просветительская работа с обучающимися и их родителями. Для учителей проводятся консультации и тренинги, на которых происходит зна-

комство и отработка различных приемов, методов, технологий, составление заданий с учетом индивидуальных возможностей ученика.

В учреждении созданы и особые условия работы с детьми с ОВЗ. Например, во время проведения занятий педагог-психолог и учитель-логопед используют аппараты биологически обратной связи для предупреждения у обучающихся стрессов. При входе в школу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата установлены пандусы. Для нормализации психологического и эмоционального состояния оборудована сенсорная комната.

Коллективом разработаны основные условия для успешной адаптации детей с ОВЗ:

– «разработка и реализация индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения;

– приоритетность решения задач социальной адаптации, овладения социально-бытовыми навыками и навыками социальной коммуникации;

– контроль врачей специалистов за развитием обучающихся» [5, с. 90].

Девизом деятельности коллектива по организации безбарьерной среды обучения детей-инвалидов стали слова И. П. Павлова: «Ничто не остается неподвижным, неподатливым, а всегда может быть достигнутым, изменяться к лучшему, лишь бы были осуществлены соответствующие условия» [5, с. 90].

Представленные на страницах журнала «Начальная школа» материалы посвящены ключевым вопросам

инклюзивного образования, поэтому помогут учителю:

– понять сущность инклюзивного образования;

– определить этапы коррекционной работы в общеобразовательном учреждении;

– осознать роль взаимодействия всех участников образовательного процесса;

– узнать конкретные формы работы с детьми с ОВЗ.

### Список литературы

1. Баталов А. С. Использование инклюзивных педагогических технологий в диагностике речевого развития учащихся начальных классов // Начальная школа. 2010. № 7. С. 101–104.

2. Гермашева И. В. Педагогические условия реабилитации ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Начальная школа. 2008. № 2. С. 11–14.

3. Еришова В. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями слуха в процессе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М., 2011. С. 150–151.

4. Жадан С. Т., Красильникова И. В. Взаимодействие учителя начальных классов и учителя-логопеда // Начальная школа. 2012. № 6. С. 50–53.

5. Корж А. С., Скокова Г. В., Брянцева Т. И. Подготовка образовательного учреждения к инклюзивному образованию // Начальная школа. 2014. № 4. С. 89–90.

6. Рятисов Н. А., Рятисова А. Г., Челпель Т. Л. Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

7. *Смолеусова Т. В.* Проблемы реализации требований ФГОС НОО на уроке и внедрение инноваций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 5–10.

8. *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

УДК 376

**М. В. Шумихина**

*(учитель-логопед МБОУ гимназия № 1 имени Героя Советского Союза В. Н. Тимонова Карасукского района, Новосибирская область, г. Карасук)*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖРАЙОННОГО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ШКОЛ НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ**

Автор раскрывает причину появления межрайонного сетевого взаимодействия в образовательном учреждении, а также принципы и этапы межрайонного сетевого взаимодействия инклюзивных школ Новосибирской области. В статье говорится о результатах проведенных мероприятий сотрудничества межрайонных инклюзивных школ.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, межрайонное сетевое взаимодействие, профессиональные умения.

**M. V. Shumihina**

## **ORGANIZATION OF THE INTER-DISTRICT NETWORKING OF THE INCLUSIVE SCHOOLS IN NOVOSIBIRSK REGION**

The author reveals the reason of the appearance in the inter-regional networking in the educational institution and the principles and stages of the inter-regional networking of the inclusive schools in Novosibirsk region. The article says about the results of the past activities of cooperation in the inter-regional inclusive schools.

*Keywords:* inclusive education, support of children with disabilities, inter-regional networking, professional skills.

Пожалуй, одно из самых больших достижений любого сообщества – это умение перейти от обучения терпимости к образу жизни, пронизанному терпимостью, от разговоров об уважении других людей к реальному включению их в свои ряды.

*Майкл Причард*

Инклюзивное образование – это шаг к культуре, в которой ценность

человека определяется не его полезностью в узком смысле, а его достоинством – возможностью жить, верить и любить [3]. Это большая ответственность для тех, от чьей воли, последовательности действий, мудрости и профессионализма зависит реализация в жизни этой новой системы, которая нужна всем, а не только детям-инвалидам.

С 2011–2012 учебного года наша образовательная организация была включена в проект «Обучение и социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области». Педагоги и администрация гимназии, принявшие идею инклюзии, особенно остро нуждались в помощи по организации педагогического процесса, отработке механизма взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, где центральной фигурой является ребенок.

Так как в рамках одного образовательного учреждения решить подобную проблему невозможно даже при условии постоянной работы в рамках программы и повышения профессиональной квалификации, по инициативе администрации гимназии было решено создать межрайонное сетевое взаимодействие инклюзивных школ. Инициативная группа специалистов гимназии (специалисты ППМС-сопровождения) связались со школами близлежащих районов Новосибирской области, вступившими в проект с 2011 года: Колыбельской СОШ КрАЗнозерского района, Баганской СОШ № 2 и МКОУ Рождественской СОШ Купинского района.

К основным условиям обеспечения межрайонного сетевого взаимодействия отнесли:

- возможность проявления собственной инициативы;
- возможность коллективной поддержки;
- возможность формирования профессиональных умений и ценностей;

– возможность обмена информацией;

– возможность добровольного участия.

В 2012 году в рамках реализации проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» специалисты службы ППМС-сопровождения гимназии № 1 посетили школы трех районов области: Краснoзерского, Баганского и Купинского. Коллеги делились своим опытом работы, оформлением и ведением документации. Так началось наше межрайонное сетевое взаимодействие.

В феврале 2013 года в гимназии № 1 Карасукского района состоялась зональная конференция «Практика инклюзивного образования: достижения, проблемы, перспективы».

Целью конференции стало обсуждение опыта по внедрению инклюзивного образования, а также проблем и перспектив по реализации регионального проекта.

Участники согласовали общую позицию в понимании основных направлений практической реализации проекта по инклюзивному образованию и выработали следующие рекомендации по дальнейшему осуществлению проекта:

- внедрять и поддерживать механизмы межведомственного взаимодействия для решения как образовательных, так и организационных вопросов, направленных на улучшение качества образования, здоровья, социального обеспечения жизни детей с ограничен-

ными возможностями здоровья и инвалидностью [1; 5];

– способствовать продвижению идей инклюзивного образования, принятию принципов и приоритетов инклюзии в среде специалистов образования [4];

– содействовать конструктивному сотрудничеству на условиях позитивного партнерства специалистов с общественными и родительскими организациями и другими социальными партнерами, в сферу деятельности которых входит сопровождение детей с ОВЗ и детей-инвалидов [2].

В рамках работы межрайонного сетевого взаимодействия широкое распространение получили такие формы работы, как педагогические мастер-классы, семинары, круглые столы.

С 2013–2014 учебного года наше учебное заведение является стажировочной площадкой для инклюзивных школ Карасукского, Краснозерского, Купинского и Баганского районов в сотрудничестве с филиалом ОЦДК г. Карасука. Для того чтобы образовательное учреждение стало стажировочной площадкой, необходимо, чтобы его потенциал включал следующие составляющие: образовательный ресурс, кадровый ресурс, материально-технический ресурс.

В январе 2014 г. на базе гимназии № 1 Карасукского района прошел практико-ориентированный семинар для образовательных учреждений – участников регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» – Ка-

расукского, Краснозерского, Купинского и Баганского районов по теме: «Формирование единого инклюзивного образовательного пространства через взаимодействие инклюзивных школ и филиала ОЦДК в вопросах организации ППМС сопровождения детей с ОВЗ».

В практической части были рассмотрены вопросы об актуальности межрайонного сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений участников проекта с филиалом ОЦДК. Такие встречи способствуют пониманию и принятию единой инклюзивной образовательной культуры, помогают создавать единое пространство взаимодействия между инклюзивными школами области и помогают выстраивать взаимодействие филиала с инклюзивными школами.

Как показала практика, развитие межрайонного сетевого взаимодействия, обеспечивает рост профессиональной компетентности педагогов и руководителей образовательных учреждений в области инклюзивного образования. Вовлеченность педагогов в межрайонное сетевое взаимодействие повышает их мотивацию участия в инклюзивном образовании. При сетевом взаимодействии круг общения педагога увеличивается, он становится участником различных видов сообществ и активным субъектом деятельности, поэтому результаты его работы становятся более продуктивными.

#### Список литературы

1. Климова Т. В., Волобуева Н. А. К постановке проблемы адаптации на разных этапах социального онтогенеза //

Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 6. С. 44–51.

2. *Лаврентьева З. И.* Профессиональное обучение приемных родителей // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 5–11.

3. *Ряписова А. Г.* Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 45–53.

4. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

5. *Шуленина Н. С., Корощенко Г. А., Терехова Э. А., Лысова Н. Ф.* Анализ состояния здоровья школьников МКОУ Доволенской СОШ №1 Новосибирской области // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 58–66.

УДК 375(082)+159.97(082)

**Е. А. Ермакова**

*(педагог-психолог МКОУ Доволенская СОШ № 1,  
Новосибирская область, с. Довольное)*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ**

Автор анализирует результаты деятельности по реализации регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области». В статье говорится о важности профессиональной рефлексии и методах ее проведения. Также подводятся итоги изменения отношения родителей к инклюзивному образованию.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, рефлексия, профессионализм.

**E. A. Ermakova**

## **DEVELOPMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL REFLECTION INCLUSIVE PRACTICES**

The author analyzes the results of operations for the implementation of the regional project “Education and socialization of children with HIA in inclusive educational space of the Novosibirsk region”. The article discusses the importance of professional reflection and methods of its implementation. And also summarizes the changes in parents attitudes towards inclusive education.

*Keywords:* inclusive education, reflection, professionalism.

Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель.

*А. Дистервег*

На основании приказа Минобрнауки НСО от 12.08.2011 года № 1435 «О проведении конкурсного отбора общеобразовательных учреждений НСО на реализацию регионального проекта “Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном

пространстве Новосибирской области”» был проведен конкурсный отбор образовательных учреждений для участия в проекте. По результатам конкурсного отбора наша школа вошла в число победителей и стала участником проекта.

Основной целью исследовательской и практической работы в данном направлении является построение в образовательном учреждении целостной системы, обеспечивающей оптималь-

ные условия для адаптации, социализации, обучения, воспитания и полного достижения развития личности учащихся [1; 5], а в рамках нашего проекта – специально для достижения развития личности учащихся с ОВЗ.

По нашему убеждению, самым важным ресурсом для осуществления комплексного и эффективного сопровождения детей с ОВЗ являются педагоги. Однако еще в самом начале работы по организации ППМС-сопровождения детей с ОВЗ стало очевидно, что далеко не все учителя приняли идею инклюзивного образования. Поэтому было необходимо запустить процесс педагогической рефлексии.

Рефлексия понимается как процесс самоидентификации субъекта в целом [2]. Рефлексия в педагогическом процессе – это процесс самоидентификации субъекта педагогического взаимодействия со сложившейся педагогической ситуацией, с участниками и обстоятельствами педагогической ситуации [3; 5]: учащимся, педагогом, условиями развития участников образовательного процесса, средой, содержанием, педагогическими технологиями и т. д.

В педагогическом процессе рефлексия выполняет огромное множество самых разнообразных функций. К самым основным функциям рефлексии можно отнести следующие:

- проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);
- организаторская (организация наиболее эффективных способов взаи-

модействия в совместной деятельности);

- коммуникативная (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);

- смысловтворческая (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия);

- мотивационная (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);

- коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

Рефлексия, в том числе и педагогическая, не возникает сама по себе. Для ее возникновения и развития необходимо наличие определенных педагогических условий:

- специально организованная рефлексивная деятельность педагога;

- наличие рефлексивной среды (некой системы условий развития личности).

Что же способствует развитию профессиональной рефлексии педагогов в школе? В первую очередь это продуманная система психолого-педагогических семинаров, психологические тренинги для учителей, индивидуальные психологические консультации для педагогов, курсы повышения квалификации, участие в конференциях и семинарах различного уровня – от районного до всероссийского [4], хорошо налаженное межсетевое взаимодействие, сотрудничество с областным центром диагностики и консультирования.

Свою работу в данном направлении мы начали с проведения следующих психолого-педагогических семинаров: «Инклюзивное образование: история и современность», «Любовь – основа жизни», «Педагогический коллектив – это толерантность, любовь, авторитет», «Особенности организации ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в условиях реализации ФГОС», «Проектирование программ дополнительного образования», «Личностный рост педагога как движущий фактор повышения его социально-психологической компетентности». Все эти семинары имеют не только теоретическую, но и практическую направленность на включение в уроки и внеурочную деятельность дидактических игр и упражнений, коррекционных методик, тренинговых упражнений, интеллектуальных разминок и т. д. Помимо семинаров для учителей школы проводятся тренинги личностного роста, коммуникативных навыков, лидерских качеств и т. д. Эта работа способствует повышению психологической компетентности педагогов и администрации, повышает уровень стрессоустойчивости, помогает сохранить психологическое здоровье. В этом учебном году психологические тренинги для учащихся и педагогов проводятся в новой сенсорной комнате, оборудование которой было выиграно на областном конкурсе базовых школ «Развитие службы ППМС-сопровождения детей с ОВЗ».

В процессе индивидуальных психологических консультаций учителя рассказывают о своих проблемах и

трудностях, обсуждают учебные, личностные способности и потенциальные возможности детей с ОВЗ, определяют и корректируют основные направления работы с такими детьми.

Учителя постоянно повышают свой профессионализм через прохождение курсов повышения квалификации, участие в конференциях и семинарах различного уровня – от районного до всероссийского. Мы активно сотрудничаем с коллегами из других школ района и области. Так, например, налажено плодотворное дистанционное общение с МБОУ Озеро-Карачинской СОШ, организованы консультации для учителей Доволенского района. Наш педагогический коллектив посетил открытые мероприятия в Кочневской СОШ № 1 и в школах г. Каргата, в Ордынской СОШ № 1, уже запланированы поездки в г. Карасук и г. Тогучин.

В рамках областной стажировочной площадки мы провели два областных семинара, в работе которых приняли участие коллеги из Кочковского района и г. Каргата: «Дневник динамического наблюдения как средство профессионального развития педагога и личностного роста обучающегося», «Инклюзивное образование: от теории к практике».

Таким образом, проведенная нами в 2011–2014 гг. работа в рамках областного проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» позволила достичь следующих результатов:

– в инклюзивных классах создана благоприятная для всех детей социальная среда, о чем свидетельствуют результаты областного мониторинга, проведенного в декабре 2013 года, и результаты внутришкольного мониторинга за три последних учебных года;

– налажена эффективная система межсетевого взаимодействия со школами района и области (МБОУ Озеро-Карачинчкая СОШ, Кочневская СОШ № 1, Каргатская СОШ № 1 и т. д.)

– по данным областного мониторинга, 86 % педагогического коллектива приняли идею инклюзивного образования;

– 100 % опрошенных родителей детей с ОВЗ отмечают преимущества инклюзивного образования и полностью удовлетворены качеством получаемых образовательных и коррекционно-развивающих услуг;

– в феврале 2014 года мы приняли участие в областном конкурсе базовых школ «Развитие службы ППМС-сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)» и получили диплом победителя, сертификат на получение оборудования для сенсорной комнаты и диагностических материалов, сертификат на обучение четырех специалистов на курсах по-

вышения квалификации на базе ГБОУ НСО ОЦДК.

Положительные отзывы родителей и желание детей учиться в школе – высшая оценка нашего труда.

### Список литературы

1. *Прилепская Н. А.* К вопросу о создании инновационной среды для продуктивного обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 23–33.

2. *Пушкарёва Е. А.* Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1. С. 74–78.

3. *Пушкарёва Е. А., Судоргина Л. В.* Культура самоопределения: адаптационные механизмы личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 80–87.

4. *Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

5. *Судоргина Л. В.* Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 34–39.

**Т. В. Шевченко**

*(педагог-организатор МКОУ Колыбельская СОШ,  
Новосибирская область, с. Колыбелька)*

## **СПЕЦИФИКА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В данной статье рассмотрены вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор дает обоснование необходимости современного специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья. Показаны возможности и проблемы инклюзивного образования как одной из форм специального образования нового типа, необходимого и востребованного в России.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья (дети с ОВЗ), инклюзивное образование, интеграция, социализация, нарушение интеллекта.

**T. V. Shevchenko**

## **SPECIFICS OF INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

This article examines the issues of education of children with disabilities. The author gives the rationale for the modern special education for children with disabilities. The opportunities and challenges of inclusive education as a form of special education of a new type needed and sought in Russia.

*Keywords:* children with disabilities (children with HIA), inclusive education, integration, socialization, impaired intellect.

На современном этапе развития педагогики специальное образование нового типа жизненно необходимо и востребовано в России. Фактически современное специальное образование – один из важных инструментов преобразования социальной сферы, формируемой по европейским стандартам. Это обусловлено, по меньшей мере, двумя важными обстоятельствами: социальной модернизацией, ориентиро-

ванной на сближение с ЕС [4; 5], и расширением сферы услуг для людей с ограниченными возможностями.

Права детей на развитие личности в системе образования, ориентированного на индивидуальные потребности, в том числе, право детей с ОВЗ учиться в тех же школах, где учатся их сверстники, живущие по соседству, признаны международными стандартами прав человека: Всеобщей декла-

рацией прав человека, Международным пактом по экономическим, культурным и социальным правам, Европейской социальной хартией, Декларацией о правах умственно отсталых лиц, Декларацией прав инвалидов и другими международными документами.

Современное состояние научных исследований о детях с отклонениями в развитии [1; 7; 8] и повседневный опыт дают основания утверждать, что необучаемых детей нет, но возможности обучения у них разные. И это обстоятельство все больше принимается во внимание, поэтому в последние годы положение детей с проблемами в развитии и их семей начинает меняться в лучшую сторону. Направления работ отечественных и зарубежных специалистов предусматривают построение новых отношений между личностью ребенка, его семьей и обществом, а также поиск оптимальных путей социализации и социальной защиты. В связи с принятием Международной Конвенции о правах ребенка, Стандартных правил по обеспечению равных возможностей для инвалидов (ООН), Саламанкской Декларации и Рамок действий по образованию лиц с особыми потребностями (ЮНЕСКО) эти дети законодательно получили право на интегрированное обучение.

Общество ставит перед образовательными учреждениями такие глобальные задачи, как высокий уровень и широкий спектр образовательных услуг, а также доступность образования для всех категорий детского населения. Выполнение этих задач возможно только при условии создания

в образовательных учреждениях комфортной образовательной среды, в которой учебные процессы протекают в наиболее благоприятных для учащихся условиях.

Одной из актуальных и социально значимых проблем педагогической науки и практики является вопрос обучения и воспитания детей с ОВЗ и жизнедеятельности в условиях массовых общеобразовательных учреждений, его научное и методическое подкрепление, соответствующее кадровое, техническое и информационное обеспечение учебного процесса.

Вопросам, связанным с особыми нуждами так называемых нетипичных детей, которым необходимы специальные услуги, включая медицинские, социальные и образовательные, была посвящена первая международная конференция по инклюзивному образованию, организованная под патронажем Международного совета по образованию лиц с нарушением зрения, на базе факультета коррекционной педагогики и специальной психологии педагогического института Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского. Следует отметить важность и своевременность обсуждения вопросов обучения и воспитания таких детей. Рассмотрение любых проблем специалистами разных стран всегда взаимно обогащает, позволяет использовать положительный опыт и различные подходы к решению практических задач, касающихся нетипичных детей [9].

В мире качество образования является гарантией качества жизни челове-

ка. Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования.

Рассматривая интеграцию как одну из стратегических задач развития общественных отношений, Россия должна выработать свою модель в русле адаптации идей отечественных и зарубежных исследователей к культурным традициям и нормам российского общества [6].

Обучение и воспитание детей с ОВЗ – социальная проблема не только в нашей стране, но и во многих других государствах. Государство гарантирует каждому ребенку, независимо от национальности, расы, пола, вероисповедания, состояния здоровья, право на получение бесплатного образования. Социальные преобразования, начавшиеся в нашем государстве в конце 1990-х годов, выдвинули в разряд актуальных проблему гуманизации общества, осознания того, что человек является важнейшей ценностью и забота о нем – главная задача демократического государства.

Организация обучения детей с ОВЗ в образовательных учреждениях общего типа, расположенных, как правило, по месту жительства ребенка и его родителей, позволяет избежать помещения детей на длительный срок в учреждение интернатного типа, создать условия для их проживания и воспитания в семье, обеспечить их постоянное общение с нормально развивающимися детьми и, таким образом, способствует эффективному решению проблем

их социальной адаптации и интеграции в общество.

Формы и степень образовательной интеграции ребенка с ОВЗ могут варьироваться в зависимости от степени выраженности недостатков его психического и физического развития. При этом число детей с ОВЗ, обучающихся в обычном классе, как правило, не должно превышать 3–4 человек. При организации получения образования детьми этой категории в обычном классе целесообразно использовать возможности их обучения в установленном порядке по индивидуальному учебному плану, гарантированном статьей 50 закона Российской Федерации «Об образовании», наряду с применением современных образовательных технологий, обеспечивающих гибкость образовательного процесса и успешное освоение обучающимися с ОВЗ образовательных программ.

Необходимо также обеспечить комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ на протяжении всего периода его обучения в образовательном учреждении общего типа.

Развитие интегрированных форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья должно осуществляться постепенно, на основе планирования и реализации системы последовательных мер, обеспечивающих соблюдение перечисленных требований к организации этой деятельности.

В результате долгих дебатов, связанных с поиском решения проектной задачи школы о создании здоровьесбе-

регающей среды, школы выходят на понимание интегрированного образования. Это не только процесс обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных школах, но более широкий процесс, подразумевающий одинаковую доступность образования для всех детей (инклюзивное образование).

Интегрированное обучение предполагает овладение ребенком с ОВЗ теми знаниями, умениями, навыками и в те же сроки (или близкие), что и нормально развивающиеся дети в соответствии с государственным стандартом.

Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивности, а также и недоразвитием отдельных психических процессов: восприятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде недостаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операционных компонентов учебно-познавательной деятельности [10].

Необходимость социальной, культурной и образовательной интеграции детей с отклонениями в развитии подчеркивается в работах многих авторов, которые отмечают ее педагогические ресурсы (Л. С. Волкова, А. А. Дмитриев, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, М. И. Никитина, Е. А. Стребелева,

Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко, С. Г. Шевченко). Интеграция детей с отклонениями в развитии в общество, в общеобразовательную среду представляет собой актуальную проблему коррекционной педагогики. По мнению Н. Н. Малофеева и Н. Д. Шматко, интеграция является закономерным этапом развития системы специального образования, что обусловлено переосмыслением в обществе отношения к инвалидам, детям с ОВЗ, признанием их равных прав на получение образования. От решения проблемы интеграции во многом зависит судьба детей, которые смогут входить в жизнь полноправными членами общества, способными самостоятельно решать проблемы саморазвития, самосовершенствования.

Интегрированное обучение детей с ОВЗ занимает все больше пространства в сфере социальных исследований российского общества и чаще используется в практике общеобразовательных учреждений. Опыт такого обучения постепенно «приживается» на российской почве благодаря инициативам родителей и педагогов, изыскивающим способы развития новых образовательных форм. Вместе с тем остаются открытыми вопросы, определяющие специфику интегрированного образования и преимущества развития этой формы обучения в современных экономических условиях. С одной стороны, интегрированное обучение обосновывается повышением доступности и качества образовательных услуг, преимуществами развития и социализации детей с инвалидностью, воз-

возможностями улучшения условий обучения для всех учащихся за счет методических и организационных изменений, осуществляемых в интересах учеников, испытывающих трудности в учебе. С другой стороны, оно противопоставляется существующей системе специального коррекционного образования как способствующей депривации, изоляции и сегрегации учащихся, закрепляющей отношение к детям и взрослым инвалидам как к девиантам и исключаяющей реструктуризацию социального порядка, в результате чего появляются предложения о закрытии коррекционных школ [1].

Важно подчеркнуть, что если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Такое объединение способствует социализации детей с отклонениями в развитии, а для нормально развивающихся детей создают среду, в которой они начинают осознавать, что мир представляет собой единое сообщество людей, включающее людей с проблемами [3].

Развитие инклюзивного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования детей с ОВЗ и успешной подготовки к их социализации.

Инклюзия – это попытка придать уверенность в своих силах учащимся с ограниченными возможностями здоровья, тем самым мотивируя их пойти учиться в школу вместе с другими детьми: друзьями и соседями. Дети с особыми образовательными потребностями нуждаются не только в особом отношении и поддержке, но также в развитии своих способностей и достижении успехов в школе.

Разрабатывая вариативные формы инклюзии и внедряя их в практику, необходимо решать следующие задачи:

- расширить охват нуждающихся детей необходимой им специальной педагогической помощью;
- обеспечить «особым» детям возможность интегрироваться в среду нормально развивающихся сверстников;
- обеспечить родителям возможность получать необходимую консультативную помощь;
- обеспечить педагогам, работающим с интегрированными детьми, постоянную и квалифицированную помощь и поддержку.

Инклюзивное образование – это форма организации образовательного процесса, при которой обучение и воспитание детей с ОВЗ осуществляется в учреждениях, осуществляющих реализацию общеобразовательных программ, в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками. При этом получает реализацию комплекс важнейших социально-педагогических факторов: взаимная адаптация детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников; использование реального

примера для детей с ОВЗ того, к чему они могут стремиться; участие сверстников в совместном взаимодействии в процессе образования. В основе инклюзивного обучения детей лежит стремление обучать всех учащихся вместе, избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для своего роста и развития в виде своеобразной верхней планки, к которой будут стремиться остальные неуспешные школьники. Инклюзия – это состояние общества, в котором можно жить разным людям с учетом их отличий и индивидуальных особенностей. А инклюзивное образование – это образование, которое может быть инклюзивным [2].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Инклюзивное образование стремится развить методологию, направленную на детей и признающую, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении. Инклюзивное образование старается разработать подход к преподаванию и обучению, который будет более гибким для удовлетворения различных потребностей в обучении. Если преподавание и обучение станут более эффективными в результате изменений, которые внедряет инклюзивное образование, тогда

выиграют все дети (не только дети с особыми потребностями) [11].

Инклюзивное, или включающее образование дает возможность всем учащимся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

Такое образование направлено на развитие у всех людей способностей, необходимых для общения.

Инклюзивные школы – это школы, в которых процесс обучения и условия работы учитывают потребности всех детей, это школы, воплощающие лучшее в образовании. Инклюзивные школы помогают детям развиваться и находить свое место в обществе, претворяя в жизнь установку, что все дети способны учиться. Инклюзивные школы – это такие школы, в которых: «каждый приобщен, принят, оказывает поддержку и поддерживается сверстниками и другими членами школьной общины в процессе удовлетворения своих образовательных потребностей» [12].

При инклюзивном обучении акцент смещается с адаптации детей-инвалидов и детей с ОВЗ к нормальной общественной жизни на изменение самого социума. Таким образом, основной целью новой социальной политики в нашей стране является изменение среды для обеспечения равных возможностей всех членов общества.

Инклюзия приводит к уменьшению сегрегации в системе образования. Она требует изменений и модификаций содержания, подходов, структуры и стратегии образования с учетом

потребностей обучающихся различных групп.

Заведующая лабораторией Института коррекционной педагогики Российской академии образования Е. А. Стребелева утверждает, что обучение детей с нарушением интеллектуального развития вместе со здоровыми сверстниками не только повышает их умственные способности, но и помогает их социализации, которая невозможна при общении только со взрослыми. Дети школьного возраста формируют отношение к миру через предметно-игровую и сюжетно-ролевую деятельность, пусть при помощи взрослых, но с ориентацией на сверстников.

Итак, на современном этапе развития системы образования в России широко внедряется инклюзивное образование, в основу которого положена гуманистическая педагогика, а также идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, и создает новые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

### Список литературы

1. Дулисова Т. В. Новые формы организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. М., 2012.

2. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. М., 2012.

3. Калугина Е. В. Вопросы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт коррекционных и интегрированных школ // Социс. 2009.

4. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Развитие образования в условиях новой системы ценностей глобального общества // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 20–25.

5. Пушкарёва Е. А. Единое образование в условиях глобальных преобразований: к постановке проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 2. С. 59–66.

6. Ратнер Ф. Л., Юсупова А. Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: Гуманитарный издательский центр, 2006.

7. Ряписов Н. А., Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Научная школа – инновационная форма осмысления проблем инклюзивного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6. С. 5–18.

8. Ряписова А. Г. Развитие и воспитание детей с особыми образовательными потребностями средствами искусства // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 45–53.

9. Удовиченко Н. А. Инклюзивное образование: итоги и задачи. Саратов, 2011.

10. Фурсенко А. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами. Письмо Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 № АФ-150/06.

11. Что такое инклюзивное (включенное) образование? По материалам Альянса правозащитных организации «Спасите детей» (“Savethechildren”).

12. Что такое инклюзивное образование? [Электронный ресурс]. URL: [www.perspektiva-inva.ru](http://www.perspektiva-inva.ru) (дата обращения: 27.03.2015).

УДК 376.23+376.64+376.35

**Е. А. Клинг**

*(педагог-психолог Куйбышевского филиала ГБОУ НСО ОЦДК  
«Областной центр диагностики и консультирования»,  
Новосибирская область, г. Куйбышев)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ АППАРАТНО-ПРОГРАММНОГО КОМПЛЕКСА С МОДУЛЕМ «БОС-ПУЛЬС» ДЛЯ ЛЕЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ**

В данной статье автор рассматривает проблемы выбора коррекционно-развивающих методов оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и одаренных детей в условиях кратковременного цикла занятий на базе Куйбышевского филиала ОЦДК, обосновывает выбор метода биологической обратной связи с использованием аппаратно-программного модуля «БОС-ПУЛЬС». Автор дает обобщенную характеристику положительных результатов применения данной технологии, акцентирует внимание на недостаточной изученности данного метода в работе с отдельными категориями детей дошкольного и младшего школьного возраста. Автором предложено дальнейшее изучение использования данного метода, которое будет интересно специалистам службы сопровождения дошкольных образовательных организаций и школ. Данная работа имеет междисциплинарный характер и предполагает преемственность между специалистами филиала и образовательных учреждений в процессе сопровождения ребенка.

*Ключевые слова:* биологическая обратная связь, аппаратно-программный модуль «БОС-ПУЛЬС», самоконтроль.

**E. A. Kling**

## **THE USE OF HARDWARE AND SOFTWARE SYSTEM WITH THE MODULE „BOS-PULSE” FOR THE TREATMENT AND REHABILITATION OF CHILDREN**

In this article the author examines the problems of choice of remedial and developing methods of helping children with disabilities and gifted children in the short-term cycle classes on the basis of Kuibyshev branch IDK, justifies the choice of method of biological feedback with the use of hardware-software module “BOS-PULSE”. The author gives a generalized characteristic of the positive results of this technology, focuses on the insufficient knowledge of this method in work with children of preschool and younger school age. The author suggests further study of the use of this

method, which will be interesting to experts of a support service pre-school educational institutions and schools. This work has interdisciplinary character and assumes continuity between the specialists of the branch and educational institutions in the support of the child.

*Keywords:* biofeedback, hardware-software module „BOS-PULSE”, self-control.

В Новосибирской области выстраивается сетевое взаимодействие по обеспечению доступности и качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В десяти районах области открыты филиалы Областного центра диагностики и консультирования (ГБОУ НСО ОЦДК), где предоставляются психолого-педагогические медико-социальные услуги таким детям по месту жительства. Одним из направлений деятельности Куйбышевского филиала является коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими проблемы в развитии и трудности в обучении. Родители и педагоги, обращающиеся к нам за помощью, отмечают у детей неусидчивость, лень, неумение слышать, повышенную подвижность или, наоборот, медлительность, рассеянность, трудности в общении со сверстниками и в обучении.

В арсенале педагогов-психологов имеется большое количество диагностических и коррекционно-развивающих методов. В данном случае важно подобрать те из них, которые могли бы обеспечить наибольшую эффективность за короткий промежуток времени работы с ребенком с учетом запросов родителей и педагогов. При подборе методов мы опирались на изучение особенностей развития ребенка

и различных трудностей, которые могут быть обусловлены как нарушениями психофизиологической организации детского организма, так и отклонениями, выражаясь словами Л. С. Выготского, в собственно культурном развитии ребенка [2], а также временным негативным воздействием различных психотравмирующих факторов. По результатам диагностики детей, посещающих занятия на базе Куйбышевского филиала ОЦДК, выявляются проблемы развития, которые можно разделить на три основные группы:

1. Нарушения органического генеза: дети с гиперактивностью или синдромом дефицита внимания, с нарушениями речи, памяти и мышления.

2. Нарушения социально-психологического генеза:

– длительное воздействие негативных факторов на психику ребенка, находящегося в неблагоприятной социальной ситуации; у детей диагностируется высокая ситуативная и личностная тревожность, низкие адаптивные возможности, низкий уровень физиологической и психологической сопротивляемости к стрессу;

– нарушения, вызванные единичными сильными негативными воздействиями на психику ребенка, повышающие уровень ситуативной тревожности.

3. Нарушения смешанного генеза: органические и социально-психологические факторы, негативно влияющие на развитие ребенка.

По нашим наблюдениям, общими патохарактерологическими чертами этих детей являются следующие: повышенная возбудимость, напряжение, эмоциональная лабильность, неусидчивость, сниженная работоспособность и слабопроизвольное внимание. Многие взрослые отмечают, что в свободное время эти дети очень активны, но в организованной деятельности у них проявляется заторможенность и вялость, особенно им трудно выполнять игровые динамические паузы, так как дети плохо воспринимают словесные инструкции, с трудом выполняют простые движения. Ребенок не может удерживать какую-либо определенную позу, стоять на месте, делать приседания, прыжки и многое другое. Трудности, с которыми сталкиваются одаренные дети, также вызывают у взрослых беспокойство: постоянная занятость приводит к ослаблению психофизиологических защитных сил организма, снижает работоспособность, а участие в конкурсах и соревнованиях либо повышает ситуативную тревожность, либо значительно снижает ее, что ухудшает результаты. Одаренный ребенок часто становится раздражительным, физически ослабленным, апатичным.

В работе с этими детьми достаточно сложно применять двигательные, экспрессивные, психогимнастические методы и игротерапию, коррекционно-развивающая работа не дает жела-

емых результатов. Стал актуальным выбор «специальных методов, которые включают в себя тактические и технические приемы психокоррекции, которые влияют на устранение имеющегося дефекта с учетом индивидуально-психологических факторов» [2, с. 194].

С одним из таких, по нашему мнению, эффективных методов мы познакомилась 10 лет назад, но не имели возможности использовать его в своей работе: необходимо было пройти обучение и приобрести оборудование. В марте 2014 года автор прошел курс по теме «Технология лечебно-реабилитационного биоуправления». Биоуправление – это комплекс идей, методов и технологий, базирующихся на принципах биологической обратной связи и направленных на развитие и совершенствование механизмов саморегуляции физических функций при различных патологических состояниях и в целях личностного роста. Метод биоуправления заключается в обучении ребенка или взрослого регулировать свое внутреннее состояние, развивать навыки саморегуляции, собственные паттерны (англ. *pattern* – образец, шаблон, система) и стратегии поведения, необходимые для успешной адаптации к различным жизненным ситуациям. Именно способность к саморегуляции является основой безопасного для человека поведения в трудных жизненных ситуациях, в конфликтных обстоятельствах, стрессовых условиях и т. д.

На основе метода биоуправления Институтом медицинской и биологической кибернетики СО РАН в

1997–2006 гг. разработан компьютерный игровой тренажер «БОС-ПУЛЬС», включающий в себя уникальные компьютерные игры «ВИРА!», «Гребной Канал», «Магические кубики», «Ралли» [3]. С помощью прибора «Пульс» между ребенком и компьютером устанавливается связь для регистрации физиологических процессов – сердечного ритма (пульса). Частота сердечных сокращений (ЧСС) является интегральным показателем, отражающим текущее психоэмоциональное состояние человека. Биоуправление по ЧСС, активизируя механизмы саморегуляции, способствует восстановлению оптимальной работы всех функциональных систем организма. Апробация данной технологии новосибирскими исследователями показала высокую эффективность ее применения [1].

Метод показал свою пригодность при использовании в педагогической практике в следующих направлениях:

- профилактика развития переутомления, перевозбуждения, хронического стресса при увеличении учебных нагрузок;

- коррекция состояния при нарушении концентрации внимания;

- адаптационная методика в условиях пубертатного периода;

- способ повышения самооценки подростков.

Технология игрового биоуправления позволяет решить следующие задачи:

- развитие навыков саморегуляции, повышение психологической ре-

зистентности к стрессовому воздействию;

- предупреждение и лечение психосоматических расстройств;

- коррекция синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ);

- профилактика психосоматической патологии, заболеваний кардиореспираторной, нервной системы;

- общее оздоровление часто болеющих детей;

- лечение логоневрозов;

- снижение «цены адаптации» при поступлении в школу и на различных этапах школьного обучения.

Противопоказано использование данной технологии с детьми:

- с тотальным недоразвитием высших психических функций;

- с выраженной симптоматикой искаженного развития личности;

- с бронхиальной астмой;

- с острыми и инфекционными заболеваниями;

- с психопатоподобными состояниями.

Однако на сегодняшний день нет описания технологий и результатов применения метода биоуправления в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, имеющими другие особенности развития. Кроме того, мы не смогли найти описание опыта применения метода компьютерного биоуправления в работе с одаренными детьми.

В условиях филиала мы начали применять «БОС-ПУЛЬС» на коррекционно-развивающих занятиях. Самым оптимальным возрастным этапом (при сохранном интеллекте ребенка)

является возраст от 5 лет и старше. Дети более раннего возраста, даже при понимании ими инструкции, с трудом удерживают внимание на заданных компьютерных играх, плохо контролируют свое поведение, следовательно, суть метода утрачивает сводится к нулю.

Исходя из целей коррекционно-развивающей работы, на занятия с аппаратно-программным модулем «БОС-ПУЛЬС» зачисляются дети:

- с сохранным интеллектом;
- с задержкой психического развития;
- с повышенным или высоким уровнем ситуативной и личностной тревожности;
- с дефицитом внимания;
- с нарушенными навыками саморегуляции и самоконтроля;
- одаренные;
- дети, находящиеся в стрессовой ситуации;
- соматически ослабленные дети.

Курс диагностико-коррекционных занятий состоит из 3 основных блоков:

#### 1. Первичная диагностика.

Цель – определение уровня тревожности, вегетативного баланса, стресса, работоспособности, устойчивости и продуктивности внимания, стратегии саморегуляции.

#### 2. Коррекционно-развивающий/тренинговый блок.

Цель – развитие навыков саморегуляции, самоконтроля, стрессоустойчивости.

#### 3. Итоговая диагностика.

Цель – определение уровня тревожности, вегетативного баланса,

стресса, работоспособности, устойчивости и продуктивности внимания, стратегии саморегуляции, эффективности применения технологии «БОС-ПУЛЬС».

С марта по октябрь 2014 года занятия посетили 8 детей: 7 детей с дефицитом внимания, повышенной или высокой тревожностью и 1 ребенок при подготовке к соревнованиям всероссийского уровня. Двенадцать занятий проводились в рамках двухмесячного цикла. Для индивидуальных занятий были созданы все условия: удобное расписание, отдельное помещение, необходимые технические средства (компьютер, акустическая система, аппаратно-программный комплекс «БОС-ПУЛЬС», релаксационное или мягкое кресло).

Увлекательный сюжет игр вызывает у детей интерес к занятиям, повышает мотивацию и таким образом помогает им развивать навыки саморегуляции. Уже на первых занятиях мы отметили дополнительные возможности данной технологии. Наблюдения за ребенком и беседа с ним помогли уточнить основные стратегии его поведения в трудных жизненных ситуациях, уровень адаптационных возможностей, наличие сфер межличностного взаимодействия, вызывающих сильные неосознаваемые эмоциональные переживания. Это позволило нам дать более конкретные рекомендации родителям и педагогам. Еще один положительный факт – дети понимают, что в процессе игры они учатся контролировать свои эмоции и свое поведение, стремятся сохранить у себя полученные навыки и применять их в жизни.

В конце цикла занятий по результатам итоговой диагностики было выявлено, что у детей снизился уровень ситуативной и личностной тревожности, повысились работоспособность, стабильность вегетативного баланса нервной системы, стрессоустойчивость и продуктивность внимания, улучшились навыки самоконтроля и саморегуляции. Ребенок, с которым проводились занятия с применением «БОС-ПУЛЬС» при подготовке к соревнованиям, отмечал, что во время выступления использовал полученные навыки самоконтроля, спокойно реагировал на помехи. Результат – удачное командное и одиночное выступление, достойное призовое место.

Стоит отметить, что это только начальный опыт применения технологии «БОС-ПУЛЬС» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и с одаренными.

Мы считаем, что данная технология весьма перспективна. Распространение опыта использования программно-аппаратного комплекса «БОС-ПУЛЬС» позволит оказывать эффективную и своевременную помощь детям. У специалистов, желающих участвовать в совместном изучении технологии использования «БОС-ПУЛЬС», есть уникальная возможность описать свой опыт работы. Актуальными будут анализы применения данной технологии в работе с отдельными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья и одаренными детьми при подготовке их к исследовательской деятельности, публичным выступлениям и соревнованиям.

На сегодняшний день мы можем поставить перед собой следующие задачи в использовании данной технологии:

- распространить применение аппаратно-программного модуля «БОС-ПУЛЬС» специалистами центров диагностики и консультирования и образовательных организаций;

- ускорить процесс оказания коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и одаренным детям;

- накопить и описать опыт использования «БОС-ПУЛЬС» в работе со всеми категориями детей с ОВЗ и одаренными детьми;

- открытие нового опыта применения «БОС-ПУЛЬС», разработка программ.

Однако мы не исключаем риски, которые могут возникнуть вследствие быстро происходящих изменений в ребенке. Социум, в который возвращается ребенок с особыми потребностями, не в полной мере замечает новые навыки у ребенка, не готов изменить свое ранее сложившееся стереотипное отношение к нему. Это может не только «обнулить» результаты занятий, но и не исключена возможность усугубления проблемы появлением у ребенка чувства недоверия к окружающим. Поэтому большое значение имеет тесное сотрудничество специалистов службы сопровождения образовательных организаций (педагога-психолога, учителя и социального педагога) и специалистов филиалов ОЦДК во время проведения занятий и по их завершению.

**Список литературы**

1. Луценко Е. Л. Влияние 10-ти дневного курса адаптивного биоуправления на отдельные психологические и физиологические характеристики взрослых людей // Актуальные аспекты современной психофизиологии: сборник научных трудов IV Международной научной конференции. 21–23 августа 2012 г. СПб.: Изд. НПЦ ПСН, 2012. С. 20–25.

2. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001.

3. Основы специальной психологии: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; под ред. Л. В. Кузнецовой. М.: Издательский центр «Академия», 2003.

4. Комплексы БОСЛАБ, БОС-ПУЛЬС, БОС-ТЕСТ. Разработка, производство, внедрение [Электронный ресурс]. URL: [http://www.boslab.com/bs\\_articles/about\\_us.php](http://www.boslab.com/bs_articles/about_us.php) (дата обращения: 27.02.2015).

**И. И. Шульга**

*(д-р пед. наук, проф. кафедры теории и методики воспитательных систем  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический  
университет», г. Новосибирск),*

**Т. В. Рюмина**

*(канд. психол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии  
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический  
университет», г. Новосибирск)*

### **МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИФТА» ДЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ СТАЖИРОВКИ В МДЦ «АРТЕК»**

В статье рассматриваются механизмы формирования «профессионального лифта» для будущих педагогов в процессе практической стажировки. Представлена технология индивидуального сопровождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности студента в условиях удаленной стажировочной площадки.

*Ключевые слова:* практико-ориентированная подготовка педагогических кадров, «профессиональный лифт», профессиональное педагогическое образование, технология индивидуального сопровождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности студента.

**I. I. Shulga, T. V. Ryumina**

### **MECHANISMS OF FORMATION OF “PROFESSIONAL LIFT” FOR FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING IN ICC “ARTEK”**

The article discusses the mechanisms of formation of “professional lift” for future teachers in the process of practical training. The technology of the individual support of professional samples and self-activity of the student in the conditions of remote training sites.

*Keywords:* practice-oriented teacher training, “professional mobility”, professional teacher education, technology individual support for professional samples and self-activity of the student.

Современное педагогическое образование среди множества функций, которые должны обеспечить эффективную подготовку нового учителя, имеет и такую функцию, как формирование национальной элиты в сфере образования, культуры, политики. Сегодня любой молодой человек, сознательно выбравший для себя педагогическую профессию и имеющий соответствующие склонности и амбиции, может и должен стремиться занять позицию лидера на определенном уровне управления. Но если педагогическая элита формируется по каким-то механизмам, не отвечающим логике профессионального образования, то это ведет к деградации не только отдельных людей, но и всей профессии в целом. Поэтому наиболее эффективный и приемлемый способ для современного педагога подняться по карьерной лестнице вверх – это выбирать для себя такие модели профессионального саморазвития, которые позволяют как можно раньше не только осознать свои способности в профессии, но и овладеть максимально возможным набором компетенций для управленческой деятельности.

Педагогическое образование как «профессиональный лифт» направлено на выравнивание стартовых возможностей студентов на протяжении всего периода обучения и является инструментом формирования и поддержки социального и культурного статуса профессии. Следовательно, необходимо рассматривать весь процесс обучения в вузе в качестве определенного механизма «запуска» такого «лифта»

для будущих управленцев в сфере образования. Этот механизм должен способствовать развитию креативного потенциала студента и активизации всей его позитивной энергии в процессе освоения профессии и моделированию собственной карьеры.

Анализ современных исследований в области профессионального образования [1; 2; 3] позволяет определить образовательное пространство ВУЗа как «социально-профессиональный лифт» в том случае, когда оно:

- обеспечивает формирование у будущих специалистов комплекса общекультурных и профессиональных компетенций на основе закрепления знаний в единстве с практическим опытом;

- порождает множество отношений и связей в сфере профессиональной деятельности;

- способствует осознанию субъектами разнообразных образовательных предложений и профессионально значимого социального опыта, задаваемого образовательным окружением.

В рамках проекта модернизации педагогического образования в РФ особое место занимает ориентированность подготовки будущих специалистов на практическую деятельность в культурно-образовательном пространстве. Такая подготовка при заранее данных условиях может рассматриваться как определенный фильтр для амбициозных и способных к управлению молодых людей.

Среди инновационных технологий, отвечающих задачам «профессионального лифта», можно выделить профес-

сиональные пробы будущих педагогов в нестандартных условиях практической деятельности. Такие технологии уже сейчас реализуются в Новосибирском государственном педагогическом университете в процессе внедрения проекта модернизации педагогического образования. Безусловно, в этом случае важным критерием качества подготовки становится элитность образовательной организации, которая выступает в качестве стажировочной площадки для будущего профессионала. Одной из таких элитных стажировочных площадок педагогического образования мы считаем международный детский центр «Артек».

Проведенный нами анализ опыта практической деятельности студентов НГПУ в ходе летней педагогической практики в МДЦ «Артек» позволил определить основные механизмы организации такой стажировки как «профессионального лифта» для будущих педагогов. Они включают в себя:

- информационное обеспечение образовательного процесса;
- самоорганизацию учебно-практической деятельности студента;
- мониторинг его профессиональных и личностных достижений.

Информационное обеспечение студентов в процессе стажировки в Артеке является одним из условий, способствующих профессиональному росту и реализации потенциала студента, так как выстраивание будущей профессиональной карьеры в этом случае эффективно только при достаточной информационной поддержке и готовности к постоянному обновлению зна-

ний. При этом географическая удаленность вуза от места стажировки студентов требует особых образовательных контактов при наличии соответствующей электронной оснащенности организаций-партнеров (МДЦ «Артек» – НГПУ).

Наиболее сложным компонентом учебно-практической деятельности студентов в режиме «профессионального лифта» является создание механизма самоорганизации, который должен быть реализован посредством стимулирования разнообразных самопроцессов (мотивация, личностная включенность, произвольность, ответственность и пр.). Для этого в рамках данного проекта была разработана и реализована инновационная технология сопровождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности студента в условиях удаленной стажировочной площадки, которая будет рассмотрена ниже.

Одним из механизмов функционирования стажировочной площадки как «профессионального лифта» выступает мониторинг и фиксация профессионального роста и достижений студента в процессе практической деятельности. Он позволяет создать реальную ситуацию успеха для студента в профессиональной деятельности и сделать его деятельность различимой для потенциальных работодателей, расширить профессиональное портфолио, что увеличивает конкурентные возможности студентов в будущем, повышает их мобильность и востребованность.

Современный Артек представляет собой яркий пример новаторской прак-

тики и практического внедрения инновационной политики в образовательное пространство. Его новая концепция развития предлагает «технологии образовательного события» как активную образовательную деятельность самого ребенка с участием заинтересованного взрослого. Находясь в Артеке, каждый ребенок становится участником самых разных по содержанию, масштабам, временной протяженности образовательных программ. Одни из программ готовятся Артеком самостоятельно, другие – совместно с партнерами, все вместе они составляют одну большую образовательную программу смены. В качестве партнеров, обеспечивающих методическое сопровождение и последующий анализ этой программы, выступают научные, культурные, общественные организации, которые обладают самым высоким рейтингом и яркими достижениями в различных областях социальной жизни (Роскосмос, Русское географическое общество, Союз журналистов России и пр.)

Вожатые-студенты под руководством опытных педагогов участвуют в образовательной программе на этапе подготовки, реализации и анализа. Методическое сопровождение их деятельности, обеспечение информационно-методическими материалами, консультирование с методистами и педагогами-организаторами – это задача методического отдела Артека, а также профессорско-преподавательского состава НГПУ.

В этой связи нами была разработана технология индивидуального со-

провождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности студента в условиях удаленной стажировочной площадки. В процессе реализации указанной технологии предусматривается такая организация учебно-познавательной деятельности будущих специалистов, которая позволяет определять исходные позиции, цели, принципы профессиональной подготовки с учетом усложнения опыта самостоятельной работы. Важнейшая особенность деятельности преподавателя – это ориентация на становление и развитие целостного процесса самообразования студента. Преподаватель способствует:

- определению студентом индивидуальных образовательных целей и построению индивидуального образовательного маршрута;
- овладению способами самостоятельной образовательной деятельности;
- включению в процесс самообразования различных институциональных средств культуры.

Данная технология предполагает целенаправленность заданий студентам для самостоятельной работы и их мотивирование с точки зрения актуализации интереса к профессиональной педагогической деятельности. Только в случае внутреннего принятия и осмысления студентом значимости его деятельности на стажировочной площадке (МДЦ «Артек») возможно проявление: субъектности, активности, личностной включенности студента в работу; событийно-деятельностный характер выполняемой работы; ориентированность студента на активность,

связанную с событийностью собственной жизни, поскольку только событие требует осмысленной и смыслозначимой деятельности; рефлексия как обязательность анализа образовательных достижений в процессе и результате осуществленной работы. Формы рефлексии могут предлагаться преподавателем либо осуществляться студентами самостоятельно в виде групповых или индивидуальных обсуждений, устных или письменных самоотчетов и самоанализов.

Важнейшими условиями успешности данной технологии как «профессионального лифта» являются: установление психологического контакта со студентами, создание атмосферы доверия, осуществление фасилитационного влияния, стимулирование профессионального роста и развития студентов посредством создания ситуаций успеха в практической деятельности. Нами был разработан электронный учебно-методический комплекс для студентов, позволяющий руководить деятельностью студентов на удаленном расстоянии.

Таким образом, реализуемая в контексте «профессионального лифта» технология индивидуального сопровождения профессиональных проб и самостоятельной деятельности студента способствует расширению их соци-

ально-культурного и профессионально-педагогического кругозора; удовлетворению и развитию профессионального и личностного интереса к профессии; определению индивидуальных образовательных целей и построению соответствующих им индивидуальных образовательных маршрутов; овладению различными формами самостоятельной образовательной деятельности; осознанию ценности и смысла самообразования.

### Список литературы

1. *Марголис А. А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. № 3. С. 105–126.
2. *Петьков В. А., Филоненко В. А.* Механизмы функционирования социальных лифтов в образовательном пространстве вуза // Теория и практика общественного развития. 2014. № 12. С. 55–57.
3. *Шульга И. И.* Профессиональная подготовка педагогов-организаторов детского досуга в теории и практике педагогической анимации: монография / И. И. Шульга. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2010.

УДК 37.025 + 376.6

**И. Г. Абдулова**

*(практический психолог ГБПОУ СПО «Иркутский региональный колледж педагогического образования», г. Иркутск),*

**Г. Н. Доленко**

*(д-р хим. наук, проф. кафедры технологии НОУ ВПО ЦС РФ «Сибирский университет потребительской кооперации», г. Новосибирск)*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ДЛЯ УСТРАНЕНИЯ ПОСЛЕДСТВИЙ ДЕПРИВАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

В статье рассматриваются негативные последствия материнской депривации у детей и подростков, а также предлагается ряд методик для смягчения или устранения таких последствий.

*Ключевые слова:* депривация, материнская депривация, агрессия, заниженная самооценка, повышение уровня тревожности, сказкотерапия, игротерапия.

**I. G. Abdulova, G. N. Dolenko**

## **PEDAGOGICAL METHODS TO DECREASE CHILDREN DEPRIVATION**

Negative consequences of mother deprivation of children are discussed. Some methods to decrease or to remove such consequences are supported.

*Keywords:* deprivation, mother deprivation, aggression, understating of self-appraisal, increasing of anxiety level, story therapeutics, game therapeutics.

В последнее время в России серьезную озабоченность вызывает рост числа детей, находящихся в условиях социального риска. Скорее всего, это объясняется увеличением социального сиротства, безнадзорности и беспризорности, ухудшением психического и физического здоровья подрастающего поколения, а также ростом наркомании и преступности среди детей и подростков. Дети групп социальных рисков постоянно находятся

в стрессовом состоянии, испытывают на себе эмоциональную, коммуникативную и психическую депривацию. Длительное воздействие на ребенка травмирующих ситуаций, нарушение межличностных отношений со взрослыми и сверстниками формирует у него внутреннюю напряженность, которая связана с ощущением неполноценности. Чаще всего это приводит к росту агрессивности и тревожности. Большинство таких детей находится

в государственных учреждениях: детских домах, приютах, домах ребенка, школах-интернатах.

Проблема дезадаптивного поведения детей и подростков, вызванная испытанной ими депривацией, имеет в настоящее время четко выраженную тенденцию к росту, что делает ее весьма актуальной. В данной статье мы будем рассматривать главным образом материнскую депривацию как состояние, обусловленное недостатком тесного и постоянного контакта с матерью.

Проблемы психологического характера детей-сирот определяются недостатком родительской любви и ласки, а также ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот фактор накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации механизмов идентификации становится причиной агрессивности, эмоциональной холодности и повышенной уязвимости ребенка. Проблемы общения таких детей связаны с отсутствием умения объективно оценивать ситуации, а также с затруднениями в различении эмоций. На общение со сверстниками и взрослыми влияют враждебность, повышенная конфликтность, деструктивная агрессия. Неадекватное поведение ребенка зависит от состояния тревожности, чувства одиночества, незащищенности и депрессии, а также от разного рода страхов. Все вышеперечисленные условия формируют у ребенка неуверенность в себе, чувство неполноценности, затрудняют соци-

альную адаптацию. В условиях депривации у детей отмечается изменение эмоциональных реакций, что может выражаться в нарастании чувства тревоги и агрессивности.

Личностная тревожность не всегда проявляется непосредственно в поведении, она может проявляться в виде субъективного неблагополучия, угнетающего психику. Личность с высоким уровнем тревожности склонна принимать окружающий мир как заключающий в себе опасность и угрозу в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности грозит психическому здоровью личности и способствует развитию предневротических состояний, отрицательно влияет на деловую активность [1].

В основе всех перечисленных социальных явлений, спровоцированных материнской депривацией, лежит полное отсутствие привязанности к взрослому человеку или же подрыв доверия к миру. Специалисты указывают на биологическую и психологическую необходимость привязанности ребенка к взрослому. Такого рода привязанность является, с одной стороны, биологической необходимостью, а с другой – базовым психологическим основанием для развития личности ребенка. Для младенца самым важным человеком является тот, который осуществляет уход за ним, начиная с первых дней жизни. Поэтому наиболее значимым взрослым для младенца при становлении первичной межличностной связи яв-

ляется мать (или ухаживающий за ребенком человек) [2].

В. С. Мухина [3], анализируя отношения между младенцем и матерью (или человеком, ее заменяющим), указывает на механизм идентификации как основной механизм социализации. Идентификационные отношения между матерью и младенцем пробуждают и стимулируют эмоциональное развитие ребенка, способствуя успешной первичной социализации. И наоборот, отсутствие эмоциональных связей и невключение или позднее включение механизмов идентификации лежат в основе депривации.

На сегодняшний день экспериментально установлено, что существование привязанности между матерью и ребенком к концу 1-го года жизни есть объективная реальность, то есть полноценное развитие ребенка возможно только в психологическом контакте с матерью. Эти контакты проявляются в самых разнообразных формах: от прямого физического контакта как основы эмпатии до эмоциональных отношений, лежащих в основе единой психофизиологической системы «мать – дитя» [4].

Такого рода контакты являются основанием для базового доверия к миру. Специалисты отмечают, что «отсутствие базового доверия к миру может рассматриваться как самое первое, самое тяжелое и самое трудное компенсируемое последствие материнской депривации» [5]. Материнская депривация порождает агрессивность, страх, недоверие к миру и неверие в себя, что ведет к различным

психоневротическим и эмоциональным расстройствам.

Материнская депривация у детей в условиях детских учреждений приводит к разного рода изменениям в психическом развитии ребенка. Считается, что отклонения в психическом развитии проявляются в разном возрасте различным образом, но все они обладают тяжелыми последствиями для формирования личности ребенка. Так, в монографии Л. М. Шипицыной [5] указывается, что дети первого года жизни, воспитывающиеся в доме ребенка, отличаются от ровесников, растущих в семьях: они апатичны, вялы, лишены жизнерадостности, у них упрощены эмоциональные проявления, повышен уровень тревожности, снижена познавательная активность и т. п. Те предличностные образования, которые возникают у детей на первом году жизни и лежат в основе формирования личности ребенка, у воспитанников дома ребенка деформированы. У них не возникает привязанности к взрослому, они недоверчивы, замкнуты, печальны и пассивны [6].

У малышей второго и третьего года жизни, воспитывающихся в домах ребенка, к перечисленным выше особенностям добавляются новые: отставание в развитии речи, пониженная любознательность, отсутствие самостоятельности, задержка в овладении предметными действиями и т. п.

Таким образом, дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях, в условиях материнской депривации, практикуют особые способы в обще-

нии с взрослыми. С одной стороны, у таких детей обострена потребность в ласке и положительных эмоциональных контактах, внимании. А с другой – неудовлетворенность этой потребностью: малое количество обращений взрослых к ребенку, сниженность в этих контактах личностных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, направленно-го в основном на регламентацию поведения.

К сожалению, способы и методы работы с детьми, лишенными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни, нарушений в эмоционально-волевом, интеллектуальном и личностном развитии. Такие нарушения приводят к тому, что к большинству жизненных ситуаций воспитанники закрытых детских учреждений оказываются значительно менее подготовленными. Последствия этих нарушений сильно сказываются во взрослой жизни, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений очень трудно адаптироваться. Мы предполагаем, что у детей, находящихся в условиях материнской депривации, уровень тревожности намного выше, чем у детей, растущих в семье.

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство исследований сходятся в признании необходимости рассматривать его дифференцированно – как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом переходного состояния и его динамики [12]. Обыч-

но понятием «тревожность» психологи обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску.

Тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, причем страхи и тревога возникают в тех ситуациях, в которых ребенку, казалось бы, ничего не грозит. Тревожные дети отличаются особой чувствительностью, они нередко обладают низкой самооценкой, в связи с чем у них возникает ожидание негатива со стороны окружающих. Это характерно для тех детей, чьи родители ставят перед ними непосильные задачи, требуя того, что дети выполнить не в состоянии, причем в случае неудачи их, как правило, наказывают. Тревожные дети очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения. У таких детей можно заметить заметную разницу в поведении на занятиях и вне занятий. Вне занятий это общительные, живые и непосредственные дети, на занятиях они напряжены и зажаты. Они отвечают на вопросы воспитателя глухим и тихим голосом, могут даже заикаться. Их речь может быть как очень торопливой, быстрой, так и затрудненной, замедленной. Как правило, возникает длительное возбуждение: ребенок тербит руками одежду, манипулирует чем-нибудь. Тревожные дети имеют склонность к

вредным привычкам невротического характера (они грызут ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, занимаются онанизмом). Манипуляции с собственным телом снижают у них эмоциональное напряжение, успокаивают [1].

Высокий уровень тревожности и агрессивности у детей из дома ребенка дает основание для разработки психолого-педагогических программ, направленных на его снижение и организацию психопрофилактической и коррекционной работы.

Для этого необходимо составить индивидуальную программу, включающую не только коррекцию проблем ребенка, но и одновременную помощь медико-педагогическому персоналу. В основу психопрофилактической работы должны быть положены коррекция психических функций и эмоционально-личностной сферы ребенка, формирование самооценки, навыков адекватного общения со сверстниками и взрослыми в окружающем социуме. Один из аспектов системы комплексной работы – психокоррекционный. Мы можем предложить примерную схему коррекционной программы, ориентированной на снижение уровня тревожности у детей раннего возраста, находящихся в условиях материнской депривации. Данная программа описывает опыт работы с детьми (в возрасте от двух до четырех лет), получивших тяжелые психотравмы в раннем детстве. Программа совмещает в себе элементы игровой терапии, сказкотерапии и гештальттерапии.

Цель данной программы – снизить уровень тревожности детей раннего возраста, находящихся в условиях материнской депривации.

Основные задачи программы:

1. В символической форме провести «реконструкцию» прошлых переживаний, «отреагировать» страх и горе ребенка, показать ему конструктивные способы разрешения проблемных ситуаций.

2. Развивать положительный «Я-образ» ребенка, то есть расширить его представления о себе и о внутреннем мире другого человека, развить способность к принятию самостоятельных решений, повысить самоконтроль.

Первый этап – это игры. Сюда входят игры, затрагивающие проблемы обладания (от «хваталок» и «бросалок» у малышей до «пятнашек» и сложных сюжетных построений с распределением «подчиненных» и «главных» ролей у детей постарше), которые направлены на расширение границ личностной независимости, познания объектных отношений. Данные игры направлены на профилактику истерических нарушений, связанных с неудовлетворенной потребностью обладать. Кроме того, в играх, связанных с проблемами обладания и потери, есть возможность соприкоснуться в безопасной ситуации с различными эмоциями, возникающими в связи с радостью обладания и фрустрацией по поводу потери объекта. Ребенок получает возможность адекватно выразить свои эмоции.

«Шумелки-молчалки» – игры, дающие возможность заявлять о себе

звуком (криком, плачем, смехом, другим шумом) или, наоборот, демонстрацией «тихого» поведения. В таких играх реализуется потребность в эмоциональном восприятии. Они применяются для профилактики невроза навязчивости, связанного с внутренним конфликтом между «хочу» и «не имею права», через осознание возможности самоутверждения.

Возможность шумного самовыражения у детей-сирот часто является проблематичной, на первых сеансах их громкий голос производит впечатление удушенного, по мнению многих авторов – это символическое выражение страха громко заявлять о себе.

Группа игр «пряталки-появлялки» дают возможность почувствовать наличие своего «Я» через восприятие значимых близких. Игры с «эмоциональными качелями» направлены на профилактику невротических и психотических нарушений, связанных со страхом «потери» себя, и обладают терапевтической ценностью для детей, подверженных различным страхам.

Также с первых сеансов широко применяется рисование. В основном дети не умеют рисовать даже простейшие фигуры. Однако для психотерапии это неважно. Рисование используется как эмоциональный процесс. Дети смешивают краски, рисуют цветные пятна, окрашивают воду. Наиболее часто используемые цвета – желтый и черный. Семейные дети тоже любят желтый цвет, недаром желтый называют цветом детства, а вот черный используют мало. Предпочтение определенного цвета может

служить косвенным показателем эмоционального состояния ребенка.

В атмосфере «эмоциональной безопасности» дети понимают, что им предоставлена свобода выбора, что любые их чувства, в том числе такие, как гнев и агрессия, принимаются взрослым.

Второй этап – работа со «страшными образами».

Результаты психологической работы свидетельствуют о том, что универсальной темой, к которой обращаются маленькие дети, получившие тяжелые психические травмы в раннем детстве, является тема смерти. В какой-то момент в играх ребенка появляется «страшный» объект. Необходимо, чтобы «страшный образ» исходил от ребенка, а не от взрослого. Самостоятельно работая с образом, ребенок находит пути для разрешения внутренних бессознательных конфликтов доступным для него способом. В критической для ребенка ситуации ярко проявляются личностные особенности детей, их страхи, способы поведения. Чтобы справиться с травмирующей ситуацией, ребенок вырабатывает определенные психологические защиты.

Третий этап – работа с актуальными состояниями.

Не менее важным направлением, чем реконструкция прошлого опыта, является работа с актуальными переживаниями ребенка (принцип «важно то, что происходит здесь и сейчас»). Первоначальный сценарий занятия должен быть немедленно отменен, если имеют место быть актуальные пере-

живания ребенка. Пассивный и тихий ребенок менее адаптирован к реальному миру, чем агрессивный, хотя он и гораздо «удобнее» взрослому. Обучая ребенка проявлять агрессию и другие негативные эмоции, мы помогаем обрести ему эмоциональное равновесие, ведь чаще всего подавление негативных эмоций приводит к аутоагрессии, психосоматическим заболеваниям. Так что задача данного этапа – научить ребенка безопасно проявлять такие эмоции, как злость, обиду, печаль, ярость, не вредя другим и себе. Работа с детьми-сиротами является более трудной по сравнению с семейными детьми того же возраста по причине сниженного интеллектуального уровня у сирот. Здесь психологу помимо коррекции эмоциональных проблем требуется решать вопросы развития игровой деятельности, речи и самостоятельности мышления.

Данная программа может быть применена к детям-сиротам и более старшего возраста, а также к семейным детям, имеющим невротические тенденции в развитии личности.

Воспитанники домов ребенка с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологической помощи, обеспечивающей воспитание каждого из них в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Сегодня все это может быть осуществлено при условии постоянной работы профессионального психолога, который совместно с воспитателями и учителями изучал бы воспитанников, разрабатывал и осуществлял такие развивающие, психопрофилактические

и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагополучный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали прогрессивному формированию их личности. Также целесообразно продолжить оказание психологической помощи маленьким детям, если они усыновляются или отдаются на попечение в другие семьи, ведь именно в семье раскрывается личностный потенциал ребенка. Практика показала, что семьи, взявшие на воспитание неродных детей, часто сталкиваются с проблемами, истоки которых коренятся в эмоциональных травмах, полученных в раннем детстве. Чаще всего усыновители оказываются неготовыми к ним и допускают педагогические просчеты, вследствие чего возникает необходимость в разработке и внедрении комплексной психологической программы помощи усыновленным маленьким детям и семьям, взявшим их на воспитание.

К сожалению, методы и способы работы с детьми, лишенными попечения родителей, как правило, не вполне компенсируют неблагоприятные обстоятельства их жизни, нарушения в интеллектуальном, эмоционально-волевом и личностном развитии. Подобные нарушения приводят к тому, что воспитанники закрытых детских учреждений оказываются неподготовленными к множеству жизненных ситуаций. Таким образом, последствия таких нарушений негативно сказываются и во взрослой жизни воспитанников, к которой бывшим воспитанникам подобных учреждений трудно адаптироваться.

**Список литературы**

1. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–22.
2. *Захаров А. И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. М.: ЭКСМО-Пресс, 2006.
3. *Мухина В. С.* Возрастная психология. М.: Академия, 2005.
4. *Лильин Е. Т.* Современные технологии реабилитации в педиатрии. М.: ЛО Московия, 2003.
5. *Шипицына Л. М.* Дети социального риска и их воспитание. СПб.: Прайм-Евро-Знак, 2005.
6. *Обухова Л. В.* Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: ЭКСМО-Пресс, 2004.
7. *Лютлова Е. К., Моница Г. Б.* Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Гардарики, 2004.
8. *Аракелов Н. А.* Тревожность: методы ее диагностики и коррекции // Вестник МГУ, сер. Психология. 2002. № 1. С. 27–32.

**Е. А. Левчук**

(учитель физики, МБОУ Гимназия № 14 «Университетская»,  
г. Новосибирск)

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН КАК МЕТОД РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩЕГОСЯ**

Автор статьи раскрывает теоретическое и практическое содержание инновационного подхода к обучению в современной гимназии – индивидуальной учебной траектории учащегося, в рамках которой создается определенная среда обучения, сформированная на основе самостоятельного выбора учащимся предметов для углубленного изучения. Проблема индивидуального обучения становится все более актуальной в связи с переходом на ФГОС в старшей ступени современной общеобразовательной школы.

*Ключевые слова:* инновационный подход к обучению, индивидуальное обучение, индивидуальная учебная траектория учащегося, эффективность учебного процесса.

**E. A. Levchuk**

## **INDIVIDUAL LEARNING PLAN AS A METHOD OF REALIZATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF THE STUDENT**

The author of the article reveals theoretical and practical content of the innovative approach to training students in modern high school – the individual educational trajectory of a student, when you create a specific learning environment based on the self-selection of subjects for students to study in depth. The problem of individual learning has become increasingly discussed in connection with the transition to Federal State Standard in the senior secondary modern school.

*Keywords:* innovative approach to training, individual training, individual educational trajectory of the student, the effectiveness of the educational process.

Сегодня актуальны и активно реализуются различные инновационные подходы к формированию образовательной среды современного образовательного учреждения [7; 8; 11; 16]. В современной образовательной

системе школы важную роль играет такая инновация, как *индивидуальная учебная траектория учащегося*, в рамках которой создается определенная среда обучения, сформированная на основе самостоятельного выбора уча-

щимся предметов для углубленного изучения. Данная проблема становится все более обсуждаемой в литературе в связи с переходом на ФГОС в старшей ступени общеобразовательной школы [14; 15].

Переход к индивидуальной учебной траектории учащегося необходимо сопровождать и корректировкой условий педагогической деятельности образовательного учреждения [16; 17]. Также должны создаваться условия для активного сотрудничества учителей и учащихся, поскольку результативность такого подхода к образованию возможна в ситуации успешности обучения [3; 6; 18]. При новом подходе возрастает и ответственность каждого учащегося за получение знаний. Необходимо воспитать в ученике самостоятельность и решительность в решении возникающих исследовательских задач [1; 2; 12; 19].

Оптимальным условием для создания среды индивидуальной учебной траектории учащегося является создание индивидуальных образовательных программ 10–11-х классов на основе мультипрофильной модели, формирование индивидуального учебного плана обучения для каждого ученика. Использование индивидуального учебного плана при профильном обучении позволяет реализовывать разнообразные образовательные потребности обучающихся, формировать профессиональную направленность обучения в старшем звене [9].

*Содержание индивидуальной учебной траектории учащегося* также определяется в соответствии с индиви-

дуальным учебным планом. Индивидуальный учебный план формируется на основе выбора из определенного перечня предметов (дисциплин) для каждого учащегося из возможных направлений и профилей, реализуемых образовательным учреждением. Каждый учащийся вправе самостоятельно указать интересующий его набор учебных предметов (базовых, профильных, элективных) из числа предлагаемых образовательным учреждением в пределах допустимой учебной нагрузки. Реализация такого подхода позволяет каждому ученику формировать индивидуальный учебный план, практически свою совершенно индивидуализированную образовательную программу, и индивидуальный образовательный маршрут.

Индивидуальный учебный план – результат применения принципов дифференциации, индивидуализации и вариативности образовательного процесса в современной образовательной школе [4; 5; 10]. Его нормативно-правовой основой являются:

- закон РФ «Об образовании» (в действующей редакции);
- концепция профильного обучения;
- федеральный базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобрнауки России от 09.03.2004 № 1312);
- СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях», утвержденные Главным государствен-

ным санитарным врачом Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189, зарегистрированные в Минюсте РФ 3.03.2011 № 19993;

– приказ Минобрнауки Новосибирской области от 23 мая 2011 года № 985 «Об утверждении регионального базисного учебного плана для государственных и муниципальных общеобразовательных учреждений Новосибирской области, реализующих программы общего образования, на 2011–2012 учебный год»;

– приказ Главного управления образования мэрии города Новосибирска от 23 июня 2011 года № 937-од «О формировании учебных планов образовательных учреждений города Новосибирска на 2011–2012 учебный год»;

– постановление мэрии города Новосибирска от 22.05.2006 № 575;

– другие документы федерального, регионального и муниципального уровня, регламентирующие организацию профильного обучения;

– Устав гимназии.

*Цель индивидуального учебного плана* – создание организационных условий, позволяющих реализовывать индивидуальные образовательные потребности старшеклассников.

Задачи индивидуального учебного плана:

– обеспечить реализацию государственного стандарта образования;

– обеспечить профильное изучение отдельных дисциплин программы среднего (полного) общего образования;

– обеспечить индивидуальную образовательную траекторию обучающегося.

В гимназии № 14 «Университетская» г. Новосибирска апробируется модель обучения на основе индивидуального учебного плана в параллелях 10–11-х классов. Механизм профилизации построен в рамках модели двухуровневого (базового и профильного) стандарта для старшей ступени гимназии с учетом возможностей кадрового состава. Выпускникам 9-х классов предлагаются профильные предметы на выбор (от 2 до 3-х): математика, экономика, физика, русский язык, литература, биология, химия, информатика и ИКТ, право, история, обществознание, английский язык и французский язык. Соответственно и предполагаемые профили могут быть следующими:

– физико-математический профиль;

– физико-химический;

– химико-биологический;

– социально-экономический;

– социально-гуманитарный;

– филологический.

Общее количество часов на профильном и базовом уровне не должно превышать 30 час. В учебный план каждого ученика включены предметы регионального компонента, обязательные для изучения (физическая культура, технология профессиональной карьеры, эффективное поведение на рынке труда). Предметы образовательного компонента преподаются в количестве 4 часов в неделю. Предлагаются на выбор и элективные курсы. Сумма часов, отведенных на изучение выбранных предметов, не должна превышать 36 часов. В связи с этим учащиеся не имеют перегрузки в учебном плане (не более 36 часов в неделю).

Построение обучения на основе индивидуальных учебных планов меняет принципы формирования учебного плана гимназии и составления школьного расписания занятий. В гимназии изменяется практика изучения обучающимися всех учебных предметов в составе одного и того же класса. Журналы заполняются не по классам, а по учебным предметам. В остальных случаях требования к оформлению журналов учителями остаются традиционными.

Анализ качества обученности по итогам года в профильных и базовых группах показал высокий уровень обученности по профильным дисциплинам. Это определяется в первую очередь не увеличением количества часов, отводимых на изучение профильных предметов, а высоким уровнем мотивации обучающегося к изучаемой дисциплине.

Необходимо особо подчеркнуть особую роль классного руководителя в процессе формирования индивидуальной учебной траектории учащегося. В современной образовательной системе классное руководство складывается как классно-групповое тьюторство [13; 18], под которым необходимо понимать не только осуществление общего руководства самостоятельной внеаудиторной работой гимназистов, но и форму индивидуальной воспитательной работы с учащимися. В основу классно-группового тьюторства положены индивидуальный подход к обучающемуся и помощь в организации учебного процесса. Каждой группой обучающихся (их количество и состав определяются после выбора

гимназистами своих образовательных маршрутов) руководит педагог-тьютор, назначенный приказом директора гимназии.

На основе организации обучения учащихся 10–11-х классов по индивидуальным учебным планам были получены следующие результаты:

- большинство старшеклассников обучаются в режиме развития и саморазвития;
- повысилась образовательная мотивация учащихся;
- повысилась познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- создана комфортная образовательная среда для каждого учащегося, но существует проблема с расписанием;
- созданы условия для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей субъектов УВП: учителей, учащихся, родителей;
- происходит активная социализация учащихся 10-х классов;
- каждый ученик выбирает интересующий его набор учебных предметов, при этом часть предметов изучается на базовом уровне, часть – на расширенном или углубленном;
- стало возможным нетрадиционное сочетание профильных предметов (например, информатика и биология, история и биология, математика и русский язык, химия и иностранный язык), что исключено при введении жесткого профиля обучения;
- группы, изучающие предмет по расширенной или углубленной программе, малочисленны;

– часть учеников выбирают предметы на профильном уровне, руководствуясь своим желанием, но не учитывая своих возможностей.

Конечно, существуют и проблемы:

– необходима специальная подготовка кадров для реализации новой модели обучения;

– требуется дополнительная оснащенность и ресурсоемкость образовательного учреждения;

– возникает потребность в ином подходе к организации расписания учебных и внеучебных занятий;

– требуется специальная подготовка ученика к выбору плана.

В настоящее время в гимназии осуществляется следующая экспериментальная деятельность по совершенствованию системы внедрения индивидуального учебного плана:

– разрабатывается и реализуется технология организации процесса обучения по индивидуальным учебным планам на основе повышения профессиональной компетенции педагогов и формирования ключевых компетенций учащихся в целях повышения качества образования;

– совершенствуются рекомендации по разработке индивидуального плана для каждого учащегося и технология составления индивидуального мультирасписания занятий;

– совершенствуются принципы организации учащихся в группы, поскольку классно-урочная система не соответствует используемой технологии;

– апробируется технология ведения школьной документации при обу-

чении по индивидуальному учебному плану (электронный журнал);

– проводится мониторинг, анкетирование учащихся и родителей с целью изучения интереса к организации обучения по индивидуальным учебным планам.

### Список литературы

1. *Алтышуллер Г. С.* Творчество как точная наука. М.: Педагогика, 1979.

2. *Бельх С. Л.* Мотивация исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. 2006. № 3. С. 68–74.

3. *Вагнер Н. А.* Успешность ученика начальной школы в условиях дифференцированного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 18–23.

4. *Гудкова Т. В.* Специфика индивидуальности и ее развитие в детском возрасте: основные исследовательские подходы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 4. С. 19–33.

5. *Давыдов В. В.* Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления // Новое педагогическое мышление / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 64–89.

6. *Запезалова Т. В.* Формирование коммуникативной культуры учащихся на уроках химии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 30–41.

7. *Латуха О. А., Пушкарев Ю. В.* Роль высших учебных заведений в создании инноваций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 3. С. 66–72.

8. *Латуха О. А., Пушкарев Ю. В.* Экономическое развитие современного общества и проблема подготовки инновационных кадров // Вестник Новосибир-

ского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 50–56.

9. *Лебединцев В. Б., Запятая О. В.* Индивидуальные образовательные программы школьников // Народное образование. 2010. № 6. С. 189–197.

10. *Запрудский Н. И.* Современные школьные технологии. Минск: Сэр-Вит, 2006.

11. *Пушкарёв Ю. В.* Инновационное образовательное учреждение: вопросы исследования процессов современного развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 48–56.

12. *Пушкарёва Е. А.* Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (5). С. 74–78.

13. *Рыженькова С. Г.* Одаренность школьника: педагогические и психологические аспекты проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 12–18.

14. *Смолеусова Т. В.* Актуальные вопросы внедрения ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 42–48.

15. *Смолеусова Т. В.* Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 5–17.

16. *Судоргина Л. В.* Формирование педагогической системы инновационного образовательного учреждения в современной школе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 34–39.

17. *Судоргина Л. В., Терлей Р., Пушкарева Е. А.* Образовательная система современной школы (взгляд из России и Великобритании) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 7–16.

18. *Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьёва Е. В., Чуйкина С. Е.* Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 14–25.

19. *Чернышенко Е. Г.* Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 5. С. 20–26.

УДК 372.879.6

**О. А. Пигарева**

*(учитель физической культуры МБОУ Гимназия № 14  
«Университетская», г. Новосибирск)*

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ**

Автор статьи анализирует актуальную проблему индивидуализации и дифференциации на уроках физической культуры в современной школе, акцентирует внимание на методических подходах и способах педагогической деятельности учителя в процессе физического воспитания и развития личности.

*Ключевые слова:* процесс физического воспитания, развитие физических качеств, урок физической культуры, здоровый образ жизни.

**O. A. Pigareva**

## **INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION AT THE LESSON OF PHYSICAL CULTURE: NEW APPROACHES**

The author analyzes the topical problem of individualization and differentiation of lessons of physical culture in modern school. Focuses on methodological approaches and methods of pedagogical activity of the teacher in physical education and personal development.

*Keywords:* physical education, development of physical qualities, the lesson of physical culture, healthy lifestyle

В настоящее время физическая культура стала одним из важнейших направлений государственной политики России. Одна из причин этого – снижение уровня здоровья населения, что неблагоприятно влияет на показатели экономики, обороноспособности государства. В связи с этим одной из первоочередных задач современной общеобразовательной школы является поиск более эффективных путей, форм, средств, методов, методик физического воспитания подрастающего поколения [1–3; 13; 15].

Индивидуализация и дифференциация на уроке физической культуры – актуальная проблема, по которой посвящено наше исследование. Цель данного исследования – формирование ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни, мониторинг развития физических качеств учащихся, мотивация их к активным занятиям спортом. Основные задачи практической работы по данной проблеме:

– развитие основных двигательных качеств и навыков, укрепление здоровья, повышение работоспособности;

- формирование навыков соблюдения правил гигиены и режима дня;

- воспитание морально-нравственных качеств, культуры спорта;

- организация внеурочной и внеклассной деятельности, спортивно-массовых мероприятий.

В первую очередь необходимо обратить внимание на одну из основных задач, решаемых в процессе физического воспитания, – это обеспечение оптимального развития физических качеств, присущих человеку. Физическими качествами принято называть врожденные качества, благодаря которым возможна физическая активность человека, выражающаяся в двигательной деятельности.

Система педагогической деятельности в процессе физического воспитания и развития личности в целом включает следующие основные элементы [16]:

- урочная деятельность;

- организация внеурочной деятельности;

- тьюторское сопровождение учащихся, имеющих высокие показатели физического развития;

- мониторинг физического развития учащихся;

- результаты работы учителя.

В основу педагогической деятельности, направленной на физическое воспитание школьников гимназии, положены идеи таких теоретиков и практиков, как Поташник М. М. (требования к современному уроку) [12]; Холодов Ж. К., Кузнецова В. С. (теория и методика физического воспитания и

спорт) [17]; Голощапов Б.Р. (история физической культуры и спорта) [6]; Голловин О. В. (комплексная оценка показателей здоровья в системе физического воспитания школьников) [4–5]; Мельникова Е. Л. (проблемный урок, или как открывать знания с учениками) [10–11]; Ковалева Т. М. (основы тьюторского сопровождения в общем образовании) [7–9]. За основу рабочих программ по физической культуре для учащихся 1–11 классов, в том числе и программы для классов девочек, взяты следующие источники:

- федеральный компонент государственного образовательного стандарта общего образования по физической культуре;

- ФГОС;

- комплексная программа физического воспитания учащихся 1–11 классов (авторы В. И. Лях, А. А. Зданевич),

- программы развития учащихся, разработанные в гимназии [14–16].

При отборе содержания учебного материала необходимо ориентироваться на то, что двигательная деятельность на уроках должна оказывать формирующее, стимулирующее влияние на организм, содействовать его росту и развитию; при выборе упражнений и дозировании физических нагрузок необходимо учитывать и половые особенности. Особое внимание на занятиях физической культурой уделяется теоретической части, так как школьник должен не только уметь выполнять те или иные действия (бегать, прыгать, метать, ходить на лыжах, плавать), играть в спортивные игры, но и уметь объяснить их особенности, знать

историю развития видов спорта, имена спортсменов, проявивших себя в том или ином виде спорта, историю Олимпийских игр (древности и современности). Основная задача учителя заключается в том, чтобы создать условия для включения ребенка в процесс обучения, найти методы, адекватные его психофизиологическим особенностям, способствующие формированию позитивного мышления, раскрытию его креативности. Только при таких условиях может быть в полной мере реализована идея полноценного образования и здоровьесбережения всех участников образовательного процесса. Методологической основой этого является концепция целостного педагогического сознания, а инструментарием – современные педагогические технологии.

Сложность урока физической культуры заключается в том, что, кроме передачи учащимся определенных знаний, необходимо привить прежде всего определенные умения и навыки. Особое место в их формировании играет так называемая технология тьюторского сопровождения. Тьюторское сопровождение учащихся – вид гуманитарного педагогического сопровождения, в ходе которого педагог-тьютор создает условия для осуществления и осмысления ребенком самообразовательных действий (Т. М. Ковалева [7]). Под самообразовательным действием понимается любое действие учащегося, направленное на достижение целей самообразования. В настоящее время в педагогической практике разрабатываются технологические приемы и

способы деятельности педагога-тьютора, организационные формы и этапы сопровождения в условиях школы, обеспечивающие успешность самообразования как на уровне осуществления, так и на уровне осмысления собственных действий.

Индивидуальный подход на уроках физической культуры тесно связан с методикой проведения занятий. При планировании работы преподавателю нужно учитывать возрастные, типовые и индивидуальные особенности детей, чтобы в ходе занятия формирование универсальных учебных действий стало для учащихся потребностью, приносило радость и внутреннее удовлетворение. Правильно рассчитанная физическая нагрузка является важным условием для воспитания в детях уверенности в своих силах, появления положительного психологического настроения, необходимого для достижения успеха.

При индивидуальной работе с учениками на уроках физической культуры необходимо учитывать физиологические особенности развития и психологический тип школьника. Так, у неуравновешенного, легковозбудимого, с резкими переменами настроения и частыми нервными срывами ученика можно наблюдать скачкообразный характер усвоения материала. Спокойный, уравновешенный ребенок выполняет работу иным образом: он равномерно, относительно быстро и прочно от урока к уроку усваивает учебный материал, в то время как неуравновешенный ученик – гораздо медленнее и не столь прочно.

Кроме того, при организации урока особое внимание необходимо уделять гендерным особенностям и выстраивать занятие с учетом особенностей развития мальчиков и девочек.

Опираясь на собственный педагогический опыт, мы можем выделить три характерные группы учащихся:

1) ученики, быстро и отлично усваивающие материал, имеющие хорошую физическую подготовленность и, как правило, отличную или хорошую успеваемость по предмету;

2) ученики, усваивающие материал хорошо и прочно, но медленно, имеющие средние показатели физического развития;

3) ученики, посредственно и плохо усваивающие материал на уроках физкультуры. Чаще всего причины отставания кроются в недостаточном физическом развитии и отклонениях в состоянии здоровья.

Распределение учащихся по группам обычно производится в зависимости от их физической подготовленности, а также успешности в данном виде спорта. Это позволяет планировать методику обучения всей группы, уделяя внимание каждому ученику. Для обеспечения интереса детей с низкими результатами физического развития к занятиям в группе должен быть лидер, за которым тянулись бы остальные ученики.

При проведении спортивных игр и различных эстафет группы и команды следует делать смешанными (по силе), где каждый ученик сможет внести свой вклад в победу команды. В таком случае более слабые учащиеся стремятся

достичь высоких спортивных результатов.

Рассмотрим игровой и соревновательный методы организации работы на занятии. На каждом уроке физической культуры, независимо от возраста и темы урока, планируется проведение подвижной игры или эстафет. Итоговый урок по каждому разделу программы проходит в форме игры-соревнования. Игра – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой, распространяющейся как на младших школьников, так и на старших. Игра издавна является одним из основных средств и методов воспитания, так как одна из главнейших ее функций – педагогическая.

Понятие игрового метода в сфере воспитания отражает методические особенности игры. В то же время игровой метод необязательно связан с какими-либо общепринятыми играми, например, футболом, баскетболом или элементарными подвижными играми. Такой метод может быть применен на основе любых физических упражнений при условии, что они поддаются организации в соответствии с особенностями этого метода.

Предоставление свободы действий для творческого решения двигательных задач обязывает учащихся по ходу игры при внезапном изменении ситуации решать эти задачи в кратчайшие сроки и с полной мобилизацией двигательных способностей. Это положительно сказывается на усвоении занимающимися отдельных спортивно-технических приемов и их сочетаний, со-

здает предпосылки к более успешному овладению тактическими действиями, а также подтверждает, что занятия подвижными играми содействуют воспитанию воли, выдержки, дисциплинированности и других качеств, необходимых каждому для достижения успехов в спорте.

В большинстве игр выстраиваются довольно сложные и эмоционально окрашенные социальные отношения сотрудничества, взаимопомощи, взаимовыручки, а также социальные отношения соперничества, противоборства, когда сталкиваются противоположно направленные стремления.

Подвижные игры в большой степени способствуют воспитанию физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости, и, что немаловажно, все перечисленные характеристики развиваются в комплексе.

Игровой метод, в силу всех присущих ему особенностей, способствует эмоциональному вовлечению в работу и позволяет удовлетворить в полной мере двигательную потребность занимающихся. Реализация этих условий создает положительное отношение школьников к занятиям физическими упражнениями.

Для регулирования физической и эмоциональной нагрузки следует использовать следующие приемы:

- изменение продолжительности и количества повторений элементов игры;
- увеличение или уменьшение размеров площадки;
- усложнение или упрощение правил игры;

- использование инвентаря большего или меньшего веса и размера;
- дозировка, темп.

Не стоит забывать о том, что при проведении подвижных игр бывает сложно принять во внимание индивидуальные возможности и контролировать физическое состояние каждого участника. Поэтому необходимо отдавать предпочтение оптимальным нагрузкам, не делая упор в начале игры на чрезмерное мышечное напряжение, которое вызывает быстрое утомление у участников. Интенсивные упражнения следует чередовать с отдыхом.

Характер деятельности, предшествующей занятию, и настроение детей – это немаловажный фактор при выборе дозировки подвижной игры. Если игра проводится в конце урока, то нужно выбрать малоподвижный вид активность, исключив приемы, требующие больших напряжений. Соответственно, если игра планируется в начале урока либо в основной части, то в таком случае можно дать нагрузку в соответствии с целями и задачами урока.

Как и игровой метод, соревновательный метод обладает такой же способностью создавать положительный эмоциональный фон и положительное отношение к занятиям физическими упражнениями.

Соревновательный метод в процессе физического воспитания используется как в относительно элементарных формах, так и в развернутой форме. В первом случае речь идет о нем как о подчиненном элементе общей организации занятия, во втором – как о

самостоятельной относительной форме организации занятий.

В завершение рассмотрим, какие физические качества формируются у школьников в ходе занятия, организованного с применением игрового метода. Большинство подвижных игр требует от участников быстроты. Это игры, построенные на необходимости мгновенных ответов на звуковые, зрительные, тактильные сигналы, игры с внезапными остановками, задержками и возобновлением движений, с преодолением небольших расстояний в кратчайшее время. Постоянно изменяющаяся обстановка в игре, быстрый переход участников от одних движений к другим способствуют развитию ловкости. Для воспитания силы хорошо использовать игры, требующие проявления умеренных по нагрузке, кратковременных скоростно-силовых напряжений. Игры с многократными повторениями напряженных движений, с постоянной двигательной активностью, вызывающей значительные затраты сил и энергии, способствуют развитию выносливости. Совершенствование гибкости происходит в играх, связанных с частым изменением направления движений.

Таким образом, при успешном применении игрового метода у школьников не только формируется положительное отношение к предмету, но и улучшаются все физические характеристики.

#### Список литературы

1. *Айзман Р. И.* Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 24–35.
2. *Айзман Р. И., Казин Э. М., Федоров А. И., Шинкаренко А. С.* Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 9–17.
3. *Борцова О. А.* Медико-социальные аспекты обучения школьников правильному образу жизни // Философия образования. 2006. № 1. С. 211–214.
4. *Головин О. В.* Двигательная активность – основа формирования здоровья дошкольника. Интегральная физиология: сборник научных трудов НГПУ. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. С. 189–194.
5. *Головин О. В.* Комплексная оценка показателей здоровья в системе физического воспитания школьников // Сибирский учитель. 2005. № 1. С. 70–72.
6. *Голощанов Б. Р.* История физической культуры и спорта. М., 2001.
7. *Ковалева Т. М.* Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1–4. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
8. *Ковалева Т. М.* Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 5–8. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010.
9. *Ковалева Т. М., Кобыца Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю.* Профессия тьютор. М.; Тверь: СФК-офис, 2012.
10. *Мельникова Е. Л.* Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: пособие для учителя. М., 2013.
11. *Мельникова Е. Л.* Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя. М., 2002.
12. *Поташник М. М.* Требования к современному уроку: методическое по-

сбие. М.: Центр педагогического образования, 2008.

13. *Пушкарёва Е. А., Судоргина Л. В.* Культура самоопределения: адаптационные механизмы личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 80–87.

14. *Судоргина Л. В.* Здоровьесберегающие аспекты отдельно-параллельного образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 36–42.

15. *Судоргина Л. В.* Комплексная оценка здоровьесберегающей деятельности современного общеобразовательного уч-

реждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 101–110.

16. *Судоргина Л. В., Чернышенко Е. Г., Киба О. В., Хабарова Е. Л., Соловьёва Е. В., Чуйкина С. Е.* Педагогическая деятельность по работе с одаренными детьми в гимназии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2. С. 14–25.

17. *Холодов Ж. К., Кузнецов В. С.* Теория и методика физического воспитания и спорт. М.: Академия, 2003.

УДК 372.851

**С. П. Русакова**

*(учитель информатики и математики МБОУ СОШ № 173,  
г. Новосибирск)*

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

В статье исследуется метод проектов «Веб-квест», показан опыт работы с этим методом. Исследование ведется через рассмотрение различных проблем, например обучение учащихся работе с информацией. В статье анализируется развитие основных компетенций у учащихся, формирование мотивации к самообразованию, реализация способностей. В статье на основе анализа информационно-коммуникационных технологий, используемых на уроках, показан способ решения проблемы интереса к такому предмету, как математика.

*Ключевые слова:* веб-квест, метод проектов, исследовательская работа, компетенция, анализ материала, обработка информации

**S. P. Rusakova**

## **MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AT THE LESSONS OF INFORMATICS AND MATHEMATICS: FROM WORK EXPERIENCE**

In the article the method of projects “Webquest”, which shows the experience of working with this method. Research conducted through consideration of various problems such as teach students to work with the information and its processing. The article analyzes the development of core competencies in students, but also how to awaken their desire for self-education, self-fulfillment. The main attention is drawn to the fact that students use the Internet for educational purposes. On the basis of analysis of the use of ICT in the classroom shows how to solve the problem of interest in the subject, such as mathematics. In conclusion, briefly discusses the “pros” and “cons” of this method.

*Keywords:* web-quest, project method, research, competence, analysis of the material, data processing.

Впервые термин «веб-квест» (*web-quest*) был предложен летом 1995 года Берни Доджем, профессором образовательных технологий Университета

Сан-Диего (США). Ученый разрабатывал инновационные приложения сети Интернет для интеграции в учебный процесс при преподавании различных

учебных предметов на разных уровнях обучения.

Образовательный веб-квест – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого требуются ресурсы сети Интернет. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции сети Интернет в различные учебные предметы на разных уровнях обучения.

Под веб-квестом понимается совокупность страниц, объединенных системой гиперссылок; каждая страница – часть одного приключения. Ученик «путешествует» по сайту, выполняя задания, а в конце оформляет результаты в виде своей странички-отчета.

Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде документа, компьютерной презентации, веб-страницы и т. п.

По запросам правительства РФ «Новая школа» [4] должна не только сформировать у учащихся определенный набор компетенций, но и пробудить их стремление к самообразованию, реализации своих способностей.

При разработке квеста педагог ставит перед собой следующие задачи:

- учить использовать информационное пространство сети Интернет для расширения кругозора учащихся;
- формировать критическое мышление;
- формировать умение устанавливать логические связи между явлениями;
- учить анализировать различные идеи и события;
- формулировать обоснованные выводы;

- выстраивать цепочку доказательств;

- учить собирать и анализировать материалы из различных источников, относясь к ним с критической точки зрения;

- развивать коммуникативные умения, навыки публичного выступления;

- совершенствовать навыки работы в компьютерных программах;

- формировать умение работать в команде, достигать компромисса.

Слово *quest* переводится как поиск. Благодаря системе поиска, на которой базируется технология веб-квеста, ученики генерируют новые идеи. Таким образом расширяются границы применения игровых приемов, используемые в различных учебных областях.

Анализируя проделанную работу, мы можем сделать вывод, что использование на уроках математики и информатики современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий значительно повышает познавательную активность учащихся [7]. В работе на уроках часто используются ресурсы сети Интернет, которые являются эффективным инструментом для развития критического мышления и позволяют наиболее четко осуществлять личностно ориентированный подход. Учащиеся постоянно накапливают знания, в свою очередь, это обстоятельство требует от учителя применения новых технологий, форм и методов. Таким новшеством в прошедшем учебном году для нас стала технология веб-квеста. Веб-квест – это деятельность, ориентиро-

ванная на исследование, в которой вся информация представлена с использованием веб-технологий [3; 5; 10]. Веб-квест представляет собой ролевую игру. Учащиеся анализируют информацию, преобразовывают ее, а затем демонстрируют знание материала в форме, побуждающей участников игры к его обсуждению.

Веб-квест может использоваться как на уроках, так и во внеурочное время по различным предметам. Мы можем представить несколько собственных разработок, составленных на основе технологии веб-квеста.

Веб-квест может создаваться с помощью различных программ, работа состоит из нескольких этапов. Рассмотрим использование этой технологии на примере веб-квеста «История пальцевого счета», который предназначен для учащихся 5 класса. Работа реализуется во внеурочное время, на дополнительных занятиях. Тема является актуальной, так как дети в 5 классе изучают натуральные числа и действия с ними.

На сайте «История пальцевого счета»<sup>1</sup> ребята попадают на первую страничку, знакомятся с проблемной ситуацией, решение которой необходимо будет найти.

Затем учащиеся выбирают себе роль, в соответствии с которой будут работать (теоретики или практики), изучают задачи своей роли и переходят на страницу сайта, на которой описывается порядок работы.

<sup>1</sup> История пальцевого счета [Электронный ресурс]. URL: <http://Webkvestinternet.jimdo.com> (дата обращения: 21.05.2015).

Всю необходимые данные для работы ученики получают из ресурсов сети Интернет по указанным ссылкам. Работая с информацией, ребята учатся отбирать нужную информацию, критически ее осмысливать, интерпретировать, понимать ее суть [8]. Для того, чтобы решить поставленную проблему, ученики должны проанализировать полученную сведения согласно поставленным вопросам к проблеме.

Работать каждый учащийся может как индивидуально, так и в группе в зависимости от своих возможностей и желаний.

Следующим этапом является обобщение материала и представление его с помощью различных приложений. На заключительном занятии каждая группа, проанализировав различные источники, представляет свою работу, решение поставленной проблемы с точки зрения своей роли. Ученики обсуждают проекты, делают выводы. Учитель и учащиеся оценивают работы в соответствии с критериями, которые приведены на отдельной странице квеста.

Итогом данного квеста стала исследовательская работа, которая была представлена на районных математических чтениях и заняла 3 место.

В ходе работы с интернет-ресурсами у учащихся формируются информационная и коммуникативная компетенции [2; 6; 9], а также компетенция разрешения проблем.

Большая часть учащихся, которые обучаются по технологии веб-квеста, к настоящему времени уже умеют:

– анализировать реальную ситуацию;

– самостоятельно планировать и осуществлять текущий контроль своей деятельности;

– оценивать продукт своей деятельности.

Школьники учатся высказывать свое мнение и выслушивать мнение партнера, участвовать в совместном принятии решения.

Работая с информацией в сети Интернет, учащиеся приобретают навык самостоятельного отбора информации на основе большого числа источников, систематизации информации, формулирования выводов.

Рассмотри еще один веб-квест «Все о кодах. Экскурсия в НИИСКИ»<sup>2</sup>. В этом квесте ребята попадают на главную страницу, где им предлагается посетить научно-исследовательский институт способов кодирования информации (НИИСКИ). Этот проект предназначен для изучения темы по информатике «Кодирование информации». Затем ребята выбирают отдел, который они хотят посетить, изучают задачи своей роли и переходят на страницу сайта, на которой описывается порядок работы.

Для изучения темы ученикам даны ссылки для работы, каждому в зависимости от возможностей и желаний предоставляется возможность выполнять задание индивидуально или в группе.

---

<sup>2</sup> Web-квест «Все о кодах». Экскурсия в НИИСКИ [Электронный ресурс]. URL: <http://vseokodah.jimdo.com/> (дата обращения: 21.05.2015).

Получая информацию в сети Интернет, учащиеся находят среди большого числа источников нужные данные, которые затем систематизируют и обобщают, и таким образом учатся ее обрабатывать.

Итогом данной работы стал проект, оформленный в научно-исследовательскую работу «Мир в маленьком квадратике», которая, в свою очередь, была представлена на городской научно-практической конференции, где стала лауреатом.

Итак, суть технологии веб-квеста в том, что учащимся предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию, описание которой одновременно отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной задачи. Следует отметить, что проблема не имеет однозначных решений. Эффективность метода в том, что он достаточно легко может быть соединен с другими методами обучения.

В результате работы по технологии веб-квеста учащиеся переходят с одного уровня на другой, овладевая информационными, коммуникативными компетенциями и компетенцией разрешения проблемы.

Стоит обратить внимание на тот факт, что у технологии веб-квеста есть и недостатки. Для этой технологии вряд ли подходит определение «здоровьесберегающая» [1]. В ходе работы выяснилось, что невозможно регламентировать время работы участников проекта за компьютером. Иногда вы-

полнение задания было в ущерб здоровью, так как ученики проводили длительное время за компьютером.

Подготовка заданий веб-квеста – это трудоемкое занятие, что тоже может быть отнесено к минусам технологии.

Однако такая творческая работа интересна и полезна для ребят. Важно, что в ходе выполнения веб-квеста они учатся общаться, обсуждать проблемы и находить общее решение. В процессе решения задач у учащихся формируется определенный набор компетенций, стимулируется мотивация к самообразованию, происходит реализация способностей.

Использование информационно-коммуникационных технологий, на наш взгляд, является одним из важных результатов инновационной работы в школе. Отметим, что здесь необходимо найти такое соотношение элементов темы, которое позволит сделать урок по-настоящему развивающим и познавательным. Практика показывает, что систематические занятия проектной и исследовательской деятельностью приводят к повышению качества знаний у ученики. Школьники проявляют устойчивый интерес к изучению предмета, участвуют и становятся победителями конкурсов и олимпиад по предмету. Мы делаем вывод о том, что прогрессу во многом способствует использование веб-квеста на уроках.

### Список литературы

1. Айзман Р.И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача совре-

менной школы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 24–35.

2. Андреева М. В. Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.

3. Быховский Я. С. Образовательные веб-квесты // Материалы международной конференции «Информационные технологии в образовании. ИТО-99». [Электронный ресурс]. URL: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html> (дата обращения: 21.04.2015).

4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 21.04.2015).

5. Николаева Н. В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы интернет-образования. 2002. № 7.

6. Ресурсный центр «Информационные технологии в обучении языку» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest\\_templates.php](http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_templates.php) (дата обращения: 21.04.2015).

7. Романцова Ю. В. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/513088/> (дата обращения: 21.04.2015).

8. Серегин Г. М. Постановка вопроса как одно из средств углубления понимания учебного материала // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 65–72.

9. Хомченко Т. В. Форум как средство формирования информационной компетентности будущих учителей в усло-

виях заочного и дистанционного обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 3. С. 73–78.

10. *Шаматонава Г. Л.* Веб-квест как интерактивная методика обучения буду-

щих специалистов по социальной работе // СОСЮпростір: междисциплинарный сборник научных работ по социологии и социальной работе. 2010. № 1. С. 234–236.

# **ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ**

Научно-практический журнал

Ведущий редактор – *Ю. В. Пушкарёв*  
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

---

Подписано в печать 16.07.2015 г. Формат бумаги 70 × 108/16.  
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 7,5. Усл. печ. л. 7,4. Тираж 500 экз.  
Заказ № 61.

---

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28  
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»  
Тел.: 244-06-62, [www.rio.nspu.ru](http://www.rio.nspu.ru)