№ 1 (37) 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);
Жафяров 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);
Мирошиченко 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)

© ФГБОУ ВПО «НГПУ», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Боровикова М. В., Лазутина Е. А. Формирование коммуникативной и социокультурной компетенций учащихся на примере интегрированного урока (из опыта работы)…….…… 5

Пивоварова Ж. Ф., Благодатнова А. Г. Конкурс школьных экологических проектов: реалии и возможные перспективы….. 15

Вохмина Н. В. «Лидер – формат 21»: новый взгляд на общественное объединение…… 23

Панченко О. В. Метод дизайн-мышления в проектировании……...…... 27

Еськов В. Д. Ретроспективный анализ методики преподавания дизайна в России и за рубежом……..... 33

Милых С. С. Методика проведения занятий степ аэробикой с женщинами.....… 38

Лунюшкина М. А. Хореографическая подготовка в спортивной аэробике…..… 41

Шигаева Е. А., Колосова Т. И., Конибoлоцкая Е. И., Лунюшкина М. А., Милых С. С. Фитнес – путь к здоровью и самосовершенствованию…….… 45

CONTENTS

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Borovikova M. V., Lazutina E. A. Formation of communicative and sociocultural competence of students by example of an integrated lesson…….…… 5

Pivovarova J. F., Blagodatnova A. G. Airst results of competitions of school environmental projects: reality and potential….……..... 15

Vokhmina N. V. Project «Leader, format 21»: a new view towards a non-governmental organisation……..…..…… 23

Panchenko O. V. The method of design thinking in the project…….…….. 27

Eskov V. D. Retrospective analysis methods of teaching of design in Russia and abroad……... 33

Milyh S. S. Methods of teaching step aerobics with women…….…… 38

Lunyushkina M. A. Dance training in sports aerobics…….…….. 41

Shigaeva E. A., Kolosova T. I., Konibolotskaya E. I., Lunyushkina M. A., Milyh S. S. Fitness is the path to health and self-improvement….…… 45

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Фомин А. С. Теоретические аспекты значения танца в педагогическом образовании..... 51

Рюмина Т. В., Ряписова А. Г., Шульга И. И. Образовательные условия становления профессиональной готовности студентов в период психолого-педагогической практики……..…….. 63

Шульга А. А. Подготовка педагога к правозащитной деятельности как инновационная образовательная технология в системе высшего профессионального образования... 73

INNOVATIVE ASPECTS OF TEACHER TRAINING

Fomin A. S. Theoretical aspects values of dance in the pedagogical education…….. 51

Ryumina T. V., Ryapisova A. G., Shulga I. I. The educational conditions of the formation of the professional readiness of students during the period of psychological and pedagogical practice…….. 63

Shulga A. A. Educational process of training teachers for the implementation of protective functions in their professional activities……..……..……... 73

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бородина-Глебская Е. А., Яковенко Т. Д. Преемственность в осуществлении психолого-педагогического сопровождения детей «группы риска» как условие повышения эффективности коррекционно-развивающей помощи……. 79

Бахтеева Н. В., Шуклина Н. Н. Программа коррекционной работы как неотъемлемая часть основной образовательной программы обучающихся с задержкой психического развития…….. 86

Веселова Е. И. Изменение психолого-педагогических установок при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в ходе реализации ФГОС……... 92

Котлярова А. П. Ресурсные возможности базовой школы в решении задач сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья……. 99

Толмачева К. А. Нравственная составляющая педагогических подходов к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья……. 105

Игнатенко О. Е., Агавелян О. К. К вопросу прощения в родительских отношениях в семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья…… 112

INNOVATIVE PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION

Borodina-Glebskaya E. A., Jakovenko T. D. Continuity in the implementation of psycho-pedagogical support of children at risk as a condition of effectiveness of re-medial and developmental assistance……... 79

Bakhteeva N. V., Shuklina N. N. The program of the correctional work as an essential part of the main educational program of the students with mental retardation…….. 86

Veselova I. E. Change of psycho-pedagogical attitudes in teaching children with disabilities…….…… 92

Kotlyarova A. P. Resource capabilities of the basic school to the solution of problems of support of children with disabilities……. 99

Tolmacheva K. A. The moral component of pedagogical approaches to education of children with disabilities…….……..... 105

Ignatenko O. E., Agavelyan O. K. To the question of forgiveness in parental relations in families with children with health impact assessment (hia)…… 112

УДК 372.8

М. В. Боровикова
(учитель немецкого языка высшей квалификационной категории МБОУ «Гимназия № 1», г. Новосибирск),
Е. А. Лазутина
(учитель английского языка высшей квалификационной категории МБОУ «Гимназия № 1», г. Новосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

В данной статье представлен опыт работы учителей английского и немецкого языков на примере интегрированного урока «Пресс-конференции» с использованием ключевых компетенций, что ведет к формированию у обучающихся гуманитарного кругозора, лингвистической грамотности, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Потребность в коммуникации на иностранных языках может быть реализована за счет применения широкого образовательного пространства в качестве учебного контекста.

Ключевые слова: формирование ключевых компетенций, интегрированный урок, метапредметные связи, внеурочная деятельность.

M. V. Borovikova, E. A. Lazutina

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS BY EXAMPLE OF AN INTEGRATED LESSON

This article presents the experience of teachers of English and German languages on the example of an integrated lesson “Press conference” with the use of key competencies. It leads to the formation of students’ humanitarian outlook, linguistic literacy, communicative and socio-cultural competence.

The need for communication in foreign languages can be carried out through the use of a wide educational environment as a learning context.

Keywords: formation of key competences, integrated lesson, interdisciplinary communication, extracurricular activities.

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов ключевыми становятся не только учебные, но и коммуникативные компетенции обучающихся. Чтобы реализовать ФГОС по иностранным языкам, учителю необходимо продумать пути решения поставленных образовательных задач. В связи с этим становится актуальным формирование у обучающихся навыков и умений работы как с программным, так и с внепрограммным материалом, учитывая метапредметные связи и знание двух языков.

Наш многолетний опыт работы показывает, что в процессе общения на иностранном языке обучающиеся могут испытывать определенные трудности и не всегда используют имеющиеся у них знания в различных областях. Для реализации потребностей в коммуникации необходим функциональный подход к организации процесса обучения, который будет более эффективным за счет применения в качестве учебного контекста широкого образовательного пространства.

Работа учителей кафедры иностранных языков МБОУ «Гимназия №1», основной методической темой которой является «Развитие языкового интеллекта школьника как основы эффективности полиязыкового образования», организована в соответствии с основными на-правлениями её деятельности и направлена на развитие неподготовленной речи учащихся. Это, естественно, невозможно без формирования у детей довольно высокого уровня коммуникативной компетенции, который достигается не только благодаря параллельному обучению школьников двум иностранным языкам с 5 класса, но и через метапредметные связи. В нашем случае это английский и немецкий языки.

Целеполагающие основы, которых мы придерживались, разрабатывая данное мероприятие:

1. Формирование ключевых компетентностей обучающихся, способности применять знания, полученные на уроках немецкого и английского языков.

2. Повышение качества образования в сфере иностранных языков в гимназии №1.

3. Более полное удовлетворение образовательных потребностей обучающихся в межкультурной коммуникации.

В учебном плане, ограниченном узкими временными рамками, зачастую отсутствует возможность использовать всю систему коммуникативных упражнений, имеющихся в методической копилке каждого педагога. В этом случае интегрированные уроки позволяют учителям самим распределять время между тренировочными и коммуникативными формами работы, добиваясь хороших результатов, постоянно поддерживать высокий уровень мотивации учащихся к овладению иностранным языком.

Мы считаем выбор такой формы работы абсолютно оправданным, т. к.

он не только не противоречит требованиям Государственного образовательного стандарта, а, наоборот, расширяет и углубляет его, и дает возможность готовить школьников, прежде всего психологически, к реальной коммуникации на английском и немецком языках.

На интегрированных уроках четко выстраивается преемственность с основным курсом. Очевидна важность таких уроков и в формировании гуманитарного кругозора, коммуникативной и социокультурной компетенций.

Коммуникативную компетенцию методисты определяют как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [4, с.13–14].

Социокультурная компетенция – это готовность и способность учащихся строить свое межкультурное общение на основе знания культуры народа страны изучаемого языка, его традиций, менталитета, обычаев в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам и психологическим особенностям учащихся на разных этапах обучения; сопоставлять родную культуру и культуру страны/стран изучаемого языка, выделять общее и различное в культурах, уметь объяснить эти различия представителям другой культуры, т. е. стать медиатором культур, учитывать социолингвистические факторы коммуникативной ситуации для обеспечения взаимопонимания в процессе общения [3].

Язык рассматривается не как самоцель, а как средство межкультурной коммуникации. Поэтому интегрированные уроки не только способствуют росту мотивации к изучению иностранного языка и повышению общего культурного уровня старшеклассников, но и развивают их учебно-познавательные и творческие способности.

Проанализировав большое количество методической литературы, требования Государственного образовательного стандарта, мы пришли к выводу, что проведение интегрированных уроков английского и немецкого языков позволяет решить стоящие перед нами проблемы в достижении более высокого качества обучения и обновления содержания образования в области иностранных языков.

Работая параллельно в 9 классе экономического профиля, мы отметили то, что есть общие лексические темы как в курсе английского, так и немецкого языков. С учетом возрастных психологических особенностей и интересов учащихся было решено провести обобщающее внеклассное меропри-

ятие в форме пресс-конференции по теме «Система школьного образования и его место в решении некоторых проблем подростков в Америке и немецко-говорящих странах».

В пресс-конференции участвовала группа из 12 человек, 10 из которых совместно работали над ролями ведущих, журналистов, участников конференции. Двое учащихся – эксперты, которые оказывали необходимую помощь при подготовке. Они также оценивали работу в группе и отдельных учащихся, сопоставляли результаты их совместной деятельности. В качестве экспертов выступали ученики с более высоким уровнем языковой подготовки.

До начала конференции учащиеся самостоятельно определились с ролями и иностранным языком, на котором им проще излагать свои мысли. Накануне проведения этапа презентации прошла жеребьёвка, определившая участников пресс-конференции. Остальные учащиеся присоединились к экспертной группе, которая наблюдала за ходом конференции и активно участвовала на этапе рефлексии.

Мероприятие рассчитано на 90 минут, однако может потребоваться больше времени, исходя из психологических особенностей и уровня языковой подготовки учащихся. На подготовительном этапе учащимся была предоставлена возможность пользоваться интернет-ресурсами, справочной литературой, аутентичными материалами.

В процессе работы над данным мероприятием мы учитывали принципы дебатной структуры К. Поппера, в которой указывается необходимость создания простых шаблонов обучения, техники устных выступлений и коллективного способа обучения, разработанного российским педагогом и дидактом В. К. Дьяченко и немецкими методистами А. Хаммуд и А. Ратцки. В основу КСО положен трехшаговый принцип: обдумать – поделиться с партнером – обсудить в группе. У каждого члена группы есть возможность в своём темпе обдумать задание, что-то записать, сделать свои выводы. В процессе выполнения задания происходит углубление, закрепление и активация знаний, полученных при работе над темой. Затем учащиеся делятся своими мыслями, записями с партнером, и только после этого идет обсуждение в группе.

Не менее важно и то, что меняется роль учителя и учащихся, т. е. учитель перестает быть исключительным транслятором знаний, а учащийся их получателем. В основе такого общения лежит сотрудничество. Мы, учителя, старались организовать работу в группе так, чтобы учащиеся не боялись, что кто-то останется незадействованным, а кто-то будет доминировать. Главное для нас в этой ситуации, чтоб ученик понимал, что без его личного вклада и результата группа не достигнет успеха, а успех группы увеличивает его собственный успех и чувство эмоционального удовлетворения.

Как и полагается, заключительным этапом нашей пресс-конференции проводилась рефлексия. На данном этапе учащиеся смогли проана-

лизировать свою учебно-познавательную деятельность. Они смогли сказать, какие стратегии они использовали, вспоминая свои действия, оценивая их, и работу друг друга, а также дали эмоциональную оценку уроку. У учащихся получилось на практике объективно оценить свой уровень владения немецким или английским языками, возможно, даже где-то разочаровываясь или, наоборот, почувствовав себя увереннее в знании другого иностранного языка.

Учащиеся также высказали свое аргументированное мнение о целесообразности проведения мероприятия такого рода.

Принципы, которые легли в основу разработки данного урока:

1. Соответствие возрастным особенностям детей (9 класс).

2. Усиление воспитательного потенциала.

3. Содействие успешной социализации.

4. Обеспечение связи с другими предметами.

Цели урока:

1. Обучающие. Научить учащихся:

– обобщать изучаемый материал по теме через диалогическую и монологическую речь, аудирование, уметь задавать вопросы;

– активно решать коммуникативные и познавательные задачи.

2. Развивающие. Научить:

– развивать память;

– расширять умения пользоваться дополнительной литературой;

– повышать культурный уровень и общий лингвистический кругозор;

– уверенно держать себя, понятно и связно излагать подготовленный материал;

– выступать перед аудиторией, вести дискуссию, аргументировать, доказывать, владеть собой и аудиторией;

– использовать средства наглядности, отвечать на вопросы.

3. Воспитательные. Научить:

– слушать друг друга;

– уважительно относиться к культуре, традициям носителей языка;

– продолжить формирование социо-культурной компетенции и способствовать дальнейшему развитию социализации личности;

– работать в сотрудничестве, взаимодействовать, помогать друг другу, находить и исправлять ошибки, оценивать друг друга.

4. Регулятивные:

– включить учащихся в целеполагание;

– научить рефлектировать этапы проделанной работы.

Планируемые результаты:

1. Повышение мотивации к изучению иностранных языков.

2. Обучение работе с дополнительными источниками информации.

3. Формирование умения находить единство и различия англо- и немецкоговорящих стран.

4. Формирование социокультурной компетенции.

5. Расширение словарного запаса.

Мы предлагаем вашему вниманию сценарий пресс-конференции с примерными ответами учащихся.

Der Moderator 1: Sehr geehrte Damen und Herren!

Ich freue mich sehr, Sie alle in unserem Land, bei uns im Studio herzlich begrüßen zu können. Zu unserer Konferenz wurden die Vertreter der Nachbarländer aus der Schweiz und Österreich eingeladen.

I am glad to welcome all the participants of our press-conference.

All of us speak both languages – German and English.

It "s up to you what language to use in the discussion.

Die Fragen, die heute besprechen werden sollen, sind: das Schulsystem von unseren Ländern, Probleme der Jugendlichen in den USA und in Deutschland und wie das Schulsystem diese Probleme lösen helfen kann.

It's my pleasure to introduce our guests:

Doctor Boyle – studies the problems of education.

Doctor Mayberry – a specialist in out-of-door activities.

Doctor Estefan – a specialist in public relations.

Ein Journalist der deutschen Zeitung:

Ich bin der Journalist der deutschen Zeitung „Die Zeit" Mein Name ist Herr Müller. Ich hätte eine Frage. Ich war schon mehrmals in den USA und habe bemerkt, dass die Amerikaner ihre speziellen Werte und ein besonderes Verhalten zu verschiedenen Dingen haben. Meine Frage wäre, wie sind sie denn? Könnten Sie uns bitte ausführlich erzählen.

Dr. Estefan: First of all, the Americans are time conscious – "time is money", you must be on time for an appointment. The youth is interested in technology – and prefers bigger, faster, more efficient machinery to free time for other things. Progress is very important-look into the future.

Der Moderator 2: Danke schön, wer ist der nächste?

Dr.Boyle: I can add something. In our society exists a strong demand for honesty in children, public officials, "white lies" – only in certain situations. It's also important to be positive and respectful.

We came to your country to study the system of education. We hope to get some interesting experience here.

Der Moderator 1: Das Thema «Schulsystem» finde ich interessant. Wenn wir das Schulsystem Deutschlands mit dem schweizerischen und österreichischen vergleichen, sehen wir deutliche Unterschiede. In der Schweiz, zum Beispiel, gibt es kein einheitliches nationales Bildungssystem, es gibt sogar kein nationales Ministerium dafür.

Der Schweizer: Ja, das stimmt! Wahrscheinlich wissen Sie, dass in der Schweiz viele Einwohner bilingual sind, das führte dazu, dass es in einigen Kantonen ein paralleles Schulsystem existiert. Solche Situation wurde als Folge der historischen Entwicklung des Landes, seiner Verwaltungsorganisation und Besonderheiten der sprachlichen Situ-

ation. Aber alle Kantonen haben zwei Stufen Sekundarschulbildung: Grundschule und Mittlere Schule.

Der Österreicher: Das Bildungssystem in Österreich wird durch den Bund geregelt. Das Bundesministerium für Bildung über-nimmt wichtige Aufgaben wie Ausbildung der Lehrer und Erhaltung der Schulen. Öffentliche Schulbildung in Österreich ist kostenlos (einschließlich Reise – und Schulbücher) und obligatorisch. Es gibt folgende Schultypen: Volksschulen, es sind nur einige von denen, Grundschulen und Schulen für Kinder, die eine besondere Betreuung brauchen (Sonderschule).

Es gibt auch Hauptschulen, AHS (Allgemein bildende höhere Schulen) Sie gliedert sich in: Oberschule (Gymnasium), eine echte High-School mit dem Schwerpunkt der naturwissenschaftlichen Fächer (Realgymnasium) und einem Gymnasium, wo die Hauswirtschaft akzeptiert wird (Wirtschaftskundlisches Realgymnasium).

Der Moderator 2: In Deutschland ist das Schulsystem ein bisschen anders. Es gibt wie überall Grundschulen, wo man 4 Jahre lernt, danach entscheidet man sich in welche Schule weiter geht man. Das hängt natürlich von den Leistungen des Schülers ab. Wenn man leistungsschwach ist, geht man in die Hauptschule, in der man noch 6 Jahre lernt. Wenn das Kind mittelmäßig ist, kann es die Realschule besuchen. Dort lernt man auch bis zur 10. Klasse. Für die leistungsstarken Schüler ist das Gymnasium empfehlenswert, wo man jetzt vorwiegend nur noch 8 Jahre lernt. Es gibt aber noch die Gesamtschule, wo alle Schüler unabhängig von Leistungen in einer Klasse lernen. Aber in einigen Fächern wird die Klasse in 3 Gruppen A, B, C je nach Leistungen aufgeteilt. Nach dem Gymnasium und der Gesamtschule macht man Abitur und kann auf die Uni gehen. Nach der Hauptschule und Realschule bekommen die Schüler einen Haupt-und Realschulabschluss. Damit kann man in die Berufsschule gehen. Ja, und es ist noch wichtig, dass die behiderten Kinder sich bei uns nicht isoliert von den anderen Kindern fühlen, sondern ganz schön ins Schulsystem und normales Leben integriert sind. Vielleicht ist es interessant für Sie, es gibt keine Schuluniform in Deutschland. Und wie sieht es bei Ihnen aus?

Dr. Boyle: Well, first of all, the United States do not have a national system of education. Education is considered to be a matter for the people of each state. As a result, each of the 50 states is free to determine its own public system for its own public schools. What makes American education so different from most other countries is that all programs, whether academic, technical, or practical are generally taught under one roof. It is very important that handicapped children attend the same schools that anyone else does.

Der Schweizer: So viel ich weiß, die Amerikaner halten auch lange nach der Schule zusammen, obwohl sie danach für sich verschiedene Wege wählen.

Dr. Boyle: Yes, you are absolutely right.

Der Schweizer: Mehrere Fremdsprachenkenntnisse machen Sie wettbewerbsfähiger. In meinem Land sind solche Fremdsprachen wie Deutsch, Italienisch und Französisch populär. Unsere Schüler lernen diese Sprachen obligatorisch. Welche Fremdsprache ist bei Ihnen jetzt verbreitet?

Dr. Estefan: I can answer your question .As far as I'm concerned, Spanish is a very important language to know as there are many immigrants who come to America from Spanish-speaking countries.

Die deutsche Zeitung: Herr Doktor Boyle, ich habe eine Frage an Sie. So viel ich weiß, in Amerika funktioniert für die Kinder das Resistenzprogramm, das gegen Drogen, Alkohol und Gewalt gezielt ist. In diesem Programm müssen aber die Eltern, die Schule und die Polizei zusammen arbeiten, das ist sehr wichtig, nicht wahr? Wir müssen unseren Kindern beibringen „Nein" in richtiger Zeit und in gefährlichen Situationen sagen zu können. Es ist auch kein Geheimnis, dass es solche Kinder gibt, die dem schlechten Einfluss nicht widerstehen können. Sagen Sie uns bitte ein paar Worte dazu.

Dr. Boyle: Yes, this program**,** called D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education) is an exciting 17-week program to help kids recognize and resist the pressures that may influence you to experiment with tobacco, alcohol, inhalants, marijuana or other drugs. They also learn how violence hurts everyone.

Dr Mayberry: I can add some more facts. Parent/guardian participation is an important part of the DARE curriculum. We want our students to join the millions of other DARE students aro-und the world who have chosen to be drug-free.

Der Osterreicher: Gibt es bei Ihnen Strafen für die Kinder in der Schule?

Dr. Boyle: I"ll answer your question. In different schools exist different discipline options. I can enumerate some of them. First of all, when a teacher gives you "lines", you must write out the same sentences again and again- 50 or 100 times. For example:" I must do my homework." Then you can be on "detention," when you stay after school and do extra work.

Dr.Estefan: If you are suspended, you can't come to school for a few days or weeks. This is really bad .The most serious punishment is" expultion".

When you are expelled, you are sent away from your school. You receive a grade of "0" for all work missed. Expelled students will have their driver's license and schooling certificates revoked.

Der Moderator 2: Die Umweltprobleme werden zurzeit immer aktueller. Gibt es bei Ihnen in Amerika die Umweltbildung in der Schule?

Dr.Mayberry: Yes, sure. Our schools have a subject called "Earth science". It is the study of the earth and the main point is how to protect the environment.

Der Moderator 1: Das Thema ist natürlich sehr wichtig. Leider haben wir keine Zeit mehr, das wird unser Hauptt-

hema beim nächsten Treffen. Also, wir werden die Umweltprobleme unserer Länder in der nächsten Konferenz besprechen.

Vielen Dank für das spannende Gespräch. Indem wir mehr über unsere Länder erfahren haben, können wir jetzt Unterschiede und Gemeinsamkeiten in unseren Systemen finden. Wir hoffen darauf, dass es nur ein Anfang unseres Dialoges der Kulturen war und treffen uns dann im September wieder.

Ich wünsche allen Teilnehmern eine angenehme Zeit und eine gute Vorbereitung auf unseren nächsten Erfahrungsaustausch.

Auf Wiedersehen!

Thank you for your work and your attention. I hope you liked our conference. Enjoy you time preparing for our next meeting. We are waiting for your new ideas. See you.

Good bye.

Анализируя проведенное мероприятие, можно отметить, что в основном мы добились поставленных целей. В ходе работы учащиеся научились обобщать материал по теме через диалогическое и монологическое высказывание, решать коммуникативные и познавательные задачи, работать с дополнительной литературой, мотивированно выражать свои мысли, взаимодействовать друг с другом, формировать творческие способности и активизировать мышление. Они стали увереннее выступать перед аудиторией, вести дискуссию на иностранном языке и аргументированно отстаивать своё мнение. Как отметили сами учащиеся, они узнали новые факты о культуре и традициях стран изучаемых языков, благодаря чему стали уважительно относиться не только к культуре своей страны, но и других стран.

Систематическое проведение подобных уроков может стать привычным, поскольку такой вид работы стимулирует активность учащихся, максимально концентрирует их внимание на уроке, повышая интерес к изучаемой теме и предмету в целом. Анализ совместных уроков, заданий к ним служит для нас, с одной стороны, показателем уровня знаний наших учащихся, а с другой, дает нам, учителям, возможность увидеть все плюсы и минусы в работе над той или иной темой, необходимость внести коррективы в процесс обучения, тем самым предупреждая повторение ошибок.

Список литературы

1. *Афанасьева О. В., Михеева И. В., Языкова Н. В.* Английский язык. 5–9 классы. Серия «Новый курс английского языка для российских школ». Программа для общеобразовательных учреждений [Электронный ресурс]. URL: http://pedsovet.su/ (дата обращения: 3.12.2014).

2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. 42 с.

3. *Об образовании* в РФ: федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ.

4. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учеб-

ной работы: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

5. *Федеральный* государственный общеобразовательный стандарт основного общего образования // М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011.

6. *Antje Hammoud, Anne Ratzki*. Was ist kooperatives Lernen? Goethe-Institut, München, 2009.

7. *Barry Tomalin &Susan Stempleski*. Cultural Awareness. OUP, 1996.

8. *D.A.R.E.* To Resist Drugs and Violance. Student Work Grades 5–6. LA City Board of Education.

9. *Douglas K. Stevenson.* American life and Institutions. Ernst Klett Schulbuchverlage GmbH u.Co.KG.,Stuttgart, FRG, 1994.

10. *Bildungssystem* in Österreich [Электронный ресурс]. URL: www.de.wikipedia.org/wiki/Bildungs-system_in_ Österreich (дата обращения: 3.12.2014).

УДК 3.37.032

Ж. Ф. Пивоварова
(д-р биол. наук, проф. кафедры ботаники и экологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),
А. Г. Благодатнова
(канд. биол. наук, доц. кафедры ботаники и экологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

КОНКУРС ШКОЛЬНЫХ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ: РЕАЛИИ И ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Естественнонаучный, в частности экологический, проект многогранен, эффективен, неисчерпаем. Кроме того, экологическая тематика проектов наиболее востребована в современном обществе в силу массовой «экологизации». В процессе работы над экологическими проектами (ЭП) школьник выявляет свои экологические потребности, обнаруживает влечение к познанию окружающего мира и осознает необходимость рационального отношения к природе. Однако нужно помнить и не подменять (что, к сожалению, часто бывает) разные направления работы: научно-исследовательскую работу и экологический проект. Последний достаточно четко отличается от научно-исследовательской работы конечным результатом – тем продуктом, который выносится на защиту и в дальнейшем может быть реализован в практическом приложении. Вектор школьных экологических работ, по мнению авторов, должен иметь следующее направление: от «Первых шагов в науке» в младшем звене к научно-исследовательской работе в среднем звене и, наконец, зрелые, осознанные экологические проекты – в старшем звене школы. Эта преемственность даст возможность чувствовать себя уверенно и комфортно как учащемуся, так и учителю, что позволит, вероятно, более эффективно реализовать перечисленные формы работы. Наконец, не надо забывать, что есть еще и родители, которые не менее педагогов переживают за своих детей и желают их видеть успешными.

Ключевые слова: проектный метод; школьный экологический проект; система организации конкурса школьных экологических проектов.

J. F. Pivovarova, A. G. Blagodatnova

FIRST RESULTS OF COMPETITIONS OF SCHOOL ENVIRONMENTAL PROJECTS: REALITY AND POTENTIAL

Scientific, specific environmental project is multi-faceted, effective, inexhaustible. In addition, the environmental theme projects most in de-

mand in today's society due to mass “greening”. While working on environmental projects (EP) student identifies their environmental needs, reveals desire for knowledge of the world and is aware of the need for rational relationship to nature. However, it should be remembered, and not a substitute (which, unfortunately, often the case) the different areas of work: research work and environmental projects. Last quite clearly different from the research end result – the product to be submitted for the protection and in the future may be implemented in a practical application. Vector school environmental work, according to the authors, should have the following direction: from the “first steps in science” in the lower link to the research work in the middle tier, and finally mature, deliberate environmental projects – in the senior school. This continuity will give the opportunity to feel comfortable and confident as a student and the teacher, which will probably, better implement the above listed forms of work. Finally, we must not forget that there are still parents who are at least teachers worry about their children and want them to be successful.

Keywords: project method; school environmental project; system organization of competition of school environmental projects.

Удовлетворенность ума – признак его ограниченности или усталости. Ни один благородный ум не остановится по своей воли на достигнутом: он всегда станет притязать на большее, и выбиваться из сил, и рваться к недостижимому… Пища его – изумление перед миром, погоня за неизвестным, дерзновение.

Мишель Экем де Монтень

У учащегося есть естественное желание, все, что он знает – он должен применять на практике. Это основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и практическими умениями. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений ориентироваться в мультиканальном информационном пространстве, критического и творческого, креативного мышления [2; 6–7; 13; 16]. Проект – это особая философия образования: возможность практического применения научных изысканий [2; 7; 13].

Естественнонаучный, в частности экологический, проект многогранен, эффективен, неисчерпаем. Кроме того, экологическая тематика проектов наиболее востребована в современном обществе в силу массовой «экологизации» [1; 4–5; 10; 17]. Вопрос в том, насколько эта «экологизация» экологична и необходима. Не происходит ли определенной подмены понятий? В процессе работы над экологическими проектами (ЭП) школьник выявляет свои экологические потребности, обнаруживает влечение к познанию окружающего мира и осознает необходимость рационального отношения к природе. Однако нужно помнить и не подменять (что, к сожалению, часто бывает) разные направле-

ния работы: научно-исследовательскую работу и экологический проект [9; 15–16]. Последний достаточно четко отличается от научно-исследовательской работы конечным результатом – тем продуктом, который выносится на защиту и в дальнейшем может быть реализован в практическом приложении [8–9]. Здесь и встает вопрос: «Что может стать продуктом?». Часто ошибочно считают, что презентация это и есть «продукт», который надо защищать и внедрять. Но ведь презентация – это способ более наглядной подачи своего проекта, своеобразная подсказка хода изложения доклада по проекту. Часто в качестве продукта проекта представляют буклет. Но содержательная часть буклета не всегда отвечает требованиям «продукта», так как включает в себя не результат собственных изысканий, а реферативный обзор проблемы.

В этом отношении есть прекрасные примеры экологических проектов на секции «Естественнонаучный проект». Например, в 2014 г. Е. Кротов, учащийся восьмого класса средней общеобразовательной школы № 147, представил вниманию жюри проект «Эффективность использования солнечной энергии как альтернативного источника в условиях города Новосибирска», выполненный под руководством педагогов И. Н. Стоценко и О. А. Садыриной. В работе было все необходимое: обоснование актуальности, грамотно поставленные цели и реализованные задачи, алгоритм действий по выполнению проекта. Особо следует отметить такую сторону исследовательского проекта как энерго- и ресурсосбережение. С помощью математических моделей была доказана энергоэффективность предлагаемых проектных решений. На высоком уровне представлена сметная часть проекта. Не менее проработанным и актуальным выглядел проект «Система утилизации люминесцентных ламп в городе Новосибирске» учащихся восьмого класса лицея № 136 А. Гнатюк и М. Митаревой, выполненный под руководством педагога М. Н. Долгих. В работе было представлено разнообразие продуктов: информационные памятки с адресами пунктов приема люминесцентных ламп, что повышает информированность населения по вопросам утилизации ламп, карта несанкционированных мест складирования этих отходов, а также рекомендации по технике безопасности при повреждении ламп такого типа. Кроме того авторами предложен вариант замены этих ламп более экологически чистыми – диодными. Следует отметить умение этих докладчиков защищать свой проект, свободное ориентирование в многочисленных вопросах школьников, учителей и членов жюри.

На этой секции были представлены и другие наиболее интересные экологические проекты: «Проблема выбора жилья в Ленинском районе города Новосибирска», «Проблема бумажных отходов», «Экологически чистый дом», «Загрязнение бытовыми отходами».

В целом радует, что интерес к экологической тематике неуклонно

возрастает. Об этом свидетельствует тот факт, что к предварительному просмотру проектов было предложено 100 работ. Однако есть недостатки:

1. Выбор темы, которая должна соответствовать возрастным особенностям учащегося, проявляется в недостаточном *осознании* защищаемого продукта.

2. Предлагаемая тема проекта четко не ориентирована на соответствующую секцию, где учащийся мог бы оказаться в более комфортной для себя и слушателей обстановке. На пример, из 100 работ – 15 были перенаправлены в секцию химии, так как все они были посвящены химии кристаллов, но никак не экологической тематике. В секцию физики было передано три работы. Более двух десятков работ были по здоровьесберегающим технологиям, которые отправлены на соответствующую секцию и т. д.

3. Много работ было отклонено, так как носило реферативный характер. В основном это касалось географической тематики, в частности исторических географических открытий и путешествий. Другая часть реферативных работ связана традиционно с космической тематикой, философскими вопросами жизни на других планетах.

4. На секции «Естественнонаучный проект» доля работ эколого-биологической тематики крайне мала и составляет всего четвертую часть представленных к защите проектов. К примеру, проекты «Жизнь хвойных в новогодние дни», «Бездомные животные – проблема всех и каждого», «Дегу как домашний питомец» вызвали огромный интерес.

5. В связи с тем, что существует определенное недопонимание разницы между проектной и научно-исследовательской работами большое число работ эколого-биологической тематики, к сожалению, пришлось отклонить. Это были явно научно-исследовательские работы, но никак не экологические проекты. В связи с этим, еще раз обращаем внимание на принципиальную разницу между этими двумя формами работы.

Анализ этих проблем позволяет сделать некоторые обобщения. Прежде всего, на наш взгляд, следует выстраивать немного другой вектор работы с учащимися. Так, многолетний опыт работы в жюри конференции, например, младших школьников, показал, что они успешно себя реализуют в рамках познания окружающего мира через *исследовательскую* деятельность. Не случайно и вполне обоснованно название конференции младших школьников «Первые шаги в науке» или «Мои первые открытия». В 2015 г. в секции «Экология» конференции младших школьников было представлено 18 работ! Тематика исследований чрезвычайна разнообразна: «Отходы – проблемы современности» (С. Харитонов, ученик четвертого класса лицея № 22 «Надежда Сибири»), «Примеры паразитизма в экосистемах Советского района» (Г. Салосин, И. Угроватов, ученики

третьего класса лицея № 130), «Мир антисептиков: народные антисептики» (А. Ефременко, ученица третьего класса Новосибирского городского педагогического лицея им. А. С. Пушкина).

Следующий шаг теперь уже в *научно-исследовательской* работе логично видеть в среднем звене школы, что позволит выстраивать преемственность и сближать учащихся и учителей с живой природой, более знакомой и понимаемой этой возрастной группой. Именно здесь должны формироваться умения и навыки научно-исследовательской работы через изучение особенностей взаимодействия биологических систем между собой и с окружающей их средой. Сформированные качества ребенка – это, в большинстве случаев, результат всего периода школьного образования. Каждое качество, являя собой совокупность признаков, свойств, позволяет на протяжении всего периода формировать его отдельные составляющие: некие промежуточные (не интегративные) результаты [3; 11; 12]. В период школьного возраста в процессе целенаправленного педагогического взаимодействия у школьников можно сформировать основы экологической культуры – осознанное правильное (не потребительское) отношение к явлениям, объектам живой и неживой природы, к результатам и процессу поведения человека в природе. Эмоциональность ребенка, его особая восприимчивость и большой интерес к миру природы, являются основополагающими факторами для успешного экологического воспитания и развития творческого, креативного мышления [6; 14]. Соответственно и тематика исследований должна быть больше всего эколого-биологической. К примеру, изучение индикаторных групп организмов, влияния антропогенных факторов на растительность и животный мир, изменения растительных сообществ в связи с вырубкой, пожарами, рекреационной нагрузкой. Интересными могут стать работы по изучению экологических особенностей различных групп организмов и многое другое. Данная форма работы дает большой простор для положительных и отрицательных результатов (а это тоже результат исследования).

При таком векторе погружения в исследовательскую работу среднее звено школы готовит тем самым учащихся к *проектной* деятельности, что может быть реализовано уже в старшем звене учебного заведения. Однако путь проб и ошибок не допустим в проектной деятельности, так как *проект предполагает реализацию и определенный экономический эффект.* Уже на Всемирной конференции по биоразнообразию и устойчивому развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 г. был сформулирован принцип: «Мыслить глобально и действовать локально!» [17–18]. К сожалению, относительно часто в проектной деятельности учащихся бывает заявлена тематика более глобального масштаба, которую

реализовать в виде защищаемого продукта невозможно. Наиболее интересной в экологических проектах была бы тематика, связанная с разработкой и реализацией экологических троп, проектов пришкольных участков, фитодизайн интерьеров и ландшафтов; в рамках проекта «Моя малая Родина» – благоустройство улицы, парка, сквера и другие проекты. Важно помнить, что все они должны иметь реализацию и экономическую оценку.

Кроме концептуальных проблем осуществления экологических проектов существуют технические трудности. Следует обращать внимание на следующие *требования к рукописи проекта:*

– объем работы не должен превышать *10–20 страниц формата А4, текст должен быть набран кеглем 14, через 1,5 интервала.* Если в работе есть приложение, то оно нумеруется сплошной нумерацией и входит в объем этих страниц;

– *собственные исследования должны занимать не менее двух третей* от общего объема работы, а одна треть – отводится на введение, литературный обзор, методику работы;

– любая работа, приведенная в списке литературы, должна *обязательно* быть использована в самом тексте работы (в противном случае она не должна быть и в списке литературы. *Список литературы должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ. Приведенный список литературы еще не означает, что сделан литературный обзор*);

– *статистическая обработка материалов должна обязательно* быть там, где она является неотъемлемой частью анализа полученных данных, что можно сделать с помощью *MS Office Excel*;

– на все приведенные таблицы, графики, фотографии обязательно должны быть соответствующие ссылки в тексте.

Таким образом, при конструктивном анализе опыта прошлых лет по экологическим проектам можно сделать следующее заключение. Необходимо учитывать возрастные особенности учащихся и соответствующую этому периоду тематику работ. Желательно, чтобы вектор работ имел следующее направление: от «Первых шагов в науке» в младшем звене к научно-исследовательской работе в среднем звене и, наконец, зрелые, осознанные экологические проекты – в старшем звене школы. Эта преемственность позволит чувствовать себя уверенно и комфортно как учащемуся, так и учителю, что будет способствовать, на наш взгляд, более эффективной реализации перечисленных форм работ. Наконец, не надо забывать, что есть еще и родители, которые не менее переживают за своих детей и желают их видеть успешными.

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д., Ряписов Н. А., Майер Б. О., Гижицкая С. А.*

Новосибирский государственный педагогический университет: курс на инновации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 5–20.

2. *Арчегова И. Б.* Экологическое мировоззрение – основа развития // Вестник Российской академии наук. 2003. Т. 73. № 2. С. 114–116.

3. *Благодатнова А. Г., Благодатнова А. Н.* Экологическая компонента воспитания дошкольников // Совершенствование педагогического процесса в современных ДОУ, школах, ссузах, вузах: материалы II Международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2012. С. 5–10.

4. *Гижицкая С. А., Пивоварова Ж. Ф., Факторович Л. В.* Общее и профессиональное ботаническое образование в XXI веке: приоритеты, содержание, технологии // Ботаническое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск, 2013. С. 101–102.

5. *Калинина Л. В.* Формирование нравственных ценностных ориентаций младших школьников через нравственно-этическое оценивание // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 61–64.

6. *Карачев А. А.* О новых подходах к проектной деятельности школьников в условиях модернизации общего образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (16). С. 19–29.

7. *Круглик О. С.* Соотношение понятий проектная и исследовательская деятельность учащихся 5–6 классов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 21–29.

8. *Несговорова Н. П., Савиных В. Л.* Синергетический подход в определении содержания экологической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 8. С. 152–158.

9. *Пивоварова Ж. Ф., Благодатнова А. Г.* Проектная деятельность как основа развития креативного мышления // Грани творчества 2013: Исследовательский проект в образовательном пространстве города Новосибирска. Новосибирск, 2013. С. 12–17.

10. *Пивоварова Ж. Ф., Илюшенко А. Е., Благодатнова А. Г.* и др. Почвенные водоросли антропогенно нарушенных экосистем. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 146 с.

11. *Судоргина Л. В., Терлей Р., Пушкарёва Е. А.* Образовательная система современной школы (взгляд из России и Великобритании) // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 2 (18). С. 7–16.

12. *Черданцев В. А., Благодатнова А. Г., Цускман Е. И.* Тренды современного высшего профессионального экологического образования // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 1 (2). С. 256–262.

13. *Чернышенко Е. Г.* Формирование исследовательской культуры учащихся в условиях общеобразовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. №5. С. 20–26.

14. *Berland A., Gaillard P., Guidetti M., Barone P.* Perception of everyday sounds: A developmental study of a free sorting task // PLoS ONE. 2015. Vol. 10 (2).

15. *Beyer K. M. M., Heller E. F., Bizub J. M.* et al. More than a pretty place: assessing the impact of environmental education on children's knowledge and attitudes about outdoor play in nature // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2015. Vol. 12 (2). P. 2054–2070.

16. *Den Hond E., Govarts E., Willems H.* et al. First steps toward harmonized human biomonitoring in Europe: Demonstration project to perform human biomonitoring on

a European scale // Environmental Health Perspectives. 2015. Vol. 123 (3). P. 255–263.

17. *Fleury P., Seres C., Dobremez L.* et al. «Flowering Meadows», a result-oriented agrienvironmental measure: Technical and value changes in favour of biodiversity // Land Use Policy. 2015. Vol. 46. P. 103–114.

18. *Perz S. G.* Sustainable development: The promise and perils of roads // Nature. 2015. Vol. 513 (7517). P. 178–179.

УДК 316.46

Н. В. Вохмина
(канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики воспитательных систем ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРОЕКТ «ЛИДЕР – ФОРМАТ 21»: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБЩЕСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ

Рассматривается опыт реализации дистанционного образовательного проекта «Лидер – формат 21» для лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений Новосибирской области с целью создания условий, способствующих повышению управленческих навыков и правовой грамотности, возможности перспективного видения деятельности организации.

Ключевые слова: Общественное объединение, лидер, руководитель, дистанционный образовательный проект, государственная молодежная политика

N. V. Vokhmina

PROJECT «LEADER, FORMAT 21»: A NEW VIEW TOWARDS A NON-GOVERNMENTAL ORGANISATION

This article studies the experience acquired while implementing the remote training project “Leader, format 21” designed for leaders of children and youth NGOs of the Novosibirsk region in order to improve their managerial skills and legal awareness.

Keywords: NGO, leader, remote training project, state youth policy.

В современном обществе возрастает значимость деятельности общественных институтов, направленных на создание условий для формирования социально активной личности. В период экономической нестабильности деятельность этих институтов особенно нуждается в эффективных подходах управления [1]. Деятельность детских и молодежных объединений строится с учетом интересов детей и молодежи, предполагает развитие их инициативы, общественной активности, удовлетворение нематериальных потребностей на разных уровнях.

Анализ рынка общественных организаций показал, что существует проблема неэффективного подхода к управлению общественной организацией, применения старых форм работы, которые на сегодняшний день являются не отвечающими запросам мо-

лодежи и не дают ожидаемых результатов. И прежде всего эта безграмотность является следствием традиционного отношения к общественной организации, сложившегося за долгие годы деятельности пионерских и комсомольских объединений, их зависимого положения от политической ситуации.

В современных условиях, являясь добровольным самоуправляемым некоммерческим объединением, созданным по инициативе граждан, объединившихся на основе общности интересов для реализации целей, указанных в уставе общественного объединения, оно должно само заботиться о своем статусе в обществе, находить средства для осуществления деятельности и ведения своих дел. Следовательно, руководители и лидеры должны по-иному относиться к выполнению своих функций – нахождению соратников и выстраиванию партнерских отношений, выбирая курс деятельности организации, и выработке стратегических направлений движения, поиску средств и привлечению ресурсов.

В свою очередь, необходимо помнить о том, что какие ценности будут сформированы у подрастающего поколения сегодня, от того, насколько они будут готовы к новому типу социальных отношений и новых подходов к управлению, зависит путь развития нашего общества и в настоящее время, и в будущем.

Дистанционный образовательный проект «Лидер – формат 21», рассчитанный для лидеров и руководителей детских и молодежных общественных объединений, ставит своей целью создание условий, способствующих повышению управленческих навыков и правовой грамотности руководителей и лидеров детских и молодежных общественных организаций Новосибирской области, повышению роли современных общественных организаций детей и молодежи в построении гражданского общества и воспитанию современного гражданина.

При разработке проекта в первую очередь были учтены актуальные проблемы и приоритетные направления развития общественных организаций. Приняты во внимание современные подходы к общественному движению и ориентиры в сфере молодежной политики. Таким образом, дистанционный курс обучения включил в себя следующие блоки:

– «Правовые основы деятельности общественных организаций»;

– «Социальное партнерство»;

– «Менеджмент общественных организаций»;

– «Маркетинг общественных организаций»;

– «Социология молодежи»;

– «Психологические основы работы с молодежью»;

– «Имидж общественных организаций»;

– «Бухгалтерский учет и делопроизводство в общественной организации»;

– «Экономическая эффективность деятельности общественного объединения»;

– «Проектирование и прогнозирование в общественном объединении».

В каждом направлении понятие «лидер», «руководитель» в общественном объединении рассматривается с разных точек зрения, но приоритетными являются:

– во-первых, это управляющий, наделенный властью самими участниками общественных отношений – членами данного объединения, руководящий специфическим коллективом людей;

– во-вторых, это лидер, способный вести за собой членов объединения, используя свой авторитет, высокий профессионализм, положительные эмоции;

– в-третьих, это дипломат, устанавливающий контакты с партнерами и властями, успешно преодолевающий внутренние и внешние конфликты;

– в-четвертых, это воспитатель, обладающий высокими нравственными качествами, способный создать коллектив и направляющий его развитие в нужное русло;

– в-пятых, это инноватор, понимающий роль науки в современных условиях, роль и значение информации и использующий полученные знания и информационные потоки на благо объединения;

– в-шестых, это просто человек, обладающий высокими знаниями и способностями, уровнем культуры, честностью, решительностью характера и в то же время рассудительностью, способный быть во всех отношениях образцом для окружающих.

Дистанционное обучение охватывает все необходимые области, в которых живет и развивается современное общественное объединение.

Неслучайно проект назван «Лидер – формат 21». Ведь с точки зрения управления организацией, лидер – это тот, кто формулирует цель организации, он – вдохновитель ее достижений. Иными словами, не только коллектив формирует лидера. В современных условиях, особенно в общественном движении молодежи, лидер формирует и ведет за собой группу последователей. Поэтому, научив одного и достучавшись до его сердца – огромная вероятность того, что эти навыки и умения, а также необходимая информация будут перенесены в общественное объединение и направлены на дальнейшее ее развитие.

Анализируя деятельность общественных объединений за последние два года в нашей области, можно отметить, что изменилось отношение руководителей к поиску средств – от «попрошайничества» в сфере молодежной политики к фандрайзингу. Все чаще общественные объединения приобретают статус юридического лица. Большое внимание руководители стали уделять партнерским отношениям с бизнес-структурами. И в этом реальная заслуга описанного проекта.

Качественно изменился подход к деятельности внутри организаций. От вариативно-программного подхода в своей деятельности общественные объединения переходят к проектному подходу. Ведь именно он позволяет современному молодому человеку быть наблюдательным по отношению к социуму, вычленять существующие проблемы и пытаться решать эти проблемы самостоятельно, прибегая к организации по решению этой проблемы к своим сверстникам и другим представителям гражданского общества.

Стоит отметить также, что представители власти любого уровня с удовольствием доверяют часть забот по решению социальных проблем представителям общественных объединений детей и молодежи, так как экономическая эффективность от деятельности таких организаций достаточно высока и позволяет сэкономить бюджетные средства. Одновременно для самой молодежи это является социальной практикой и служит приобретением опыта для использования такового в дальнейшей, уже трудовой деятельности.

Отметим, что современное общественное объединение, в какой бы организационно-правовой форме оно не присутствовало в обществе, обеспечивает возможность для оказания услуг, направленных на решение актуальных задач, связанные с основными усилиями государственной молодежной политики – на развитие и реализацию потенциала молодежи в интересах России.

Проект «Лидер – формат 21» позволяет современным лидерам и руководителям детских и молодежных объединений разрушить стереотипы в подходах к деятельности и управлению организацией и сделать каждое молодежное общественное объединение привлекательным для потенциальных членов, эффективным с точки зрения деятельности, устойчивым в современном постоянно меняющемся мире и выгодным по отношению к партнерскому взаимодействию.

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д., Ряписов Н. А., Майер Б. О., Гижицкая С. А.* Новосибирский государственный педагогический университет: курс на инновации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 5–20.

УДК 7.012.185

О. В. Панченко
(доц. кафедры дизайна ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск)

МЕТОД ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ

В статье представлен метод дизайн-мышления как специфический подход к предпроектному исследованию, видению места и проблеме материальной культуры, зависимость уровня профессиональной компетентности дизайнера и точности постановки проектной задачи от качества и глубины исследования.

Ключевые слова: дизайн, художественное проектирование, дизайн-средства, исследования.

O. V. Panchenko

THE METHOD OF DESIGN THINKING IN THE PROJECT

Design Thinking as a specific approach to the pre-project studies, vision and place the problem of material culture, this level of professional competence and accuracy of staging design project problem on the quality and depth of investigation.

Keywords: Design, art project, design tools, research.

В настоящее время система образования претерпевает структурные и методические изменения. Со сменой мировоззренческой парадигмы сегодня происходит переоценка концептуальных подходов к профессиональному образованию в области изобразительного искусства и дизайна.

В связи с этим особое значение имеет начальный этап художественного проектирования. Его задача заключается в специфическом подходе к предпроектному исследованию, видению места и проблеме материальной культуры. От качества и глубины исследования зависит уровень профессиональной компетентности дизайнера и точность постановки проектной задачи. Причем такой задачи, которая не может иметь единственного правильного решения. Одни решения более «правильные», другие – менее, но эта «правильность» зависит от видения, которое вкладывается в процесс создания дизайна. Дизайн-проект способен воздействовать на человека: пробудить ассоциации, вызвать различные эмоции и натолкнуть на определенные мысли. Дизайнеру потребуется время, целостное видение продукта и некоторая свобода идей, чтобы создать такую концепцию, ко-

торая станет востребованной. Дизайн как сфера деятельности почти не имеет границ – он окружает нас и требуется во всех областях.

Успешные дизайн-проекты затрагивают эмоции, чувства и мысли потребителя, проникают в суть материалов и современных технологий, а грамотный дизайнер всегда ориентируется на социальные и экономические перемены в обществе, улавливает тенденции и старается спрогнозировать будущее.

Как один из подходов к подобным ситуациям рассмотрим механизм дизайн-мышления. Это методика, которая используется для создания инноваций и поиска оригинальных решений в разных сферах. Чаще всего этот термин употребляют, говоря о разработке новых продуктов, но в действительности область применения дизайн-мышления намного обширнее. Его можно использовать во всех случаях, когда необходимо решить какую-либо проблему, связанную с людьми, или скомбинировать знания из разных областей. Основной элемент методики дизайн-мышления – это проникновение в самую суть проблемы, исследование и внимательное наблюдение. Когда сегодня говорят, что проект сделан по правилам дизайн-мышления, это значит, что по сравнению с аналогичными проектами он дешевле в исполнении, более экологичен и приемлем для окружающей среды, устойчив в своем развитии и ориентирован на потребности реальных людей, а не на решение каких-то инфраструктурных или корпоративных задач. Дизайн-мышление может применяться как при создании новых сервисов, продуктов и услуг, так и на крупных предприятиях, где есть проблема разработки сервисной стратегии или создания новой линейки продуктов.

Для решения проектных задач все чаще в качестве основы разработки инновационных концепций используется комплекс мировоззренческих и методологических установок. Одним из ключевых мировоззренческих принципов дизайн-мышления является умение взглянуть на мир глазами других людей, понять их потребности, желания, стоящие перед ними задачи. Еще одна важная сторона дизайн-мышления – это междисциплинарность его платформы, позволяющая развиваться в самых разных областях науки и технологии, дизайна и инжиниринга, искусства и гуманитарных областей – психологии, антропологии, культурологии.

Ценность подходов дизайн-мышления в проектировании заключается в том, что именно дизайнерские методики настроены на работу с так называемым «неявным знанием» потребителя, которое нуждается в более точной формулировке. С этой целью и проводятся дизайн-исследования, позволяющие выявить, интерпретировать и визуализировать информацию в форме, доступной для дальнейшей коммуникации. Таким образом, с прак-

тической точки зрения именно дизайн-исследования лежат в основе сути дизайн-мышления.

Принципы анализа ситуации основаны на нескольких взаимосвязанных звеньях: понимание, определение, идеи, прототип и тест (рис. 1).

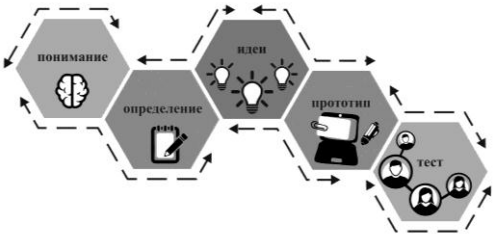

Рис. 1. Схема взаимосвязи основных звеньев

Дизайн-мышление часто называют разновидностью нестандартного мышления, заставляющего ум выйти за пределы известного.

Иллюстрацией дизайн-мышления является диаграмма, состоящая из трех внутренне противоречивых сфер, которые гармонизируются посредством дизайн-мышления: востребованность со стороны потребителя, жизнеспособность и успешность с точки зрения решения проектных задач, реализуемость с учетом имеющихся технологий и производства (рис. 2).

Рис. 2. Сферы, объединяемые дизайн-мышлением

Исследование неразрывно связано с поиском новой информации и новых знаний, выдвижением гипотез и проведением экспериментов.

К *полевым* исследованиям относится наблюдение за реальными жизненными ситуациями, чтобы понять, как люди ведут себя в данном контексте. В таком случае можно применить два вида наблюдения: скрытое, в естественной среде, и контролируемое, открытое.

Кабинетные исследования применяют для сбора и оценки маркетинговой информации, содержащейся в источниках (статистических данных или отчетах), подготовленных для каких-либо иных целей. Кабинетные методы сбора информации опираются на вторичные источники, поэтому часто называются методами работы с документами, в качестве которых выступают материалы как вторичных (внешних и внутренних) источников, так и первичных документов: ответы на открытые вопросы анкет, материалы фокус-групп и свободных интервью. Кроме того, в этом качестве рассматриваются художественные произведения, научные и монографические издания, кино-, видео-, аудио-, фотоматериалы.

Целью *антропологических* исследований является понимание эмоционального соприкосновения потребительской группы с материальным миром. Определяется реакция на визуальные символы дизайн-продукта. Здесь учитываются демографические

характеристики потребительской группы, принцип использования и история заданной темы в этом контексте.

Анализ полученных материалов связан с декомпозицией существующей информации до более мелких элементов, с которыми можно производить логические действия, чтобы в результате получить корректные выводы и поставить перед собой проектные задачи.

После определения цели проекта можно приступать к самой генерации идей в виде мозгового штурма с выдвижением стандартных и нестандартных решений выбранной проблемы. Группа участников обсуждения высказывает как можно большее количество вариантов решения поставленной задачи, в том числе предлагаются и самые невероятные и абсурдные. На этом этапе главное – количество идей, без каких-либо ограничений. Полный запрет на критику и любую (в том числе положительную) оценку высказываемых идей, так как оценка отвлекает от основной задачи и сбивает творческий настрой. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике, их комбинируют и дополняют. Это один из самых творческих аспектов всего процесса, в ходе которого появляется возможность создания креативных проектов, выработки различных технологий для реализации инновационных концепций.

Следующим шагом являются процессы прототипирования, заключающиеся в отборе решений с точки зрения их ясности, точности, целесообразности и технологической осуществимости. Здесь требуется быстрое создание опытных образцов или макетов для проверки возможности реализации. Прототипы позволяют сформулировать чувства и функции дизайна так, как этого не могут сделать простые эскизные формы.

Проектируя прототип, нужно постоянно думать о том, каким образом пользователи будут его тестировать. В процессе использования макета аудитория способна обеспечить дизайнера ценной информацией о том, что и почему не нравится в предложенных решениях. На этапе тестирования дизайнер должен быть сфокусирован на том, чего он еще не знает о той проблеме, решение которой необходимо найти. Режим тестирования – прекрасная возможность усовершенствовать первоначальные идеи.

Например, моделирование на бумаге дает возможность реализоваться идеям, проблематичным в технической стороне вопроса. Бумажный тест очень похож на обычный. Такое прототипирование также хорошо подходит для редактирования. Это та стадия, на которой можно выявлять дефекты макета, вносить исправления или вообще менять направление мысли. С бумагой и картоном легко обращаться, их легко заменить, что позволяет переделывать одно и тоже действие достаточно быстро.

Финалом проектного исследования можно считать тестирование избранных идей. Конечно, идеальным вариантом будет проверка в реальных условиях, но в данном случае можно попробовать создать среду или ситуацию, подобную действительности, например, через ролевые игры. «Пользователи» тестируют бумажные макеты, дополняя их собственными предложениями по ходу использования.

Это позволяет дизайнеру видеть за «потребителем» человека во всей его целостности и индивидуальности, не ограничиваясь исключительно процессом потребления, помогает анализировать процессы общения человека с продуктом, услугой, брендом в контексте их совершения.

Простые, на первый взгляд, для своей реализации принципы дизайн-мышления требуют подготовки и системности, синтетичности мышления, тонкого умения наблюдать и способности творчески, нестандартно подходить к привычным вещам. Также необходимо обладать таким качеством, как эмпатия – искусством поставить себя на место другого и попытаться понять жизнь постороннего человека, как свою собственную. Режим эмпатии подразумевает и изучение поведения целевой аудитории: в контексте определенной задачи необходимо понять, что важно для тех или иных потребителей, как они воспринимают мир, в чем нуждаются эмоционально и физически и почему ведут себя именно так.

С методологической точки зрения подходы дизайн-мышления относятся к творческим приемам решения проблем в условиях неопределенности – так называемых нестандартных задач, которым обычно противопоставляются задачи, не связанные с креативным поиском. Изначально методологический инструментарий дизайн-мышления оттачивался на решении комплексных задач проектирования и разработки нового продукта. Однако особенно актуальными стали подходы дизайн-мышления, когда появилась необходимость серийного производства инновационных форм. По мере того как изменяется понятие «инновации», наращивает свой потенциал и аппарат дизайн-мышления. Сегодня философию и подходы дизайн-мышления активно используют в проектировании для создания новых видов коммуникации, а также для генерации бизнес-моделей и для формирования желательных сценариев развития ситуации.

Развитые способности к творческому мышлению и умение грамотно строить процесс – основа дизайнерской профессии. Благодаря этой методике получают толчок для развития такие профессиональные качества дизайнера, как проектное и системное мышление, открытость и эмпатия, работа в команде, умение «думать руками» и проактивным действиями.

Список литературы

1. *Архипов А. Е., Еськов В. Д.* Системный дизайн: дискурсивно-эволюци-

онный аспект формирования // European social science journal. 2013. № 3.

2. *Семенов О. Г., Кошман Н. В., Лисецкая Е. В.* «Детская школа дизайна» как современная модель дизайн образования // Дизайн образование 2011. Опыт, инновации, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции 24–26 февраля 2011 г. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. С. 47–48.

3. *Туэмлоу Э.* Графический дизайн. Фирменный стиль, новейшие технологии и креативные идеи. М.: Астрель, 2006. 290 с.

УДК 7.012.185

В. Д. Еськов
(ассист. кафедры дизайна ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИЗАЙНА В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Дизайн как форма художественного проектирования привлекает все большее внимание специалистов в различных областях. Оптимальная взаимосвязь функциональности и эстетичности в утилитарном объекте является имманентно присущим дизайну свойством.

Ключевые слова: дизайн, художественное проектирование, дизайн-средства, промышленная эстетика.

V. D. Eskov

RETROSPECTIVE ANALYSIS METHODS OF TEACHING OF DESIGN IN RUSSIA AND ABROAD

Design as a form of artistic projection draws experts' attention in various areas. Optimal relationship of functionality and aesthetics in the utilitarian object is immanently inherent design feature.

Keywords: design, art project, design tools, industrial aesthetics.

Проблема внутреннего роста и самоопределения отечественных вузов неразрывно связана с проблемой повышения статуса вузовского образования и приведения его в соответствие современной мировой культуре и уровню развития профессиональной культуры. Эти проблемы как основополагающие фиксируются в исследованиях и публикациях на протяжении последних двух десятилетий. Их решение требует комплексного подхода, обновления как теории, так и методики образовательного процесса.

Изменения, постоянно происходящие в культуре, приводят к изменениям в традициях оформления ее материального воплощения. В связи с этим деятельность дизайнера можно рассматривать как процесс приведения предметно-пространственного мира окружающего человека к системе, адекватной культурным изменениям. Эпоха постиндустриализма во всех технологически развитых странах глубоко изменяет сущность дизайна, качественно расширяя его границы и возможности. Дизайн становится ди-

зайном среды и дизайном человеческого опыта, дизайном социального контекста. Предмет дизайна расширяется до проектирования события, конструирования стилей жизни.

Проектирование – это творческая деятельность по преобразованию субъектом существующего объекта в соответствии с представлением о том, «как должно быть», протекающая в идеальной и реальной сфере и имеющая прагматичный, конкретно-материальный результат. Процесс проектирования можно условно разделить на два этапа – рождение замысла и его воплощение.

Первый этап представлен мыслительным процессом, который называют проектным. Проектное мышление предполагает изначальную ориентацию на воплощение обдумываемой идеи, творческого замысла по трансформации существующего фрагмента действительности и на разработку системы действий, позволяющих его осуществить. Творчество – создание нового на основе репродуктивной базы.

Второй этап – это воплощение замысла, большое значение здесь приобретает репродуктивная основа, те умения и навыки, которыми должен обладать проектировщик.

Результаты проектирования могут быть разными по значимости. Так, они могут носить локальный характер, касаясь лишь ограниченного круга людей, являющихся носителем определенного вида деятельности. Результаты проектирования приобретают глобальный характер в том случае, когда их значимость выходит за рамки конкретной профессиональной сферы, когда они становятся общезначимыми. Глобальный характер носят результаты проектирования в архитектуре и дизайне, так как потребителем предметно-пространственной среды может быть любой человек, независимо от профессиональной принадлежности [1].

В контексте дизайнерского образования значение указанных проблем усиливается, так как современные исследования свидетельствуют о том, что в XXI в. будет меняться статус проектной культуры, разновидностью которой является дизайн. Так, английский исследователь Брюс Арчер говорит о том, что навыки проектирования универсальны, являются востребованными в жизни любого цивилизованного человека, поэтому требуют освоения на уровне средней школы. Этой тенденции соответствует организация системы образования, направленная на формирование навыков проектного мышления [2].

Обновление теории и методики обучения дизайнеров не предполагает отказ от существующих традиций. Современное дизайнерское образование должно отражать традиции и опыт, накопленные в течение всей его истории.

Дизайнерское образование берет свое начало в области изобразительного искусства, художественной, следовательно, гуманитарной культуры. Так как искусство по своей сущности глу-

боко социально, то естественно, что в критические периоды развития общества социальные, эстетические и этические установки приобретают особое звучание в творчестве. Технократическая культура, набиравшая силу к началу XX в., не спешила вобрать в себя ценности гуманизма. Она диктовала свои условия: приоритет разума над чувствами, техники над искусством, функции над формой. Модернистские установки общественного сознания выразились в функциональной направленности дизайна 1920–30-х гг. Отражение этих процессов можно найти в педагогических концепциях художников-новаторов.

Представления о проектировании в 1920-е гг. характеризуются идеологизацией, пафосом, абсолютизацией несбыточных идей, что характерно в целом для той эпохи. Дизайнеры являлись людьми, активно участвующими в построении нового общества на руинах старого, решали важную социальную задачу. Проектирование призвано было также выполнять задачу формирования нового человека, так как господствовала убежденность в том, что тотальное изменение предметно-пространственного окружения приведет в конечном итоге к коренному изменению человека в желаемом направлении.

В России к началу 1920-х гг. в системе художественного образования обозначился ряд требований:

– «объективизация» системы обучения художественным дисциплинам;

– сближение различных видов искусств и разработка методики их преподавания;

– сближение материальной культуры с массовым индустриальным производством, исходя из конкретных условий эпохи.

В Советской России была осуществлена реорганизация всей системы художественного образования. Академическая система обучения была заменена новой, которая сочетала в себе принципы взаимоотношений мастера (преподавателя) и подмастерьев (учеников). Основной идеей этого направления был отход от академических методов обучения, введение новой системы организации индивидуальных мастерских.

Обучение строилось «от общего художественно-пластического образования, через специальное художественное к профессиональному образованию», где формировался новый вид проектно-художественной деятельности, получивший позже название «дизайн». Здесь в ходе подготовки первого отечественного отряда дипломированных дизайнеров («инженеров-художников») шел сложный процесс поиска и уточнения сферы и профиля новой деятельности, уяснения роли дизайнера в формировании этой сферы творчества, метода дизайн-проектирования.

Тем самым закладывался единый фундамент художественных средств формообразования для «инженеров-

художников» всех отраслей промышленности.

В основе преподавания лежал следующий метод обучения – проектирование должно вестись на основе тщательного сбора фактического материала, его анализа и исследования с позиции научных и технологических знаний. Считалось, что чисто художественная подготовка не может принести положительных результатов.

Принципиально новый этап развития дизайна датируется периодом 1960–90-х гг. Его начало характеризуется безусловным интересом к наследию 1920-х гг. Это время возрождения художественного конструирования. Большое внимание уделялось разработке новой концептуальной базы дизайн-деятельности, обоснованию ее новых видов, органично отвечающих современным требованиям.

Пристальное внимание было обращено на функциональные и эстетические качества предметов народного потребления. Пожалуй, можно сказать, что именно в то время дизайн получил самый массовый заказ за весь период своего существования в нашей стране.

Значительно изменился внешний вид периодических изданий. Во многом этот процесс происходит под влиянием западноевропейской школы графического дизайна. Белое пространство признается одним из сильнейших средств выразительности, малогарнитурный набор – признаком стиля. Многие новые издания создаются по необычной методике – с первоначальной разработкой модульной сетки. Однако подобное «оживление» продолжалось сравнительно недолго: в 1970-х гг. практически был прерван заказ производства и бытовой сферы на профессиональный дизайн. Наступило время критической реакции на авангард первой (1910–1920 гг.) и второй волны (1950–1960 гг.).

Огромный научный потенциал был также накоплен и в Ленинградском высшем художественно-промышленом училище им. В. И. Мухиной. В конце 1980-х – начале 1990-х гг. появление предприятий частных форм собственности, развитие отношений конкуренции и коммерциализация прессы возродили российскую рекламу как одно из важнейших средств массовой коммуникации. Появились издания, которые специализировались исключительно на рекламе («Центр Plus», «Экстра М» и др.), и многочисленные рекламные агентства.

В связи с этим в значительной степени повысился интерес к дизайну вообще и к графическому дизайну в частности. Однако общие тенденции развития данного вида деятельности привели к тому, что дизайн воспринимался исключительно в узком прикладном значении данного термина: либо как промышленный, либо как графический дизайн – все так же лишенный единой концептуальности, которая была традиционна для российского дизайна в тот период.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что система высшего образования должна последовательно переходить в новое качественное состояние, требующее глубокого осмысления принципов и методов обучения и воплощения их в учебных программах, во взаимоотношениях преподавателей и учащихся, организации образовательного пространства и образовательного процесса.

Список литературы

1. *Архипов А. Е., Таскаев Е. Н.* Маркетинговые коммуникации в эпоху глобализации и унификации // Российское предпринимательство. 2011. № 1 (выпуск 2). С. 90–93.

2. *Нюренбергер Л. Б., Климова Э. Н.* Возможности использования дискурсного подхода в маркетинговых коммуникациях организации // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2011. № 12. С. 134–138.

УДК 372.87

С. С. Милых
(мастер спорта по спортивной гимнастике, тренер-преподаватель по спортивной аэробике МБОУ ДОД ДООЦ «Спутник»)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ СТЕП-АЭРОБИКОЙ С ЖЕНЩИНАМИ

В статье рассказывается о степ-аэробике, перечислены и описаны основные методы, которыми должен владеть инструктор и которые используются при проведении занятий.

Ключевые слова: степ-аэробика, степ-платформа, методы, принципы обучения, физическая культура.

S. S. Milyh

METHODS OF TEACHING STEP AEROBICS WITH WOMEN

The article addresses the step-aerobics, there are listed and described basic methods which can be used during classes and which the instructor should master.

Keywords: step-aerobics, step-platform, methods, principles of studying, physical culture.

В настоящее время оздоровительная аэробика становится одной из самых популярных форм занятий физической культурой, в особенности среди женщин.

Степ-аэробика представляет собой разновидность занятий физическими упражнениями оздоровительной направленности с использованием степ-платформы. Движения в степе довольно просты, поэтому вполне подходят для людей разного возраста и уровня подготовленности. Они великолепно улучшают фигуру.

Для тренера по аэробике важно не только красиво двигаться самому, но и умение научить занимающихся правильной технике. В связи с этим проблема правильного обучения, несомненно, актуальна в аэробике при освоении даже, казалось бы, несложных движений, не говоря о танцевальных элементах и соединениях [4].

Сложность задачи возрастает, так как в оздоровительной тренировке мы сталкиваемся с дефицитом времени. Обычно занимающиеся в состоянии посещать занятия не более 2–3 раз в неделю. Поэтому в отличие от спорта высоких достижений, обучение происходит с сохранением принципа поточности выполнения движений. Это повышает требования к тренеру: умение лаконично и четко объяснить технику,

быстро заметить ошибки и тут же исправить их. Разъяснения по разучиванию и замечания тренер должен делать в тактичной и доходчивой форме.

В качестве основных методических приемов обучения хореографии выступают следующие [8].

Оперативный комментарий и пояснение. В процессе проведения занятия большое значение имеют указания, которые дает тренер в ходе выполнения упражнений. Эти указания играют роль внешнего управляющего момента, с помощью которого занимающиеся могут оперативно представить собственные действия. При этом указания включают моменты, что и как делать (название движения, основные моменты техники, направление, подсчет и т. д.), включая исправление ошибок, таким образом вносится коррекция и применяется принцип обратной связи, поточный метод проведения упражнений при этом сохраняется.

Визуальное управление группой. Обычно визуальное управление используется вместе со словесными указаниями. Например, показывается направление движения с пояснением, что делать. Система оперативного комментария, пояснения и визуального управления группой должна быть четкой, уверенной.

К невербальным методам управления группой относятся также *выразительные движения телом*. Тренер должен подчеркивать своими движениями моменты расслабления, напряжения, характер танцевальных элементов и т. п. Важное значение имеет мимика. Невозможно проводить занятия при выражении недовольства, раздражительности, усталости на лице [3].

Важным методическим приемом является и *изменение темпа выполнения хореографических движений*: можно замедлять или ускорять темп в зависимости от стадии усвоения элемента, соединения или целой комбинации. Если в начале изучения нового хореографического материала темп будет слишком быстрым, то, как правило, такая ситуация может привести к перенапряжению, скованной работе мышц, неспособности занимающихся понять задание и повторить его, что, в свою очередь, может привести к раздражению, развить комплекс неспособности к данному роду двигательной активности.

Не следует слишком затягивать выполнение движений в замедленном темпе, так как в этом случае снизится воздействие занятия на кардио-респираторную систему, следовательно, и оздоровительный эффект на организм занимающихся. Не стоит забывать о принципе «золотой середины».

Нельзя требовать сразу от занимающихся эмоционального, выразительного исполнения слагаемых комбинации, а тем более комбинации целиком. Сконцентрируйте внимание на технической стороне, правильной последовательности элементов, ориентировке в пространстве, а затем вносите эмоциональность, раскрепощенность, выразительность.

Самоконтроль действий. Самоконтроль действий включает в себя не

только механическое повторение движений, их внешней формы, но и контроль занимающихся за своими мышцами, их участием в работе и степенью напряжения.

Тренер-инструктор должен комментировать функциональную работу мышц, поэтому знания анатомии движений – важная составная часть системы подготовки специалиста по аэробике. Огромную помощь в проведении занятий оказывает зеркало – так занимающиеся могут контролировать свои движения и сличать с действиями тренера. Наличие зеркал в залах для проведения аэробики не только выполняет функции дизайна, но и является важным для обучения, технически правильного выполнения упражнений, для персонального контакта, коммуникации с занимающимися спортом.

Показ упражнений. В связи с обучением возникнет еще одна важная проблема – как показывать упражнения. Всегда ли нужен показ лицом к занимающимся, в зеркальном отображении? Простые по координации движения можно показывать именно так – лицом к занимающимся с левой руки и ноги, сложные – спиной к занимающимся.

Однако длительное проведение упражнений спиной к занимающимся может вызвать отрицательную реакцию у некоторых людей. Поэтому тогда, когда отдельные движения или комбинация освоены достаточно хорошо, тренер поворачивается лицом к занимающимся и выполняет движения в зеркальном отображении [6].

Список литературы

1. *Горцев Г.* Аэробика. Фитнес. Шейпинг. М.: Вече, 2001. 109 с.

2. *Давыдов В. Ю., Шамардин А. И., Краснова Г. О.* Новые фитнес-системы. Волгоград, 2001. 139 с.

3. *Жерносек А. М.* Технологии применения занятий степ-аэробикой в оздоровительной тренировке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 24 с.

4. *Ивлев М. П., Котов П. И., Левшенкова В.* Аэробика – теория и методика проведения занятий. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 250 с.

5. *Легостаев Г.* Аэробика не стоит на месте: рассказ о новых видах аэробики // Физкультура и спорт. 2001. № 8. С. 28–29.

6. *Лиин И. А.* Руководство для инструкторов по спортивной аэробике: учебное пособие. М., 2004. 146 с.

7. *Лисицкая Т. С.* Аэробика на все вкусы. М.: Просвещение; Владос, 2000. 96 с.

8. *Нестерова Т. В., Овчинникова Н. А.* Техника базовых элементов, терминология и язык профессионального общения в аэробике: учебно-метод. пособие. Киев: УГУФВС, 2001. 33 с.

УДК 372.87

М. А. Лунюшкина
(мастер спорта по спортивной аэробике,
преподаватель детского фитнеса МБОУ ЦДО «Алые паруса»,
г. Новосибирск)

ХОРЕОГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СПОРТИВНОЙ АЭРОБИКЕ

В статье приведен анализ влияния хореографической подготовки на улучшение спортивных результатов в спортивной аэробике, перечислены и описаны основные средства, применяемые на уроках классической хореографии.

Ключевые слова: спортивная аэробика, хореография, экзерсис, осанка, физические качества.

Lunyushkina M. A.

DANCE TRAINING IN SPORTS AEROBICS

The report consists the analysis of the influence of choreographic training on sports results improvement, enumerates and describes basic methods which can be used at classic choreography classes.

Keywords: sports aerobics, choreography, exercise, bearing, physicality.

Спортивная аэробика – это молодой, сложнокоординационный, эмоциональный вид спорта, который еще находится в стадии формирования. Спортсмены, занимающиеся спортивной аэробикой, выполняют комплекс упражнений под музыкальное сопровождение. Упражнения состоят из простых и сложных аэробных шагов (подъем колена, выпадов, подскоков, махов, галопов, приставных шагов), которые выполняются в разных ракурсах, с различной интенсивностью и с разной амплитудой. В свое время спортивная аэробика создавалась как вид спорта, гармонично развивающий у занимающихся им все физические качества (силу, гибкость, выносливость, скоростные качества и координацию), что выгодно отличает аэробику от других гимнастических дисциплин, где по большей части преобладает развитие одного или двух качеств. Также во главу угла был поставлен артистизм спортсменов, их умение общаться со зрителями, заводить аудиторию. В спортивной аэробике используются элементы из художественной гимнастики и акробатики. Большое значение в спортивной аэробике имеет хорео-

графическая подготовка, так как она воспитывает культуру движений, совершенствует физическую подготовленность, развивает артистичность и музыкальность занимающихся [4].

Характеристика средств, применяемых на уроках классической хореографии. Применение хореографии в учебно-тренировочном процессе повышает качество подготовки спортсменов, позволяет решить некоторые общие и частные задачи. Например, занятия хореографией способствуют всестороннему и гармоничному развитию спортсмена; овладению комплексом двигательных навыков, способствующих повышению и расширению координационных возможностей спортсмена; повышению уровня развития физических качеств: гибкости, быстроты, силы и выносливости; исправлению имеющихся физических недостатков: сутулости, косолапости, перекоса плеч; развитию индивидуальности, танцевальности, пластичности, выразительности и культуры движений [7].

Экзерсис – хореографические упражнения в установленной последовательности у опоры или на середине. Экзерсис в хореографии является фундаментом композиции. Экзерсис бывает партерный, классический, народно-характерный, джазовый и в стиле модерн.

Партерный экзерсис. Упражнения на полу, или партерный экзерсис, позволяют с наименьшими затратами энергии достичь сразу трех целей: повысить гибкость суставов, улучшить эластичность мышц и связок, нарастить силу мышц.

Классический экзерсис. Движения экзерсиса у станка. В классическом танце можно условно выделить две группы движений: подготовительные (простые) и основные (сложные). Выполнение первой (подготовительной) группы движений требует соблюдения определенных технических норм, а именно: определенные позиции ног, рук, положение туловища и головы, режим мышечной работы, ритмическое сочетание движений с музыкой. Ко второй группе относятся различные виды равновесий, поворотов, прыжков [2].

Особенности хореографии в спортивной аэробике. Хореографическая подготовка в спортивной аэробике базируется главным образом на классической основе, разработанной в балете. Однако она имеет ряд характерных особенностей, которые, прежде всего, определяются различиями целей и задач, стоящих перед спортсменами.

Хореографическая подготовка в спортивной аэробике является лишь частью учебно-тренировочного процесса и должна быть взаимосвязана с другими видами подготовки. На уроке хореографии в спортивной аэробике в первую очередь должна учитываться практическая целесообразность каждого занятия. В учебном процессе каждое упражнение должно нести конкретную смысловую нагрузку (техническую, воспитательную). Специфика

занятий хореографией диктуется особенностями техники спортивной аэробики. Так, положение опорной ноги у спортсменок, занимающихся спортивной аэробикой, и артистов балета различно. В результате упражнений у станка в первую очередь мы должны добиться грамотности свободной ноги, то есть основное внимание – не на опорную ногу и ее выворотность, а на свободную. Грамотность свободной ноги – это дотянутость колена, вытянутый носок. Тренер-хореограф, работающий со спортсменами, должен очень тонко и точно понимать, как работают ноги и корпус спортсменок, какие позиции рук используются во время исполнения программы. Целесообразно 2–4 раза в месяц заниматься хореографией в той обуви, в которой спортсменки выступают на соревнованиях. Во время таких занятий от спортсменок нужно требовать максимальной эстетики исполнения упражнений классического экзерсиса у станка и на середине. Все, что в спорте связанно с движением под музыку, имеет под собой хореографическую основу. Танец – это выражение эмоционального состояния человека, его мыслей и чувств средствами условных движений, жестов, поз, мимики. Спортивная аэробика характеризуется тем, что здесь нет чрезмерных нагрузок, особенно на позвоночник. Специфика упражнений в этом виде спорта такова, что все движения выполняются не до крайней степени [5].

Аэробика – это здоровый образ жизни для волевых, энергичных оптимистов и тех, кто хочет таковыми стать. При занятиях спортивной аэробикой происходит укрепление сердечно-сосудистой системы и легких, укрепление мышц, улучшается координация движений. Под хореографической подготовкой в спортивной аэробике понимается система упражнений и методов, направленных на воспитание двигательной культуры спортсменок, на расширение арсенала выразительных средств. У занимающихся воспитывается правильное ощущение красоты движений, способность передавать в них определенную эмоциональность. Уроки классического танца формируют красивую осанку, развивают силу ног (в частности, стоп), подвижность всех суставов. Однако более важным представляется знакомство с разнообразной координацией взаимосвязанных движений ног, рук, головы, корпуса, а также организация красивых линий и выразительной пластики всей верхней части корпуса. Хореография – важное средство эстетического воспитания, а также творческих способностей. Именно в процессе занятий хореографией спортсмены ближе всего соприкасаются с искусством.

Список литературы

1. *Беляев А. Г.* Знакомство с танцами // Гимнастический мир Санкт- Петербурга. 2001. Вып. 3.

2. *Белозерова В. В.* Традиционная культура Орловского края. Орел, 2005.

3. *Буренина А. И.* Ритмическая мозаика. СПб., 2000.

4. *Борисенко С. И.* Повышение исполнительского мастерства гимнасток на основе совершенствования хореографической подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 21 с.

5. *Гавердовский Ю. К.* Техника гимнастических упражнений: учебное пособие. М., 2002. 512 с.

6. *Громова Е. Н.* Детские танцы из классических балетов с нотным приложением. СПб., 2010.

7. *Линькова Л. А.* История хореографического искусства. Русский балетный театр. СПб., 2000. 52 с.

УДК 372.87

Е. А. Шигаева
(мастер спорта международного класса по спортивной аэробике, руководитель фитнес-центра «GREEN FITNESS», г. Новосибирск),
Т. И. Колосова
(мастер спорта по художественной гимнастике, г. Новосибирск),
Е. И. Кониболоцкая
(мастер спорта по художественной гимнастике, г. Новосибирск),
М. А. Лунюшкина
(мастер спорта по спортивной аэробике, г. Новосибирск),
С. С. Милых
(мастер спорта по спортивной гимнастике, г. Новосибирск)

ФИТНЕС – ПУТЬ К ЗДОРОВЬЮ И САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

В статье представлены эффективные пути оздоровления студентов, повышения уровня их физического развития и подготовленности, приобщения к здоровому образу жизни и практическая реализация в рабочем процессе.

Ключевые слова: фитнес, здоровье, программа для высших учебных заведений, аэробика, упражнения, физическая культура.

E. A. Shigaeva, T. I. Kolosova, E. I. Konibolotskaya, M. A. Lunyushkina, S. S. Milyh

FITNESS IS THE PATH TO HEALTH AND SELF-IMPROVEMENT

In the article there are provided effective ways of student's rehabilitation, rise of the physical development level and their efficiency, introduction in healthy life-style and practical realization of them in the working process.

Keywords: fitness, health, program of an institute of higher education, exercises, physical culture.

Занятия фитнесом, безусловно, важны для людей разного возраста, а для студентов они жизненно необходимы. Известно, что ежедневные многочасовые учебные и самостоятельные занятия вынуждают студентов вести малоподвижный образ жизни. С точки зрения физиологии, это один из стресс-факторов, негативно отражающийся на здоровье. В результате негативное вли-

яние сказывается на состоянии здоровья.

По данным Госкомстата Российской Федерации, более 50 % учащихся имеют ослабленное здоровье.

Известно, что без достаточной двигательной активности человек не может воспользоваться в своей жизни тем, что заложено в него природой, не может продуктивно трудиться, быть здоровым.

Несмотря на бесспорно прогрессивную роль двигательной активности, более 85 % населения страны все же не занимаются физической культурой систематически. Среди причин – недостаток свободного времени, отдаленность спортивных баз от места жительства, некоторые психологические моменты, такие как отсутствие привычки к занятиям, чувство стеснительности и т. д.

В студенческой среде наблюдается неудовлетворенность содержанием академических занятий физической культурой, что негативно сказывается на уровне физической подготовленности и состояния здоровья.

В связи с этим является актуальным поиск эффективных путей оздоровления студентов, повышения уровня их физического развития и подготовленности, приобщения к здоровому образу жизни и практическая их реализация их в учебном процессе.

На базе университета уже 5 лет существует фитнес-центр «GREEN FITNESS» с огромным выбором различных направлений тренировок. В него входят: 3 зала для проведения групповых занятий, 2 тренажерных зала, также проводятся учебные занятия для специальных медицинских групп.

Широта и многообразие видов фитнеса предоставляют студентам свободу выбора индивидуально приемлемых форм занятий.

Студенты, занимающиеся фитнесом регулярно, делают это с удовольствием, и даже с нетерпением ждут начала очередного занятия. В результате этих занятий они улучшают свое здоровье, лучше выглядят, становятся стройнее, улучшают качество своей жизни.

Для активных студентов мы разработали программу повышения квалификации «Оздоровительная аэробика», в нее входит обучение по классической аэробике и степ-аэробике. Пройдя обучение, состоящее из двух модулей, студенты получат диплом и смогут работать инструкторами по аэробике.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «Оздоровительная аэробика: классическая и степ-аэробика»

I. Общая характеристика программы.

1.1. Цель реализации программы.

1. Подготовка обучающегося к педагогической и культурно-просветительской деятельности по укреплению здоровья, поддержанию работоспособности, активного долголетия и при-

влечения молодежи к занятиям спортом.

1.2. Требования к результатам освоения программы.

1. В результате освоения программы обучающийся сформирует у себя систему научно-практических знаний, необходимых для деятельности в качестве инструктора по аэробике, соответствующее отношение к оздоровительной аэробике и понимание социальной роли оздоровительной аэробики в развитии человека и подготовке специалиста (инструктора).

2. Знает научно-биологические и практические основы оздоровительной аэробики и здорового образа жизни.

3. Владеет методами и способами физического самосовершенствования и самовоспитания.

II. Требования к уровню подготовки поступающего на обучение.

Студенты, осваивающие программы высшего образования.

III. Содержание программы.

3.1. Учебный план.

Срок обучения: две недели.

Режим занятий: 8 часов в день.

Возможные формы обучения: очная.

Общая трудоемкость: 72 часа.

Форма итоговой аттестации: экзамен.

Таблица 1

Содержание программы

№	Наименование разделов (модулей), тем	Всего часов	Аудиторные занятия, час			СРС, час	Текущий контроль
			Лек	ПРЗ	ЛР		
	Модуль 1						
1.1	Аэробика. Общее понятие	4	1	–	–	3	
1.2	Классификация аэробики	5	1	–	–	4	
1.3	Основные понятия оздоровительной аэробики	10	2	3	–	5	
1.4	Урок классической аэробики	15	2	7	–	6	
1.5	Аттестация по модулю 1	2	–	2	–		Зачет
	Модуль 2						
2.1	Урок степ-аэробики	18	2	10	–	6	
2.2	Основы анатомии и физиологии	7	2	–	–	5	
2.3	Питание при занятиях аэробикой	5	1	–	–	4	
2.4	Травматизм на занятиях аэробикой	4	1	–	–	3	
2.5	Аттестация по модулю 2	2	–	2	–		Зачет
	Итоговая аттестация	2	–	2	–		Экзамен
	Итого	74					

3.2. Детализированное содержание программы.

Модуль 1

1.1. Аэробика. Общее понятие. Положительные эффекты аэробного тренинга, история возникновения аэробики [1].

1.2. Классификация аэробики (оздоровительная, прикладная, спортивная; классификация оздоровительной аэробики по уровню подготовки, по полу, по возрасту, по количеству, по организационно-методической форме, по месту проведения, по наличию снарядов; характеристика основных видов оздоровительной аэробики).

1.3. Основные понятия оздоровительной аэробики. Средства оздоровительной аэробики, команды в аэробике, методы подачи команд, ударность в уроках аэробики, классификация базовых шагов.

1.4. Урок классической аэробики. Содержание урока, структура урока, последовательность, методы, составление комбинаций из базовых шагов, основные регуляторы нагрузки в занятиях классической аэробикой, объективные и субъективные методы определения нагрузки, способы повышения интенсивности в уроках классической аэробики [2].

1.5. Аттестация по Модулю 1 – зачет:

а) практическая часть: составление комбинации из базовых шагов классической аэробики на 32 счета со сменой лидирующей ноги с разучиванием с группой, проведение любой части урока классической аэробики с группой;

б) теоретическая часть: собеседование по одному вопросу из предложенного перечня (раздел 5).

Модуль 2

2.1. Урок степ-аэробики. Содержание урока, структура урока, базовые шаги, направления движений и подходы к платформе [2; 4].

2.2. Основы анатомии и физиологии (оси и плоскости, функции скелета, форма костей, строение сустава; мышечная система, функции мышц; сердечно-сосудистая система, дыхательная система, влияние физической нагрузки на кардиореспираторную систему, энергообеспечение мышечной деятельности).

2.3. Питание при занятиях аэробикой. Шесть классов питательных веществ, рациональное сбалансированное питание.

2.4. Травматизм на занятиях аэробикой. Запрещающие упражнения [3].

2.5. Аттестация по Модулю 2 – зачет:

а) практическая часть: составление комбинации из базовых шагов степ-аэробики на 32 счета со сменой лидирующей ноги с разучиванием с группой, проведение любой части урока степ-аэробики с группой;

б) теоретическая часть: собеседование по одному вопросу из предложенного перечня (раздел 5).

4. Условия реализации программы.

4.1. Материально техническое обеспечение.

Таблица 2

Материально-техническое обеспечение

Наименование и № специализированных аудиторий, кабинетов	Вид занятий	Наименование оборудования, программного обеспечения
Фитнес-зал	Лекция	Проектор, музыкальный центр (CD-проигрыватель)
Фитнес-зал	Практика	Музыкальный центр (CD-проигрыватель), степ-платформы, коврики, гантели, бодибары, фитболы

5. Оценка качества освоения программы.

5.1. Промежуточная аттестация по модулям в форме зачета.

На зачете слушатель:

а) составляет комбинацию базовых шагов из классической аэробики (или степ-аэробики) на 32 счета со сменой лидирующей ноги с разучиванием с группой;

б) проводит любую часть урока оздоровительной аэробики с группой;

в) отвечает на один из вопросов, указанных в перечне для модуля 1 (модуля 2).

5.2. Итоговая аттестация по курсу – в форме экзамена.

На экзамене слушатель:

а) составляет комбинацию базовых шагов из классической аэробики (или степ-аэробики) на 32 счета со сменой лидирующей ноги с разучиванием с группой;

б) проводит любую часть урока оздоровительной аэробики с группой (по выбору преподавателя);

в) отвечает на один из вопросов, указанных в перечне.

5.3. Перечень вопросов для промежуточного и итогового контроля.

Модуль 1

1. Аэробика. Общее понятие.

2. Положительные эффекты аэробного тренинга.

3. Классификация аэробики.

4. Влияние физической нагрузки на кардиореспираторную систему.

5. Средства оздоровительной аэробики.

6. Требования к музыкальному сопровождению в различных частях занятия.

7. Методы подачи команд.

8. Интенсивность (определение).

9. Ударность в уроках аэробики.

10. Части урока классической аэробики (перечислить).

11. Разминка (цель, время, содержание).

12. Основная часть (цель, время, содержание).

13. Заключительная часть (цель, время, содержание).

14. Распределить по группам базовые шаги (движения без смены лидирующей ноги и со сменой лидирующей ноги).

15. Способы повышения интенсивности.

Модуль 2

1. Основные подходы к степ-платформе.

2. Основные положения тела относительно степ-платформы.

3. Способы измерения интенсивности (перечислить с кратким описанием).

4. Основные перемещения по степ-платформе.

5. Гибкость (определение).

6. Разновидности гибкости.

7. Виды мышечных сокращений.

8. Источники выработки энергии.

9. Каких упражнений следует избегать на уроках аэробики в связи с повышенной травмоопасностью и почему (не менее 3 упражнений)?

10. Методы разучивания хореографических комбинаций.

Список литературы

1. *Аэробика*: теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студентов высш. и средних специальных учеб. заведений физической культуры / М. П. Ивлев, П. И. Котов, Т. В. Левченкова и др.; под ред. Е. Б. Мякинченко и М. П. Шестакова. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 308 с.

2. *Крючек Е. С.* Аэробика: содержание и методика оздоровительных занятий: учеб.-мет. пособие. М.: Терра-Спорт, Олимпия-Пресс, 2001. 64 с.

3. *Лисицкая Т. С., Сиднева Л. В.* Аэробика: в 2 т. М.: Федерация аэробики России, 2002.

4. *Филипова Ю. С.* Фитнес: в 4 ч. Новосибирск, 2003.

УДК 377+378+793.3

А. С. Фомин
(канд. искусствоведения, доц. кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗНАЧЕНИЯ ТАНЦА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассмотрены теоретические аспекты значения танца в педагогическом образовании. Представлены результаты полифункционального исследования танца (1960–2010 гг.), как вида поведения и деятельности человека. Рассмотрена специфика феномена «танец» в системе педагогического образования, особенности инновационных форм игровой танцевальной деятельности. Осмысление теоретических, методологических, методических и практических проблем танцевального образования в широком понимании обеспечивает выбор форм и разработку технологий, способствующих психофизическому и социальному развитию личности.

Теоретические аспекты значения танца в педагогическом образовании ориентированы на доступность излагаемой информации воспитателю, психологу, учителю, на проведение и интерпретацию педагогических технологий игровых форм танца. Определенность структурных компонентов танцевальной деятельности, их вариативное развитие, способствуют решению поставленных задач и достижению реальных целей.

Расширенный список литературы раскрывает перспективы введения танца в систему педагогического образования.

Ключевые слова: филогенез, социальные функции и структура танца; игровые и зрелищные формы танца; эмпирический и системный анализ.

A. S. Fomin

THEORETICAL ASPECTS VALUES OF DANCE IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION

The article deals with the theoretical aspects of the meaning of dance in teacher education. The article presents the results values of the study of dance polyfunctional (1960–2010). Introduction of the system of domestic

and foreign teacher education in the field of culture and art. The specificity of the phenomenon of "dance" as a form of behavior and human activity. Showing innovative forms of dance gaming activities, development prospects. Understanding the pedagogy of theoretical, methodological, methodical and practical problems of dance education in the broadest sense. Providing a choice of forms and the development of technologies that contribute to the psychophysical and social development of the individual. Educator, psychologist, teacher conduct and interpretation of available pedagogical techniques of game forms of dance. Determination of structural components of dance activity, variability development provides problem solving and achieving realistic goals.

Extend references of Author open perspectives introduction of dance in system to pedagogical education, because in the article this information limitation.

Keywords: phylogeny, social functions and structure of the dance, Gaming and entertainment forms of dance, empirical and system analysis, Dance teacher training in vocational education.

Работа А. С. Фомина перспективна по своей фундаментальности (социально-психологические аспекты) и практической значимости в современной культуре.

Директор Института общей патологии и экологии человека СО РАМН
Академик В. П. Казначеев (2002 г.)

1. Проблема полифункционального исследования танца сохраняет остроту в связи с тем, что выпускаются издания, предназначенные *«для хореографических училищ, институтов культуры и широкого круга любителей танца»* [2], а так же *справочные иллюстрированные энциклопедии … для старшего школьного возраста*, и др. [3, с. 399–400], продолжающие утверждать путаные сведения. Например, такое определение, как *«танец – ритмичное движение под музыку – один из древнейших видов искусства»* [3, с. 399–400], или *«кубинский народный танец – традиционное хореографическое искусство Кубы»* [2, с. 142]. Подобных примеров можно привести множество, которые не позволяют понять, что есть *«танец», «танец – один из древнейших видов искусства», «народный танец», «народный танец – традиционное хореографическое искусство»* и др.

Философское осмысление феномена «танец» требует его исторического и современного анализа. Анализ теорий происхождения танца, методов его научного исследования на основе работ зарубежных авторов XX в. проводила Э. А. Королева. Она исследовала публикации зарубежных авторов, таких как У. Сорелл, А. Мэррей, Х. Эллис и др., в которых те рассматривали генезис танца, и давали свое определение [10]. Однако Э. А. Королева не учла, что ряд дефиниций танца зарубежных авторов включают элементы, характеризующие разноуровневый к нему подход. Например, в определении танца А. Мэррея, кроме присущих этому виду человеческой

деятельности средств (ритм, движения тела), встречаются элементы понятия, которые относятся к формам общественного сознания (религия), к психологии (настроение, эмоции), формам проведения свободного времени (развлечение) и др.

Неопределенность методологического подхода Э. А. Королева продемонстрировала в исследовании «Ранние формы танца» [10]. Она привлекла разноуровневые и слабо интегрированные характеристики танца, относящиеся к разным научным дисциплинам. Определения танца, предложенные Э. А. Королевой, включают позиции и уровни его трактовки с терминологическими элементами разных дисциплин. Анализ результатов философско-методологического осмысления танца Э. А. Королевой, представляющих научную ценность, не получен.

Эмпирический метод, привлеченный Э. А. Королевой, основывается на большом количестве материала и охватывает все стороны исследуемого объекта. Однако при систематизации сразу же выявляются такие недостатки как перекрывание объемов понятий, их типологическая многозначность, разносортность и многоуровневость. Результаты подобных методов исследования, даже при большом выборе источников, несут ограниченный эвристический потенциал. Подобные методы затрудняют выявление закономерностей изучаемого объекта, в качестве которого исследуется танец [10].

Поливариантность трактовок феномена «танец», предложенные Э. А. Королевой, отражает разные функции и точки зрения. Эта терминологическая путаница препятствует адекватному пониманию значимости танца в педагогическом образовании.

2. Актуальность теоретического и понятийного осмысления феномена «Танец». В историографии образовательного пространства цивилизаций танец рано получил статус художественно-эстетического явления как «хореография» [18]. В многомерном потенциале педагогики XX–XXI вв. танец практически никогда не был представлен в качестве самостоятельной педагогической дисциплины. Словари, справочники, энциклопедии обычно определяют танец как зрелищное искусство [6]. Хореографическое искусство выполняет важную роль в эстетическом воспитании человека и развитии его художественного вкуса. В клубах, детских садах, школах занимаются именно хореографическим искусством, как способом художественно-эстетического обучения.

Полифункциональное исследование танца формировалось под воздействием проблем, решаемых в нашей стране и в мировом пространстве [14]. Актуальность заключалась в сущности качества развития личности человека. Сложность поставленных жизнью вопросов потребовала привлечения значительного массива источников, классификации, анализа научно-теорети-

ческих, прикладных, практических и полевых результатов исследования смежных областей знания [23]. Это такие области как «Анатомия и Физиология», «Археология», «Культурология и Искусствоведение», «Медицина», «Образование», «Педагогика и Психология», «Коррекционная педагогика и Специальная психология». Это «Логопедия», «Дефектология», «Религиоведение», «Танцеведение и Хореография», «Физическая культура и Спорт», «Философия», «Этнография и Этнология», другие дисциплины. Они являются содержанием «Антропологии» [17]. В сферу исследования танца входит эргономическая биомеханика, физиология трудовых процессов с механизмами двигательного обучения, креативное творчество и др. [20].

3. Результаты объекта исследования – полифункциональность танца в педагогическом образовании и понятийный аппарат. Полифункциональное исследование танца в педагогическом образовании формировалось на философских, психологических, системно-классификационных и других методах, разрабатываемых отечественными и зарубежными исследователями, такими как Дж. Агасси, К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, В. И. Вернадский, Л. С. Выготский, Е. Д. Гражданников, А. В. Запорожец, В П. Зинченко, М. С. Каган, В. П. Казначеев, В. Н. Карпович, И. С. Ладенко, В. А. Лекторский, Б. Ф. Ломов, А. Р. Лурия, Е. Макмиллан, А. А. Печенкин, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейн, В. В. Целищев, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский и другими [1; 5; 8; 15; 23], включая Д. И. Менделеева, который прошел путь от эмпирического опыта до системного обобщения периодического закона химических элементов. Открытие периодического закона химических элементов Д. И. Менделеевым – один из основных законов естествознания [5, с. 87; 13–14].

На основе анализа работ разных авторов и системного подхода [5; 8; 11–12; 15–16; 23] сформулировано полифункциональное исследование танца, включающее прикладные аспекты. Система исследований остаётся открытой, способной развиваться в соответствии с проблемами современности и находить верные решения (ответы). Полифункциональное исследование танца как вида поведения и деятельности человека является направлением, не изученным в мировой практике.

Продолжаем разрабатывать и расширять исследования танца, включая информацию с ограниченным доступом (Указ Президента РФ от 10. 09. 2005 № 1061) на основе системного подхода и методологических оснований современной науки. Утверждаем ответственность за сформулированные положения в развитии теоретических и методологических принципов исследования танца.

Танец – вид поведения и деятельности человека.

Природа танца научно обоснована в результате системного исследования.

Природа танца бинарная, дихотомичная, включает статический компонент (поза) и динамический (жест). Природа (генезис, филогенез онтология) танца – рефлекторный диалог психических и телесных (физиологических) субстанций человека в социально-коммуникативной и природной среде, организованной структурой танца, что отражает биосоциальную природу человека. Уровень развития и состояния психического мира человека, его сознания и подсознания, получает в танце телесное воплощение, направленное на решение личностных и социальных проблем [18]. Это позволяет рассматривать природу танца, его происхождение как один из факторов, обеспечивающих приспособляемость живых организмов к условиям существования. Детский танец – предметная деятельность ребенка, его общение с собой, окружающим миром и социализация. Филогенез танца связан с развитием человечества. Включает исторические типы, классы, отряды, семейства, виды и жанры танца. С позиции системного анализа филогенез танца исследован слабо.

Социально-культурные ориентации танца: телесные; духовные.

Структура и элементы танца: поза, ритм (метр), па как шаг, жест, имитация, симфонизация.

Игровой танец – исходный (ведущий) вид танцевальной деятельности, возникший в древней истории человеческого общества, и послуживший основным типом, обеспечившим развитие танцевальных процессов, форм, жанров. В широком смысле понимания игровой танец – это исторически сложившийся первый этап развития функционального танца, проводимого непосредственно в интересах участников, что не всегда осознают авторы книг, практикующие балетмейстеры, другие специалисты [17, с. 166–206]. Игровой танец занимает значительное место в народной, детской и бытовой культуре, в социализации индивида.

Игровой танец – продукт созидания и мастерства каждого субъекта. Танцующий живет своей действительной жизнью, осознает ее особым образом в игровом поведении и деятельности. Игровой танец рассматривается в образовательных технологиях XXI в., как форма развития и формирования личности человека в соответствии с оптимальной траекторией становления в среде развивающего обучения. Педагог танца поддерживает инициативу каждого танцующего в культурной парадигме танцующего сообщества (всей группы).

Игровой детский танец – творческая деятельность каждого ребенка, процесс (форма) психоэмоционального, физического и социального развития.

Игровой коррекционный танец (ИКТ) – деятельность участника становится креативным созиданием своего «Я». Играя своими смыслами, интересами и т.д., он создает свое видение мира, свою картину мира, материализует образное детское мышление в

субъект-субъектных отношениях с педагогом танца.

Классификационная характеристика игрового коррекционного танца: ИКТ состоит преимущественно из жестов и па (шагов), простых и коротких по уровню исполнения. Танцевальная коррекция (ТК) – направление в культуре танца и в стратегии оздоровления. Область ТК преимущественно функциональная, оздоровление человека специфическими средствами игрового коррекционного танца. Широко используется народная танцевальная культура как социально значимая ценность. ТК решает задачи воспитания и адаптации человека.

Танцминутки: включение игрового танца в аудиовизуальные занятия, которые ориентированы преимущественно на логически-мыслительную деятельность и ограничивают подвижность детей с целью психофизической разгрузки. Использование сенсомоторных функций танца для активизации интеллектуальных способностей ребенка [17, с. 190–206].

Пляска – древнейший вид поведения и деятельности, в которой игровое воздействие на самого исполнителя или зрелищный эффект достигается ритмической сменой поз, жестов или социально значимых символов, служащих образным отражением трудовых или жизненных ситуаций. Типы пляски: игровая (спонтанная, имитационная); зрелищная (поставленная специалистом, хореографом).

Хоровод – (разновидность пляски) – вид поведения и деятельности, в которой игровое воздействие на самих исполнителей или зрелищный эффект достигается ритмически согласованными движениями достаточно большой группы людей, образующих линию, шеренгу, круг или их комбинации с возможным использованием элементов пляски, служащих образным отражением трудовых или жизненных ситуаций. Типы хороводов: игровой, зрелищный.

Функции танца, развиваемые в педагогическом образовании: танец-церемония; танец-общение; танец-состязание; танец-представление; прогнозируемые формы.

Стадии танца: экспозиция; завязка; развитие; кульминация; развязка. Эти стадии сформулированы в XX в. профессором Р. В. Захаровым, впервые в мировой практике, организовавшем высшее профессиональное образование балетмейстеров, зав. кафедрой хореографии ГИТИС. Стадии танца соответствуют драматургическим законам танцевальной / хореографической композиции и приняты в мировом сообществе. В игровом танце эта пятиэтапная структура позволяет достигать оптимальных результатов в танцевальной деятельности с детьми. По сравнению с занятиями физической культурой, где доминирует трехступенчатая структура занятия (вводная, основная, заключительная), пятиэтапная разработка стадий танца Р. В. Захаровым позволяет получать более

высокие результаты в танцевальной деятельности детей и формировании личности [6].

Историческая типология танца – одна из составляющих культуры этноса, формировалась под воздействием многочисленных факторов (природных, социально-экономических, культурных, политических и др.). Включает следующие основные разновидности:

Обрядовый танец – древнейший вид поведения и деятельности человека, направленной на удовлетворение витальных проблем (трудовых, бытовых, социальных). Обрядовый танец, в сущности, воспроизводит акт творения. Он обращен к различным силам с просьбой или благодарением. Проблемы бытия, жизни и смерти, удачи и неудачи, загадочные явления природы побуждали древнее человеческое общество понять их или найти способ общения с ними. В ряду символических посредников между существующей реальностью и ее таинственными сторонами видное место занимал обрядовый танец, формировавшийся в канонизированные формы, который отражает уровень культуры народа, но не является хореографическим искусством [21]. Обрядовый танец выполняет особые, жизненно важные функции, рациональность и назначение которого заключалось в выражении сложнейших взаимоотношений между реальным, окружающим и ирреальным, неизвестным миром. Из этих двух ипостасей архаичную общественную мысль особенно занимала последняя, где по древнему представлению находились особые силы, способные влиять на положительный или отрицательный исход волновавших проблем. Обрядовый танец является первым типом, своего рода экспозицией танцевальной культуры человечества, на основе которой формируется народный танец. Многообразие народного танца отражает его семантическую устойчивость лексики (поза, ритм, жест, имитация, композиция). Лексика обрядового танца состоит из коротких, неразработанных жестов (кинез), многократно повторяющихся без развития и изменения. В функциональном плане обрядовый танец является церемониальным. По сути, обрядовый танец выражается игровой пляской [17, с. 239–249].

Палеотанец – тип танца, относящийся к древности. Сохранность палеолитического танца зависит от социально-экономического уровня развития общества. Чем больше сохраняется реликтов первобытнообщинного строя в обществе, тем лучше палеотанец представлен в жизни этого общества живым явлением. Основным типом палеотанца является обрядовый танец, выполняющий преимущественно религиозно-магические, трудовые и бытовые функции. Палеотанец – емкое понятие, в которое входит как обрядовый, так и не обрядовый танец. Обрядовый танец – основной компонент палеотанца. Важными источниками изучения палеотанца являются его бытующие реликты, а также историогра-

фические источники, включая палеоизображения [21].

Светский танец – тип танца, возникший в привилегированных классах рабовладельческого общества и выделенный в специальную группу Платоном как «танец для светского общества». Для него характерна зрелищность, консервация форм. Классовое разделение общества способствовало дальнейшему развитию и формированию исторически обусловленных типов танца, появлению его новых форм [17, с. 368–375].

Бальный танец – исторически определившийся тип танца, возникший в период феодального средневековья в Европе и продолжающий развиваться [4]. Основное назначение – массовые развлечения. Был отражением интересов знати. Обычно исполнялся парой или большим количеством участников на балах или танцевальных вечерах. Первоначально бальный танец исполнялся в игровой, свободной манере, так как не имел четко установленной лексики (па) и формы. В настоящее время входит в разряд зрелищных и спортивных танцев.

Народный танец – танец, созданный большой общностью людей в результате многочисленных попыток и коллективного творчества, а также путем отбора наиболее удачных их вариантов на основе преемственности и традиций.

Традиционная танцевальная культура народов Сибири. В контексте теоретического осмысления танца в педагогическом образовании представляется плодотворной разработка педагогических программ на основе игровой традиционной танцевальной культуры народов Сибири с целью формирования психофизического, социального и нравственного здоровья подрастающего поколения [22].

Народно-сценический танец (НСТ) – зрелищный тип танца, развивающий самобытные особенности устойчивой этнической популяции в художественных образах на основе ценностей национальной культуры каждого этноса. Если в обрядовом функциональном танце доминирует подражательное, имитационное изображение условий труда, жизни, бытовых особенностей, религиозных поклонений, имитация повадок и движений животного (рыб, птиц и т.д.) и растительного мира, то в НСТ цель хореографа – создание художественных ассоциативных связей на основе поиска путей развития имитации до уровня симфонизации. Проблема симфонизированного воплощения образов традиционной национальной культуры в НСТ требует разработки и освоения ведущих театральных принципов и школ. Выдающийся хореограф НСТ – Игорь Александрович Моисеев [9].

Европейский классический танец. Классический балет. Балет европейский классический – вид сценического искусства, сформировавшийся на протяжении XVI–XIX вв. в Европе. Основное средство выразительности –

система европейского классического танца.

Экаклассический танец, т. е. следующий по времени за системой классического танца. Д. И. Менделеев использовал приставку «Эка» для элементов, которые еще не были открыты [13]. Уже в «Опыте системы элементов» (1869) Д. И. Менделеев предсказал возможные пути получения неизвестных элементов с помощью санскритской приставки «эка», которая придает слову значение «следующий за», «следующий аналог» [13]. Приставка «эка» стала широко применяться в научной и научно-популярной литературе. Экаклассический танец предполагает возможность становления новых танцевальных форм, предпосылки которых развиты в действительности существующих танцевальных типов. Экаклассический – это прогноз новой формы танца. Пространство экаклассического танца является открытой системой, способной развиваться. В сфере экаклассического танца отражается и преобразовывается предыдущий исторический опыт человечества. Порожденный в новейшем времени, решает проблемы современного человека. Ни один из предшествующих исторических типов танца не исчезает, а обретает качества, служащие выражением потребностей человека в новых условиях, что отражает системность теоретического исследования [8].

Прогнозируемые типы танца в педагогическом образовании могут быть связаны с функциональными проблемами человека, развитием адаптивных и коррекционных танцев, новых танцевальных направлений. Представляя танец в педагогическом образовании XXI в., расширяем его ресурсы на основе филогенеза, включающего целостность человека. Направления экаклассического танца – аэробика, брейк данс, танец модерн, адаптивные танцы и др.

Психосоматическое здоровье человека связано с филогенезом танца. Традиционно психосоматику считают разделом медицины, изучающей влияние психических факторов на возникновение и течение соматических болезней. Научное обоснование полифункциональности танца и его внедрение в педагогическое образование способствует раскрытию единства психофизиологической природы человека. Методологическое развитие танцевальной деятельности в педагогическом образовании, способно поддерживать психосоматический баланс человека, решать его проблемы и проводить диагностику [19].

Перспективы введения результатов полифункционального исследования танца в педагогическое образование позволяет активизировать научно-практическую деятельность студентов и создавать на этой основе научные разработки, достойные XXI в.

Социальные цели образования и развития детей в креативном творчестве, системная классификация танцев, структура танца, раскрывают целевые

установки в преподавании полифункционального (коллективного) танца, развивая опыт мирового сообщества. Указывая направления дальнейшего усовершенствования развития танца в педагогическом образовании, активизации его роли в системе профессионального образования, мы предвидим эволюцию человечества в пространстве глобализации [7].

4. Цели полифункционального исследования танца в педагогическом образовании.

1–1. Устранение существующей многозначности и неопределенности понятийной терминологии (См., напр. Определение понятия: японский классический танец (традиционный) [24, с. 613–615], где эмпирические и линейные методы исследования японского танца не дали научных результатов, так как авторы повторили ошибку Э. А. Королевой [10]).

1–2. Определение объемов понятий танца в педагогическом образовании.

1–3. Устранение путаницы в танцеведении, балетоведении, культурологии и искусствознании.

1–4. Формирование методов изучения танца и теоретических представлений о нем в педагогическом образовании.

1–5. Онтология танца и границы его применения в системе педагогического воспитания, образования.

2–1. Формирование классификационных групп танца, выделение и наличие системных смысловых связей между ними на основе системного подхода. Научной проблемой остается незнание смысловых связей, что приводит к путанице.

2–2. Совершенствование разработки терминологического аппарата танца в педагогическом образовании.

2–3. Выявление ресурсов системного феноменологического исследования танца. Обогащение педагогического образования знаниями об этнических танцевальных связях, их плодотворном взаимообогащении и влиянии.

2–4. Создание функционального репертуара танца, обеспечивающий культурный обмен и расширение аудитории в педагогическом образовании.

2–5. Функциональное развитие ИТ в педагогическом образовании. Гармонизация психофизического состояния детей и педагогов в игровой танцевальной деятельности. Социальное развитие личности (здоровье, творчество, интеллект).

2–6. Разработка КИТ в педагогическом образовании.

2–7. Совершенствование танцевальной диагностики человека в педагогическом образовании (методы наблюдения, психограммы, биоэлектрография) [20].

Выводы. Внедрение результатов полифункционального исследования танца в системе педагогического воспитания и образования, убирает терминологическую и понятийную путаницу, способствует перспективному

развитию России в мировом сообществе, где танец в широком видении является социальным институтом, ресурсом высших ценностей и объектом уважения человечества. В. П. Казначеев завещает: *«Науке и просвещению предъявлен крупнейший социальный заказ – заказ на поиск путей сохранения российского этноса... Этот заказ по предотвращению национальной катастрофы... все в большей степени переносится из сферы научных, медицинских...исследований и разработок в сферу просвещения»* [17, с. 11].

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д., Ряписов Н. А., Майер Б. О., Гижицкая С. А.* Новосибирский государственный педагогический университет: курс на инновации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 5–20.

2. *Балет.* Танец. Хореография: Краткий словарь танцевальных терминов и понятий / Сост. Н. А. Александрова. СПб.: Издательство «Лань»: «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2008. 416 с.

3. *Большая* иллюстрированная энциклопедия школьника / Справочное издание для старшего школьного возраста. М.: ООО «Издательская Группа «Азбука Аттикус»; СПб.: Филиал ООО «Издательская Группа «Азбука Аттикус» в г. СПб.». 2014. – 504 с.

4. *Васильева-Рождественская М. В.* Историко-бытовой танец / под общей ред. Н. И. Эльяша, предисловие Р. В. Захарова. М.: «Искусство», 1963. 392 с.

5. *Гражданников Е. Д.* Метод систематизации философских категорий. Новосибирск: Наука, 1985. 105 с.

6. *Захаров Р. В.* Сочинение танца. Страницы педагогического опыта. М.: Искусство, 1983. 237 с.

7. *Казначеев В. П.* Здоровье нации, культура, футурология XXI века. Сборник статей и докладов В. П. Казначеева (2007–2012 гг.) / под общей ред. д.м.н. А. В. Трофимова. Новосибирск: ЗСО МСА, 2012. 388 с.

8. *Карпович В. Н.* Системность теоретического знания. Логический аспект. Новосибирск: Наука, 1984. 125 с.

9. *Коптелова Е. Д.* Игорь Моисеев – академик и философ танца. СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2012. 416 с.

10. *Королева Э. А.* Ранние формы танца. Кишинев: Штиница, 1977. 215 л.

11. *Курников Д. В.* Современная хореография как средство саморазвития личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 2(6). С. 87–91.

12. *Макареня А. А., Рысев Ю. В.* Д. И. Менделеев. М.: Просвещение, 1977. С. 87.

13. *Менделеев Д. И.* Периодический закон: дополнительные материалы / под ред. Б. М. Кедрова. М.: Изд. Академия наук СССР, 1960. 711 с.

14. *Пушкарёва Е. А.* Взаимодействие науки и образования в условиях формирования инновационной культуры образовательного учреждения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 4. С. 29–36.

15. *Пушкарёва Е. А.* Философское мышление для формирования рефлексивности познания в образовательном процессе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 1 (5). С. 74–78.

16. *Тихомирова Е. Е., Чжао Цзиннань*. Культурные универсалии и концепт «дом-семья» // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 2(6). С. 73–80.

17. *Фомин А. С.* Танец в системе воспитания и образования. Т. 1: Природа, теория и функции танца: учебное пособие. Новосибирск: ОАО «Новосибирский полиграфкомбинат», 2005. 624 с.

18. *Фомин А. С.* Разработка понятийного аппарата феномена «танец» // Первый Всероссийский конгресс фольклористов: Сборник докладов. Т. IV. М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 2007. С. 294–311.

19. *Фомин А. С., Фомин Д. А.* Осмысление танца в образовательных технологиях // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 5. С. 55–58.

20. *Фомин А. С.* Социокультурные аспекты философии танца // Философия образования. 2007. № 4 (21). С. 229–233.

21. *Фомин А. С.* Проблемы танцевального образования // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 184–194.

22. *Фомин А. С.* Культурологические исследования народного танца Сибири: проблемы сохранения и развития // Культурологические исследования в Сибири. 2011. № 1 (32). С. 23–32.

23. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 392 с.

24. *Японский* классический танец (традиционный) // Балет: энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Григорович. М.: Советская энциклопедия, 1981. С. 613–615.

УДК 378

Т. В. Рюмина
(канд. пед. наук, доц. кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),
А. Г. Ряписова
(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),
И. И. Шульга
(д-р пед. наук, доц., проф. кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье описан опыт организации и проведения психолого-педагогической практики студентов-первокурсников в рамках психолого-педагогического модуля в процессе реализации проекта модернизации педагогического образования; характеристика организационных этапов практики составлена в соответствии с логикой формирования профессиональной готовности педагога; определены цель и задачи практики, представлено содержание программы и формы организации деятельности, фонды оценочных средств и методы контроля эффективности образовательных результатов.

Ключевые слова: проект модернизации педагогического образования, профессиональная готовность, воспитательная деятельность, трудовая функция, трудовые действия, компетенции, концентрированный и рассредоточенный этапы практики, мотивация воспитательной деятельности, педагогическая рефлексия.

T. V. Ryumina, A. G. Ryapisova, I. I. Shulga

THE EDUCATIONAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS DURING THE PERIOD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRACTICE

The article describes the experience of the organizing and conducting of the psycho-educational practices of the first-year students in the

framework of the psycho-pedagogical module during the process of the realization of the pedagogical education's modernization project; characteristics of the organizational stages of practice are drawn up in accordance with the logic of formation of professional readiness of the teacher; the purpose and objectives of the practice are identified, the content of the programmer and the forms of the organization of the evaluation funds and methods for monitoring the effectiveness of educational outcomes are presented.

Keywords: project of modernization of pedagogical education, professional readiness, educational activities, job descriptions, labor actions, competence, concentrated and dispersed phases of practice, motivation of educational activity, pedagogical reflection.

Основные направления и задачи модернизации педагогического образования определяют необходимость усиления практической направленности подготовки будущих педагогов через разветвленную систему практик и стажировок [1, 2]. Модульный подход к реализации ОПОП позволяет увеличить виды практик и выстроить их систему на принципиально иных организационных и содержательных основаниях, обеспечивающих соответствие современным запросам школы.

Программа психолого-педагогической практики студентов ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», включенной в модуль психолого-педагогической подготовки, построена в полном соответствии с Профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и требованиями ФГОС высшего образования. В рамках данной практики в поле пристального внимания оказалась конкретная трудовая функция будущего педагога – воспитательная деятельность. На основе текста профессионального стандарта определены трудовые действия, необходимые умения и знания, затем на материале ФГОС ВО выстроена иерархия компетенций выпускника с квалификацией «академический бакалавр». Тщательный сравнительный анализ формулировок компетенций, знаний, умений и трудовых функций позволил сформулировать ожидаемые образовательные результаты психолого-педагогической практики студентов и определить ее цель и задачи.

Цель психолого-педагогической практики – сформировать у студентов компетенции, необходимые для выполнения воспитательной деятельности (трудовой функции) в образовательной организации в соответствии с требованиями к уровню подготовки академического бакалавра по направлению «Педагогическое образование». Принципиальная новизна предлагаемой модели практической подготовки педагогов заключается в установлении четкого соответствия организационных этапов практики логике формирования профессиональной готовности педагога.

Поня[illegible]гической
ности вк[illegible]
сообразн[illegible]

Рис. 1. Содержание психолого-педагогической практики (в логике формирования профессиональной готовности)

Положительной стороной непрерывной практики в подготовке будущих учителей является живое созерцание процесса обучения и воспитания, педагогического общения, непосредственное постижение профессиональных основ. А чувственное познание окружающего мира, как известно, – первая ступень, базис всего познавательного процесса. Поскольку данная практика проходится на первом курсе, то совершенно очевидно и несомненно, что в приоритете должен быть мотивационно-ценностный компонент профессиональной деятельности. Поэтому первая и главная задача практики – развить у студентов профессиональную мотивацию и обеспечить освоение ценностно-смысловых основ воспитательной деятельности.

Другие задачи психолого-педагогической практики:

– сформировать у студентов современное представление о воспитательной деятельности как основной функции педагога, о сущности воспитательного процесса и специфике современных технологий воспитания в образовательной организации;

– способствовать овладению способами воспитательной деятельности для обеспечения готовности к выполнению разнообразных видов профессиональной деятельности (педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской);

– актуализировать развитие профессионально важных качеств личности и педагогических способностей (самостоятельность, ответственность, коммуникабельность, инициативность, творческие качества и др.);

– сформировать умения профессиональной рефлексии как инструмента

осмысления динамики профессионального и личностного развития в области организации и результативности воспитательной деятельности.

Базами для проведения психолого-педагогической практики выбраны наиболее авторитетные образовательные организации г. Новосибирска, с хорошей репутацией в современном образовательном пространстве, являющиеся стажировочными площадками ФГБОУ ВПО «НГПУ». Так, Гимназия № 11 «Гармония» и Новосибирский городской педагогический лицей им. А. С. Пушкина неоднократно признавались лучшими образовательными организациями Новосибирска. В 2014 г. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение города Новосибирска «Гимназия № 1» Центрального округа г. Новосибирска занимает 11 место во Всероссийском рейтинге ТОП-25 лучших школ России. А Лицей № 200 признан лучшим лицеем 2015 года среди образовательных учреждений региона по версии Новосибирской ассоциации лицеев и гимназий. На базе выбранных стажировочных площадок созданы современные системы организации воспитательной работы и квалифицированные психологические службы сопровождения образовательного процесса. Данные условия соответствуют задачам психолого-педагогической практики.

Организационная структура практики носит инновационный характер и имеет модульную структуру. Основные обязательные этапы практики – концентрированный и рассредоточенный. Однако недостаточность теоретической подготовки студентов-первокурсников и отсутствие опыта воспитательной деятельности обусловили необходимость выделения чрезвычайно важного организационно-подготовительного этапа.

Рис. 2. Установочная конференция по психолого-педагогической практике

Рис. 3. Пресс-конференция с представителями стажировочных площадок НГПУ

На первом этапе психолого-педагогической практики была проведена установочная конференция, в ходе которой студенты познакомились с базами практики через видео-дайджест и пресс-конференцию с представителями образовательных организаций. Здесь же было осуществлено распределение студентов по образовательным организациям с учетом запроса работодателей в форме «Ярмарки вакансий».

На организационно-подготовительном этапе потребовалось проведение целого комплекса мероприятий, обеспечивающих интенсивность актуализации у первокурсников своих педагогических способностей и потенциальных возможностей:

– проблемный семинар «Воспитательная деятельность педагога»;

– дискуссия «Необходимые знания и умения к выполнению воспитательной деятельности педагога» с использованием приема технологии критического мышления «Фишбоун (Рыбья кость)»;

– тренинг эффективных педагогических коммуникаций;

– мастер-класс «Пролог»;

– проблемная лекция «Технология коллективной творческой деятельности (КТД)»;

– практикум «Бенчмаркинг КТД»;

– проект «Коллекция организационных форм внеурочной воспитательной деятельности»;

– дискуссия «Подростковый феномен и специфика детской субкультуры»

– презентация рефлексивного дневника студента-практиканта;

– самодиагностика готовности студента к психолого-педагогической практике.

Реализация системы мероприятий с использованием интерактивных методов позволила каждому студенту к началу концентрированного этапа практики разработать проект индивидуальной образовательной траектории в аспекте задач практики.

Концентрированный этап практики был ознаменован выходом студентов-стажеров в школу и включал сбор-старт «Воспитание: вызов принят», методический час – знакомство с администрацией школы, беседу с супервизорами, анализ классной документации и педагогическое целеполагание, а главное – педагогический дебют, начало сотрудничества с детским коллективом.

Рис. 4. В ходе дискуссии

Рис. 5. Во время тренинга

Рис. 6. Выполнение групповых проектов

Разнообразные формы организации воспитательной деятельности способствовали формированию у студентов навыков профессионального поведения и общения с детьми подросткового возраста, умения работать с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся с разным уровнем развития, специфики внутреннего мира каждого из них и т. п.

Своими впечатлениями о начале психолого-педагогической практики студенты поделились в ходе групповой рефлексии «Мой Start Up в качестве классного воспитателя». Педагогическая рефлексия – это не только способность дать себе и своим поступкам оценку, но и понять, как тебя воспринимают другие люди, прежде всего те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения. Самопознание необходимо учителю, чтобы узнать свои слабые стороны и имеющиеся потенциальные возможности, которые помогут ему реализоваться как педагогу, наставнику, способному помочь своим ученикам развиваться как личность, тем более что воспитание в своем гуманистическом значении представляет процесс, в котором объективно создаются условия для самораскрытия и самоутверждения каждого воспитанника.

В этот же день руководители практики подготовили студентам сюрприз – ритуал посвящения их в классные воспитатели, который был организован в технологии коллективной творческой деятельности (КТД) и включал эмоционально насыщенные эпизоды взаимодействия. В этом случае можно рассматривать использование технологии КТД как своеобразное погружение в воспитательную деятельность, дающее возможность осуществить профессиональную рефлексию в процессе собственного участия.

Рис. 7. Посвящение в классные воспитатели

В дальнейшем студенты самостоятельно проектировали и проводили со школьниками подросткового возраста внеурочные воспитательные события патриотической направленности в технологии КТД, а также выполняли другие задания исследовательского характера по программе психолого-педагогической практики.

Рис. 8. Проектирование внеурочных воспитательных мероприятий

Супервизоры и педагоги школы были хорошо информированы о задачах, содержании и формах деятельности студентов, формах отчетности, что обеспечило совместную деятельность руководителя от вуза и школьного супервизора по проектированию, осуществлению и анализу воспитательной деятельности студентов.

На рассредоточенном этапе психолого-педагогической практики значительное внимание было уделено выполнению исследовательской деятельности. Студенты осуществляли наблю-

дение за детьми в различных школьных ситуациях (программа наблюдения, оформление результатов), применяли метод беседы с ребенком и педагогом.

Важным результатом исследовательской деятельности стала подготовка докладов для участия во Всероссийской научно-практической студенческой конференции «Молодежь XXI века». При подготовке статей студентам потребовалось соединить свой первоначальный педагогический опыт с результатами теоретического анализа выявленной проблемы.

Рис. 9. Во время проведения круглого стола в гимназии

На заключительном этапе практики были проведены круглые столы с участием руководителей школ и педагогических коллективов, в ходе которых состоялась рефлексия образовательных результатов и профессиональной деятельности студентов.

По свидетельствам представителей образовательных организаций, первокурсники в период практики проявили себя как зрелые, профессионально опережающие свой возраст личности, что было отражено в отзывах супервизоров и классных руководителей. Некоторых студентов директора школ пригласили к дальнейшему сотрудничеству.

Высоко оценена деятельность руководителей практики, вручены благодарственные письма и грамота. Руководители образовательных организаций выразили желание продолжить конструктивное взаимодействие и сотрудничество с НГПУ. Они отметили, что инновационная деятельность НГПУ в рамках реализации проекта модернизации педагогического образования, высокий уровень профессиональной культуры и компетентности преподавателей вуза стимулируют к достижению нового качества образования.

Рис. 10. Во время итоговой конференции по психолого-педагогической практике

Итоговая конференция была построена в модульной технологии: первый модуль включал в себя отчет руководителей психолого-педагогической практики, второй модуль – отчет студентов, третий модуль был посвящен впечатлениям коллег-профессионалов о психолого-педагогической практике. Такая организация работы конференции позволила в рамках каждого модуля отразить соответствующий уровень рефлексии и обеспечить преемственность в осмыслении результатов практики.

В целом результаты проведенной психолого-педагогической практики позволяют зафиксировать целесообразность смещения акцента с информационно-теоретического обучения на практико-ориентированную подготовку будущих педагогов, предлагаемую в проекте модернизации педагогического образования.

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Герасёв А. Д., Ряписов Н. А., Майер Б. О., Гижицкая С. А.* Новосибирский государственный педагогический университет: курс на инновации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 1. С. 5–20.

2. *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 378

А. А. Шульга
(канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРАВОЗАЩИТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы содержания и структуры организации образовательного процесса подготовки педагогов для реализации охранно-защитной функции в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогический правозащитный процесс, охранно-защитная деятельность педагога, социально-правовая защита ребенка, профессиональная готовность педагога к правозащитной деятельности, образовательная технология.

A. A. Shulga

EDUCATIONAL PROCESS OF TRAINING TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF PROTECTIVE FUNCTIONS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article deals with the content and structure of the organization of educational process of training teachers for the implementation of protective functions in their professional activities.

Keywords: teaching human rights; security and protective activity of a teacher; social and legal protection of the child; professional readiness of the teacher to the human rights activities; educational technology.

Правозащитная деятельность педагога в современных условиях представляет собой особое пространство самовыражения, самореализации личности профессионала. Изменившееся культурно-образовательное пространство предъявляет особые требования к педагогу, специализирующемуся в данной области. В качественно новом статусе педагога-право-защитника доминирующими признаками являются высокий профессионализм, исключительная порядочность, способность в кратчайшие сроки установить доверительные отношения с участниками педагогического правозащитного процесса,

способность тщательно изучить обстоятельства дела, умение плодотворно сотрудничать и хранить конфиденциальную информацию, проявлять этичность в деятельности, щадить чувства других, быть деликатным и тактичным.

Особенностью правозащитной деятельности педагога является ее регламентированность соответствующими нормами права. Нормативная сторона указанной деятельности выражается в соблюдении особых процессуальных требований. В этом случае содержание правозащитной деятельности педагога может быть представлено в виде его активного взаимодействия и взаимовлияния со всеми участниками правозащитного процесса в обеспечении социально-правовой защищенности ребенка. Педагогический правозащитный процесс – это система взаимообусловленных и взаимозависимых компонентов, под воздействием которых осуществляется объективное и субъективное обеспечение социально-правовой защищенности ребенка.

Объективная сторона педагогического правозащитного процесса включает в себя наличие и степень разработанности законодательной базы и государственных гарантий соблюдения норм права в отношении детей. В российском законодательстве выделяются различные виды защиты прав ребенка. Защита права ребенка на воспитание в семье распространяется на все ситуации утраты детьми родительского попечения: смерть родителей, лишение родителей родительских прав, отобрание детей у родителей, длительная болезнь родителей и пр. Защита имущественных прав детей включает в себя: обеспечение сохранности имущества, принадлежащего ребенку; охрана наследственных и жилищных прав, назначение и получение пенсий и пособий; взыскание алиментов и пр. Разрешение споров по воспитанию ребенка включает в себя: предотвращение жестокого обращения с ребенком в семье; защиту ребенка от всех форм насилия; защиту от моральной жестокости родителей; воспрепятствование вовлечения ребенка в преступную деятельность или пресечение антиобщественного поведения. Защита права ребенка на образование включает в себя: разработку и реализацию в образовательной организации программ правового просвещения; участие педагога в качестве эксперта по вопросам соответствия решений администрации образовательной организации основным правам ребенка в сфере образования; содействие детским и молодежным инициативам правозащитной и правоохранительной направленности; представление педагогом интересов ребенка при разрешении конфликтов с другими участниками образовательного процесса. Защита права ребенка на охрану здоровья включает в себя: профилактику и охрану физического, психического и социального здоровья ребенка; правовые гарантии бесплатного консультирования, диспансерного наблюдения и лечения в детской и подростковой службах; медико-социальную помощь и питание на льготных условиях; обучение и труд в условиях,

отвечающих их физиологическим особенностям и состоянию здоровья и исключающих воздействие на них неблагоприятных факторов; получение необходимой информации о состоянии здоровья в доступной для них форме. Защита прав ребенка на развитие способностей включает в себя: защиту права на получение адекватного образования как для детей с отклонениями в развитии, так и для проявивших выдающиеся способности; обеспечение возможности выбора различных форм получения образования (семейное образование, самообразование); контроль за реализацией дополнительных образовательных услуг [3]. В настоящее время активно разрабатывается нормативно-правовая база защиты прав детей на участие в трудовой деятельности, а также на организацию содержательного и полноценного досуга.

Субъективная сторона педагогического правозащитного процесса представлена субъектами, осуществляющими защиту прав и интересов ребенка. Первый компонент субъективной стороны – судебная защита в виде действий органов судебной власти (мировой судья, суд общей юрисдикции) и постановленных ими судебных решений. Второй компонент – административная защита в виде действий органов исполнительной власти: комиссии по делам несовершеннолетних и органов опеки и попечительства территориальной администрации. Третий компонент – социальная защита прав и интересов ребенка, представлена действиями органов социальной защиты населения в отношении детей, относящихся к нуждающимся категориям (дети с ограниченными возможностями, дети из малообеспеченных семей и пр.).

Центральным звеном структуры педагогического правозащитного процесса выступает взаимодействие ребенка (его родителей, законных представителей) и педагога. При этом роль последнего как специального субъекта процессуальных процедур при защите прав и законных интересов ребенка заключается в обеспечении ему максимальной степени защищенности для нормальной жизни и развития (см. рис. 1).

Таким образом, целью правозащитной деятельности педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребенка, удовлетворении его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления отрицательных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах, т. е. обеспечение социально-правовой защищенности ребенка [6].

В основу реализации такой деятельности могут и должны быть положены следующие социально-педагогические принципы: социальная справедливость, гуманность, адресность, комплексность, обеспечение прав и свобод личности ребенка. В соответствии с этим, осуществляя правозащитную деятельность, педагог решает следующие задачи:

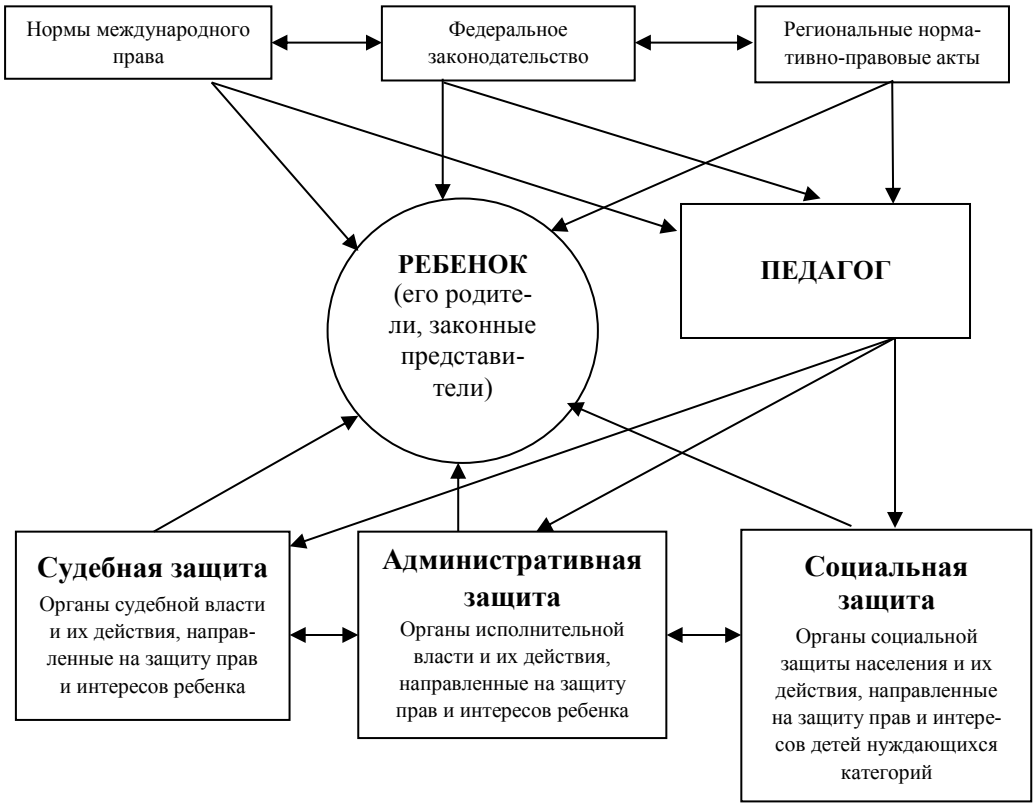

Рис. 1. Структура педагогического правозащитного процесса

1) осуществление правовой экспертизы социального развития ребенка;

2) повышение уровня правовой грамотности детей, родителей, педагогов;

3) обеспечение физической безопасности и психологической защищенности ребенка, содействие обеспечению материального благосостояния ребенка;

4) формирование общественного мнения по особо значимым вопросам социально-правовой защиты ребенка;

5) социально-педагогическое посредничество при отправлении юридических процедур с участием ребенка.

Как уже отмечалось выше, правозащитная деятельность представляет собой сложное многофункциональное явление, соединяющее в себе операциональный и личностный аспекты. Формирование готовности педагогов к данному виду деятельности обусловлено характером указанной деятельности и требованиями к личности педагога. Как отмечает Ю. В. Чуфаровский, психологический анализ профессиональной правозащитной деятельности в широком смысле (адвокатской деятельности) позволяет определить конечную цель такой деятельности, с одной стороны, как обеспечение максимальной социально-правовой защищенности человека, а с другой стороны – как соблюдение законности и правопорядка. Такая деятельность требует от профессионала безусловного знания

законов, опыта, технической оснащенности, артистизма, красноречия, коммуникабельности, доверительности в отношениях, честности, порядочности, справедливости [5]. Сказанное выше приобретает особый смысл, когда речь идет о педагогическом правозащитном процессе, т. е. о профессиональной деятельности педагога, осуществляющего правозащитную деятельность в отношении ребенка и с его активным участием.

Таким образом, проблема формирования готовности будущего педагога к правозащитной деятельности связана с освоением им теоретических знаний, овладением умениями и навыками организации правозащитного процесса, а также с развитием профессиональных способностей и качеств личности профессионала. Под готовностью к правозащитной деятельности мы понимаем особое личностное состояние педагога, выражающееся в направленности на реализацию охранно-защитной функции и включающее в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: мотивационный, когнитивный, процессуальный, творческий и аналитический. Специфика готовности заключается в приобретении педагогом специальных знаний и умений организации правозащитной деятельности и его особом личностном состоянии [4].

Учитывая крайне сложную ситуацию для развития форм защиты детей, недостаточное научно-методическое обеспечение моделей социально-правовой защиты детства, правомерно говорить о необходимости подготовки специалистов указанного профиля в рамках высшего педагогического образования.

Среди различных образовательных технологий, внедряемых в практику высшего педагогического образования, особого интереса с точки зрения процесса подготовки студентов к правозащитной деятельности заслуживают личностно-ориентированные технологии, которые предусматривают приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, использование коммуникативных ситуаций, логики, элементов адвокатской деятельности.

Личностно-ориентированные технологии требуют включения в процесс обучения личностного опыта участников образовательного процесса – чувств, переживаний, эмоций, соответствующих им действий и поступков. В основе указанных технологий – различные формы интерактивного взаимодействия. При их внедрении должна соблюдаться определенная последовательность: от максимальной помощи преподавателя студентам до полной самостоятельности и появления партнерских отношений. В основе эффективного использования личностно-ориентированных технологий лежит закономерная зависимость профессионального саморазвития от степени индивидуализации и творческой направленности образовательного процесса.

Эта закономерность составляет базовую характеристику индивидуаль-

ного подхода, который предполагает непосредственную мотивацию учебной и других видов деятельности студентов, их движения к определенным профессиональным результатам. Таким образом, для формирования личности педагога-правозащитника представляется эффективным включение в процесс обучения социально-правовых технологий.

Учитывая специфику правозащитной деятельности, представляется целесообразным реализовывать социально-право-вые технологии на практике. Практикоориентированность подготовки способствует: развитию у студентов понимания сущности педагогического правозащитного процесса, его структуры, закономерностей и противоречий; актуализации методических знаний о технологиях различных видов правозащитной деятельности; развитию умений преобразовывать общие социально-педагогические цели в реальную конкретную профессиональную деятельность.

Мы рассматриваем специализированную педагогическую практику как вид практической деятельности студентов, направленный на решение специфических педагогических задач в области защиты прав ребенка. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной деятельности, и характеризуется тем многообразием функций и отношений, что и работа педагога, и с этой точки зрения она близка к реальной ситуации реализации охранно-защитной функции в профессиональной деятельности.

С другой стороны, социально-правовая педагогическая практика – форма профессионального обучения, основывающаяся на профессиональных знаниях, опирающаяся на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов правозащитной деятельности, овладение способами ее организации.

Список литературы

1. *Конвенция* ООН о правах ребенка. Принята и открыта для подписания, ратификации и присоединения резолюцией ГА ООН 44/25 от 20.11.1989 г. // Международные акты о правах человека: сборник документов. М., 2013. 753 с.

2. *Конституция* Российской Федерации. СПб., 2014. 62 с.

3. *Семейный* кодекс РФ. Комментарий. М., 2013. 689 с.

4. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 221 с.

5. *Чуфаровский Ю. В.* Юридическая психология: учебник. М., 2003. 472 с.

6. *Шульга А. А.* Защита прав ребенка: социально-педагогический аспект: учебное пособие / под науч. ред. Е. В. Андриенко. Новосибирск, 2006. 172 с.

УДК 376

Е. А. Бородина-Глебская
(ст. преп. кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)
Т. Д. Яковенко
(зав. отделом здоровья и развития детей МКОУ ДПО «ГЦОиЗ “Магистр”», доц. кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОМОЩИ

В статье рассматривается проблема обучения и социализации детей группы риска на этапе перехода от дошкольного к школьному уровню образования, описываются типичные трудности детей группы риска, их родителей и педагогов, обосновывается необходимость осуществления психолого-педагогического сопровождения этой категории детей, предлагается конкретный «инструмент», обеспечивающий преемственность в деятельности воспитателей ДОУ и учителей начальной школы, педагогов-психологов ДОУ и школьных психологов.

Ключевые слова: дети группы риска, психолого-педагогическое сопровождение, педагогические условия, педагогическая поддержка, психолого-педагогическая характеристика, психолого-педагогические рекомендации.

E. A. Borodina-Glebskaya, T. D. Jakovenko

CONTINUITY IN THE IMPLEMENTATION OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN AT RISK AS A CONDITION OF EFFECTIVENESS OF REMEDIAL AND DEVELOPMENTAL ASSISTANCE

The paper dwells the problem of teaching and socialization of risk group children at the phase of transition from preschool to school education

level. There are described typical difficulties of risk group children, their parents and teachers. There is founded necessity of psyho-pedagogical accompaniment of children of this category. There is suggested the concrete instrument of succession securing in preschool educator's, primary school teacher's pedagogue-psychologist's and school psychologist's activity.

Keywords: risk group children, psycho-pedagogical accompaniment, pedagogical conditions, pedagogical support, psyho-pedagogical characteristics, psyho-pedagogical recommendations.

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных проблеме оказания своевременной коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам [3; 4; 5; 7; 9]. Не оспаривая необходимость раннего выявления через систему психолого-медико-педагогических комиссий (далее – ПМПК) детей с ОВЗ и разработки специальных образовательных условий для таких детей, мы не должны забывать о том, что ребенок, которому ПМПК присваивает статус ребенка с ОВЗ, – это, как правило, ребенок с *выраженными* нарушениями в развитии: сенсорными, моторными, интеллектуальными и т. д. Не отрицая социальной и педагогической востребованности целенаправленной работы с детьми, имеющими очевидные, явные нарушения в развитии, мы считаем не менее важным говорить о своевременной адресной помощи детям, имеющим незначительные нарушения, относящимся к группе риска. Отклонения в развитии детей группы риска следует рассматривать как отклонения в развитии, не выходящие за границу нормы, как «крайние варианты» нормы. Л. Я Олиференко [6] выделяет 5 категорий детей группы риска:

1) дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики;

2) дети, оставшиеся без попечения родителей;

3) дети из неблагополучных, асоциальных семей;

4) дети из семей, нуждающихся в социально-экономической и социально-психологической помощи и поддержке;

5) дети с проявлениями психолого-педагогической и социальной дезадаптации.

В рамках данной статьи в фокусе нашего внимания будет первая категория детей по классификации Л. Я. Олиференко, т. е. дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-патологической характеристики. Эта категория детей поступает, как правило, в обычные школы, минуя ПМПК. У детей группы риска, как показывают исследования многих ученых и наши собственные наблюдения, буквально с первых дней обучения в школе возникают трудности главным образом психологического характера. Имея, как правило, недостаточно развитые коммуникативные умения, эти дети трудно находят общий язык с од-

ноклассниками, часто становятся инициаторами или невольными участниками конфликтов, уже через несколько недель школьной жизни оказываются предметом насмешек со стороны сверстников, часто вызывают к себе боязливо-настороженное отношение одноклассников. Возможна и ситуация, когда ребенок, не умеющий себя предъявить сверстникам, отличающийся робостью, замкнутостью, повышенной тревожностью, вообще одноклассниками не замечается. Для них его словно бы нет в классе. Очевидно, что и первая, и вторая группа детей – «кандидаты» на роль отверженных в формирующемся детском сообществе. Неблагоприятное же положение в группе сверстников является, как известно, одной из весомых причин не только учебной неуспешности ребенка, но и деформаций его личностного развития.

У детей, относимых нами к группе риска, кроме коммуникативных трудностей, часто встречаются трудности, обусловленные некоторыми особенностями эмоциональной и регуляторно-волевой сфер. Склонность к аффективным реакциям или, напротив, эмоциональная вялость, заторможенность эмоционального реагирования, несформированность экспрессивной функции эмоций ограничивает возможности успешной социализации ребенка в целом и нахождения им своего особого места в школьном классе как в малой группе в частности. Недостаточно развитая способность регулировать свои состояния, поведение, неумение своевременно включиться в деятельность, довести начатое дело до конца, приложить волевые усилия для достижения поставленной учителем задачи становятся препятствием на пути успешного освоения первоклассником школьной программы и причиной возникновения устойчивого негативного отношения к школе, к учению.

У детей группы риска наблюдается локализованная дефицитарность когнитивных процессов, которая связана с истощаемостью нервной системы. Например, ребенок читает слоги, но не может долго научиться целиком читать слова, состоящие из 2-3 слогов, испытывает трудности в восприятии и понимании уже правильно прочитанного им слова; или же наблюдается ситуация, когда ребенок длительное время не может дифференцировать начертания похожих букв, что ведет к систематическим ошибкам в процессе чтения.

Учителю массовой школы зачастую не хватает времени либо профессиональных умений для оказания своевременной помощи таким детям. Вообще о трудностях, которые испытывают учителя, работающие с детьми группы риска, следует, на наш взгляд, сказать особо. Во-первых, необходимо отметить, что самому учителю непросто понять особенности развития и причины возникающих у казалось бы обычного ребенка трудностей. Еще сложнее – найти способы оказания ему педагогической помощи в условиях современного образовательного про-

цесса, динамичного и многоаспектного по сути своей. Во-вторых, одновременное присутствие в классе нескольких детей категории риска создает практически на каждом уроке и во внеурочной деятельности особый «очаг напряжения», требует от учителя высокой концентрации внимания, воли, эмоциональной, интеллектуальной и коммуникативной гиб-кости, терпения, психологической устойчивости, глубинной установки на поиск эффективных методов и приемов организации учебно-познавательной деятельности учащихся, что зачастую приводит к преждевременному эмоциональному выгоранию.

Не менее сложные проблемы возникают и у родителей, воспитывающих детей группы риска. Многие из них оказываются не вполне готовыми к школьным трудностям своего ребенка. Ситуация учебной неуспешности и нескладывающихся отношений ребенка с одноклассниками вызывает у родителей состояние растерянности, беспомощности, чувство вины и т. п. Многие родители испытывают разочарование в школе, в учителе, в собственном ребенке, в своей родительской состоятельности, что находит выражение чаще всего в раздражении, агрессии по отношению к школе, учителю и ребенку.

Из сказанного очевидно, что у детей группы риска складывается неблагоприятная социальная ситуация развития на этапе перехода от дошкольного образования к школьному. На наш взгляд, такие дети могли бы быть вполне успешными в учебной деятельности, могли бы найти свое место в системе межличностных отношений в классе при оказании им необходимой поддержки и помощи. Эта помощь нам видится как психолого-педагогическое сопровождение ребенка на особом этапе перехода от дошкольного детства к школьной жизни. В своем понимании технологии психолого-педагогического сопровождения (далее – ППС) мы опираемся на научную традицию, представленную в работах М. Р. Битяновой [1; 2]. ППС – процесс проектирования и создания образовательной среды, способствующей максимальному раскрытию возможностей и личностного потенциала ребенка. ППС предполагает опору на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста, учет логики собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей (М. Р. Битянова, 1997, 1998). Цель психолого-педагогического сопровождения – создание системы психологических условий для решения задач развития (образования) детей разных возрастов и с *разными индивидуальными особенностями* в конкретной образовательной ситуации. В процессе ППС решаются следующие задачи:

– систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка, динамики его психического развития;

– оказание помощи;

– создание ситуаций для развития личности каждого ребенка.

Самый оптимальный вариант – раннее выявление детей группы риска в детском саду, разработка и реализация командой специалистов, работающих в рамках психолого-педагогического консилиума ДОУ, программы психолого-педагогического сопровождения таких детей, а на этапе выпуска детей из дошкольного учреждения – сопровождающая ребенка развернутая психолого-педагогическая характеристика, содержащая конкретные рекомендации будущему учителю на-чальных классов и специалистам сопровождения. Это позволит обеспечить преемственность в психолого-педагогическом сопровождении ребенка в самый сложный, адаптационный период и поможет педагогу сориентироваться в особенностях развития и поведения ребенка, максимально индивидуализировать подход к нему и тем самым снизить риск неудачи в обучении и различных деформаций в поведении.

Если ребенок в детском возрасте посещает не дошкольное образовательное учреждение, а какой-либо центр детского развития, то функцию сопровождения ребенка группы риска должны взять на себя специалисты центра. Именно они, ведя длительное наблюдение за ребенком в малых контактных группах или при осуществлении индивидуальной коррекционно-развивающей работы с ним, могут увидеть не только некоторые дефициты развития, но и имеющиеся у ребенка ресурсы развития и дать конкретные психолого-педагогические советы будущему педагогу. К сожалению, данная практика обеспечения преемственности в организации ППС ребенка на разных уровнях образования пока еще не стала устойчивой традицией, что снижает эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми группы риска. Досадно осознавать, что усилия специалистов дошкольного образования зачастую не находят поддержки и естественного продолжения в деятельности учителей начальных классов и специалистов сопровождения школы. Мы убеждены, что ребенка группы риска нужно «передавать из рук в руки»: от воспитателя – к учителя, от дошкольного психолога – к школьному психологу. В качестве «инструмента», обеспечивающего преемственность в организации помощи ребенку группы риска, выступает подготовленная специалистами ДОУ или центра развития сопроводительная психолого-педагогическая характеристика данного ребенка с развернутыми рекомендациями.

Предлагаем в качестве примера фрагмент психолого-педагогических рекомендаций учителю по организации учебного взаимодействия с ребенком группы риска (Коля П.), имеющим некоторые особенности в развитии эмоционально-волевой сферы. У ребенка отмечается склонность к аффективным реакциям, к «застреванию», ригидность в поведении, мышлении,

выраженная потребность в эмоциональной близости с референтными взрослыми, социальная инфантильность, эгоцентричность. Данные особенности проявляются на фоне хороших интеллектуальных способностей. На момент поступления в школу ребенок хорошо читал, считал, владел элементарными навыками письма и выполнения арифметических действий.

При обеспечении некоторых педагогических условий он может хорошо учиться.

Первое условие – обязательное предъявление четкого, понятного, развернутого, пооперационного алгоритма выполнения учебного действия и качественного образца результата этого действия (деятельности).

Второе условие – многократное воспроизведение этого действия им самим (на первом этапе с помощью педагога, затем – самостоятельно, с последующей корректировкой недочетов совместно с педагогом).

Третье условие – обязательное обеспечение положительной оценки его деятельности. Оценка должна опираться на какие-то реальные положительные моменты (по процессу и/или результату деятельности, по отношению ребенка к работе). Она должна иметь очевидную для ребенку эмоциональную окрашенность и выражать личное положительное отношение учителя и к деятельности, и к личности самого ребенка.

Четвертое условие – обязательное наличие некоторой ритуализации деятельности (как на этапе вхождения, так и на этапе завершения деятельности). Необходимость обеспечения данного условия продиктована склонностью мальчика к аффективным реакциям и «застреванию», которые усиливаются ригидными проявлениями. Соблюдение этого условия поможет учителю не только структурировать само обучение ребенка, но и его поведение на уроке.

Пятое условие – по возможности исключение ситуаций неопределенности, неясности, в которых ребенок не может опереться на усвоенный им алгоритм действий. Данное требование имеет отношение и к организации учебной деятельности, и к организации коммуникации с ребенком.

Шестое условие – предоставление ребенку возможности высказываться в ситуациях, когда он сам проявляет желание поделиться со сверстниками и учителем своими знаниями из разных областей. (Коля обладает достаточно большим объемом фрагментарных сведений из разных сфер жизни.) Даже при дефиците времени на уроке необходимо находить несколько секунд персонально для Коли: похвалить за интересную информацию и быстро «переключить» при помощи привычной для ребенка фразы на другую деятельность. При этом следует находиться вблизи от ребенка.

Полагаем, что разработка подобных рекомендаций для учителя позволит ему найти подход к каждому ребенку группы риска, обеспечить пре-

емственность психолого-педагогического сопровождения и тем самым повысить эффективность помощи детям с негрубыми нарушениями развития.

Список литературы

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997.

2. *Битянова М. Р., Азарова Т. В., Афанасьева Е. И., Васильева Н. Л.* Работа психолога в начальной школе. М: Совершенство, 1998.

3. *Казакова Е.* Искусство помогать: что скрывается за термином «сопровождение развития детей» // Лидеры образования. 2004. № 9–10.

4. *Бородина-Глебская Е. А.* Организация психолого-педагогического консилиума в ДОУ как условие реализации индивидуального подхода к воспитанию и развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосибирск: НГПУ, 2012.

5. *Мишина Г. А., Моргачева Е. Н.* Коррекционная и специальная педагогика. М.: ФОРУМ, 2007.

6. *Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учебное пособие. М.: Академия, 2002.

7. *Практическая* психология образования: учебное пособие / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2003.

8. *Создание* и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: метод. пособие / под общ. ред. С. В. Алехиной, М. М. Семаго. М.: МГППУ, 2012.

9. *Яковенко Т. Д.* Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного образования: материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под общ. ред. А. Г. Ряписовой. Новосибирск: НГПУ, 2012.

УДК 376

Н. В. Бахтеева
(педагог-психолог МБОУ Маслянинская СОШ № 1, р. п. Маслянино),
Н. Н. Шуклина
(учитель-логопед МБОУ Маслянинская СОШ № 1, р. п. Маслянино)

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Авторы представили опыт реализации коррекционной программы, которая является обязательным разделом основной образовательной программы. Механизмом реализации программы является взаимодействие специалистов образовательного учреждения: логопеда, дефектолога, психолога, социального педагога, учителя-предметника, классного руководителя. Одним из направлений взаимодействия специалистов сопровождения являются интегрированные занятия учителя-логопеда и педагога-психолога, направленные на активизацию и развитие познавательной, речевой, эмоционально-волевой сферы обучающихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: коррекционная программа, психические процессы, задержка психического развития, речевое развитие, интегрированные занятия учителя-логопеда и педагога-психолога.

N. V. Bakhteeva, N. N. Shuklina

THE PROGRAM OF THE CORRECTIONAL WORK AS AN ESSENTIAL PART OF THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM OF THE STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

The authors have presented their experience in the implementation of the correctional program that is a compulsory part of the main educational program. The Mechanism of realization of the program consists of the interaction among the specialists of the educational institution: the logopedist, the defectologist, the psychologist, the social pedagogue, a teacher and a class teacher. One of the directions of this interaction among the specialists includes the integrated lessons of the teacher-logopedist and the teacher-psychologist aimed at activation and development of cognitive, speech, emotional-volitional spheres of the students with mental retardation.

Keywords: correctional program, mental process, mental retardation, integrated lessons of the teacher-logopedist and the teacher-psychologist

Одной из основных функций Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является реализация права каждого ребенка на полноценное образование, отвечающее его потребностям и в полной мере использующее возможности его развития. Достигается это через составление и реализацию программы коррекционной работы, которая является обязательным разделом основной образовательной программы. Программа коррекционной работы нашей школы основывается на следующих основных принципах.

Соблюдение интересов ребенка. Принцип определяет позицию специалиста, который призван решать проблему ребенка с максимальной пользой и в интересах ребенка.

Системность. Принцип обеспечивает единство диагностики, коррекции и системный подход к анализу особенностей развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Непрерывность. Принцип гарантирует ребенку и его родителям (законным представителям) непрерывность помощи до полного решения проблемы или определения подхода к ее решению.

Для реализации и соблюдения принципов программы коррекционной работы в школе действует психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Коррекционная работа должна осуществляться в рамках целостного подхода к развитию психических свойств ребенка. В этой связи важно вспомнить слова Л. В. Занкова: «….развиваются не восприятие, память и др., а ребенок, и определенное построение обучения направлено на ребенка, а не на отдельные его психические процессы или способности» [2].

В процессе обучения важно сформировать у учащихся с ЗПР общеинтеллектуальные умения (анализ, сравнение, группировку, классификацию, обобщение), общедеятельностные умения (планирование, самоконтроль, самооценку), устную монологическую речь.

Достижение указанных целей в нашем образовательном учреждении реализуется учителями и специалистами с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося. При этом индивидуальный подход к ребенку осуществляется на основе максимальной активизации его «зоны ближайшего развития», т. е. развития тех функций и психических свойств, которые находятся на стадии формирования и которые могут быть реализованы ребенком только в сотрудничестве с учителем и специалистами.

Создание условий, обеспечивающих доступность образования для детей с особыми образовательными потребностями, усвоение ими учебных программ по предметам на базовом уровне и выше через внедрение новых коррекционных и педагогических технологий позволяет создать систему комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи де-

тям с ограниченными возможностями здоровья, а также родителям, испытывающим трудности в воспитании и обучении детей с особыми образовательным потребностями.

Механизмом реализации программы коррекционной работы выступает взаимодействие специалистов образовательного учреждения. Работа специалистов сопровождения предполагает *проведение совместных занятий педагога-психолога и учителя-логопеда*. Учитель-логопед и педагог-психолог параллельно работают над развитием личности ребенка в целом. Работа с логопедом – это коррекция и развитие речи, работа с психологом – активизация интеллектуальной деятельности, развитие эмоциональной сферы детей.

В исследованиях С. Г. Шевченко показано, что для детей с ЗПР характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т. е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительно-двигательные и слухозрительные связи. Для их словаря характерна бедность, неточность, недифференцированность [4]. Речевые нарушения в сочетании с нарушением некоторых познавательных процессов приводят к тому, что дети почти с первых дней обучения в школе начинают испытывать трудности, приводящие к отставанию. Также отмечается быстрая утомляемость учащихся, снижение школьной и учебной мотивации, появление разнообразных трудностей в усвоении учебного материала. У детей с нарушением речи также наблюдается общая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляцией произвольной деятельности, снижение устойчивости и концентрации внимания, низкая продуктивность процессов памяти, словесно-логического мышления. Такие учащиеся нуждаются в длительной логопедической коррекционной работе уже с первых дней их пребывания в школе. Для них необходима работа психолога по развитию произвольности в познавательной и эмоционально-волевой сферах.

В начальной школе у учащихся должно быть сформировано базовое умение учиться, в основе которого лежат:

– коммуникативные УУД: слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении, интегрироваться в группу сверстников, выстраивать коммуникативное взаимодействие;

– познавательные УУД: обрабатывать полученную информацию, представлять ее в устной и письменных формах.

Основным содержанием логопедической и психологической работы должно являться в первую очередь развитие коммуникативных и познавательных УУД, а также становление и развитие произвольности в психомоторной сфере и в интеллектуальной деятельности (т. е. ребенок должен управлять своим восприятием, вниманием, произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче). Учитель-логопед и педагог-психолог преследуют в своей работе разные цели, но пути и способы их достижения достаточно часто ока-

зываются общими. Нужно учитывать, что всегда есть группа детей, в равной степени нуждающихся в помощи обоих специалистов. Вокруг ребенка с нарушением речи должно создаваться единое коррекционно-образовательное пространство. Тесная взаимосвязь специалистов возможна при совместном планировании работы, при правильном и четком распределении задач каждого педагога, при осуществлении преемственности в работе логопеда и психолога и соблюдении единства требований, предъявляемых детям.

Интегрированные занятия проводятся 1 раз в четверть и имеют следующую структуру:

– наращивание степени сложности материала;

– тематическая направленность;

– информация о цели занятия, о плане совместной работы;

– обсуждение практического применения полученных умений и навыков.

Нужно отметить, что интегрированные занятия имеют структуру, предполагающую смену различных видов деятельности (зрительной, эмоциональной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной, кинестетической). Занятия могут проводиться со сменой положения тела, например: стоя, сидя, в движении, лежа на ковре, в произвольно выбранной позе. Темп занятия меняется с учетом индивидуальной работоспособности учащихся. Формы выполнения заданий: индивидуально, парами, группой. Деятельность учащихся оценивается с использованием шкал самооценки: активность, интерес, правильность, аккуратность, старательность и др. Учащиеся привлекаются к взаимной оценке результата совместной работы, ее качества, объема, применения навыков самоконтроля.

На занятиях активно используются упражнения для развития кинестетического и кинетического праксиса, коммуникативные игры и упражнения, дыхательные упражнения, нейролингвистическое программирование (задания и упражнения на развитие межполушарного взаимодействия) [3]. Занятия проводятся в игровой форме с использованием кукольного театра, арт-терапии (работа с пластилином, красками), сказкотерапии, хромотерапии (воздействие с помощью цвета), музыкотерапии (музыкальное сопровождение) [5].

Задачи занятий

1. Обучающие:

1) развитие лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи;

2) обогащение словарного запаса, понимания и применения грамматических правил;

3) обогащение практического опыта учащихся, самопознания и рефлексии.

2. Коррекционно-развивающие:

1) развитие произвольности психических процессов учащихся;

2) развитие аналитико-синтетической деятельности, умственных операций, планирования умственных действий;

3) развитие навыков самоконтроля, самооценки и взаимной оценки;

4) развитие орфографической зоркости, качеств внимания и восприятия, развитие скорости, понимания и техники чтения учащихся с нарушением речи;

5) развитие образной памяти, воображения, творческих способностей, фантазии, мышления;

6) развитие мелкой и крупной моторики, динамических особенностей, темпа выполнения заданий;

7) развитие пространственных и временных ориентировок учащихся с нарушением речи;

8) развитие личностных особенностей учащихся, навыков коллективного взаимодействия, групповой сплоченности;

9) формирование речевой и интонационной выразительности, правильного речевого дыхания, темпа, ритма, громкости, силы голоса.

3. Воспитательные:

1) воспитание уважения друг к другу, принятие личности другого человека, признание уникальности и неповторимости каждого;

2) воспитание звуковой культуры речи.

4. Здоровьесберегающие:

1) учет актуального состояния здоровья, профилактика нарушений зрения, слуха, дыхания, осанки, мелкой и крупной моторики и т. д.;

2) снятие перегрузок учащихся путем применения здоровьесберегающих технологий;

3) учет индивидуальных особенностей восприятия, запоминания, понимания учебного материала учащимися, индивидуального темпа, работоспособности и утомления при выполнении заданий в группе, уважение к личности ребенка;

4) учет возрастных особенностей учащихся, актуальных потребностей, ведущего вида деятельности, возрастных новообразований;

5) характер стиля общения с учащимися демократический, личностно ориентированный, гуманистический, направленный на сотрудничество и поддержку.

Таблица 1

Тематическое планирование проведенных интегрированных занятий учителя-логопеда и педагога-психолога на сентябрь-декабрь 2014 года

Тема	Направления		Класс	Кол-во часов	Срок проведения
	Учитель-логопед	Педагог-психолог			
«Мир познания»	Звуки и буквы	Мотивация, учебные навыки	2 «А» 2 «Б»	1	Сентябрь
«Круиз по морю настроений»	Дифференциация звуков и букв	Эмоционально-волевая сфера	3 «А» 3 «Б»	1	Октябрь
«Путешествие на остров сравнений»	Лексика, грамматика, связная речь	Личность и самосознание	2 «Г» 3 «Г»	1	Ноябрь
«Экскурсия в сказочный лес»	Лексика, грамматика, связная речь	Я и другие	4 «В»	1	Декабрь

Показателями результативности и эффективности коррекционной работы являются положительная динамика в развитии познавательной, речевой, эмоционально-волевой сфер, личностное развитие ребенка в обучении, поведении, в отношениях с другими людьми, индивидуальные достижения учащихся с ЗПР по освоению предметных программ. В целом процесс социализации в инклюзивных классах нашего образовательного учреждения характеризуется благоприятными тенденциями. Анализ общей структуры отношений по поводу учебной деятельности показывает достаточную степень сплоченности классов, значительный процент учащихся занимает лидирующее и устойчивое положение в детских коллективах, 29 % учащихся имеют ограниченный круг общения, что указывает на значительные резервы в повышении эффективности воспитательной работы в классных коллективах. Учащиеся школы приобретают ценный опыт общения, участия в судьбе другого человека, сострадания и толерантного поведения, гуманного отношения к людям с недостатками развития и здоровья.

Список литературы

1. *Блинова Л. Н.* Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие. М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2008.

2. *Занков Л. В.* К проблеме обучения и развития // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 23.

3. *Конева Е. А., Рудаметова Н. А.* Психомоторная коррекция в системе комплексной реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. Новосибирск, 2008.

4. *Диагностика* и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под ред. С. Г. Шевченко. М.: АРКТИ, 2004.

5. *Нетрадиционные* методы в коррекционной педагогике / сост. М. А. Поваляева. Ростов н/Д, 2009.

УДК 316.6(082)+376(082)

Е. И. Веселова

(зав. лабораторией практической психологии, педагог-психолог первой квалификационной категории, координатор по инклюзивному образованию МКОУ ДПО «ГЦОиЗ “Магистр”», г. Новосибирск)

ИЗМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье автор излагает идеи, связанные с теоретическими аспектами психологии установки, рассматривает факторы, влияющие на психолого-педагогическую установку и позволяющие ее изменять. Все это анализируется в контексте инклюзивного образования и ФГОС. В статье показаны взаимосвязи установок инклюзивного образования и ФГОС.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с ОВЗ, установка, роль учителя, ФГОС, СФГОС.

E. I. Veselova

CHANGE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL ATTITUDES IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES

In the article the author puts ideas connected with theoretical aspects of psychology of installation, considers the factors which influence on psycho-pedagogical environment and which allow to change it. All of this is analyzed in context of inclusive education and FNES.

Keywords: inclusive education, children with limited health capacity, installation, role of the teacher, FNES, SFNES.

В настоящее время обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в форме инклюзии уже стало реальностью в отдельных образовательных организациях. Но и в них инклюзивная культура продолжает формироваться, а не является полностью сформированной. Мы по-прежнему продолжаем говорить, что не все педагоги способны принять инклюзивное образование, относиться к детям с ОВЗ так же, как к детям условно здоровым.

Безусловно, есть множество факторов, влияющих на способность педагога включить ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс [1; 3]. Один из таких факторов – это психолого-педагогическая установка педагога.

Существует множество определений установки [5], приведем одно из них: установка – это готовность, предрасположенность к определенным действиям или реакциям.

В свете этого определения именно внутренняя установка педагога позволяет ему изначально считать возможной или невозможной инклюзию и соответственно реализовывать инклюзивную практику.

Система обучения детей с ОВЗ, существовавшая ранее, сформировала не только установку на раздельное обучение детей с ОВЗ и нормативно развивающихся сверстников, но и раздельное обучение детей с ОВЗ, имеющих разную природу ограничений здоровья.

Данные психолого-педагогические установки играют отрицательную роль в развитии инклюзивного образования, выступая в качестве фактора, обусловливающего инертность, косность деятельности по реализации инклюзии, затрудняя приспособление педагога к новым, изменившимся условиям.

В зависимости от направленности выделяются три типа установок (операциональные, целевые и смысловые), отражающие три уровня регуляции деятельности человека: способы (как делать), цель (что делать) и смысл (зачем делать).

Как быстро формируются новые психологические установки?

Ответить на этот вопрос однозначно невозможно. Многое зависит от характера установки: операциональные формируются быстрее, чем целевые или смысловые. Имеют значение психофизиологические особенности человека, определяющие динамические характеристики мыслительных процессов, уровень образования и способность к рефлексии.

Развитие новых технологий вынуждает людей довольно быстро изменять свои операциональные установки. Операциональные установки изменяются в ходе обучения под влиянием речевых воздействий, инструкций, разъяснений и т. п. Все то новое, что носит характер практических рекомендаций, готовых методик и приемов, воспринимается достаточно быстро, особенно если применяются адекватные стили и способы обучения. Операциональные установки преодолеваются вполне успешно, но на процесс обучения и переобучения влияют установки более высокого уровня – целевые.

Цели – это тот стержень, который сохраняет целостность человека и в любых обстоятельствах позволяет ему оставаться самим собой. Процесс целеполагания сложен и многомерен, он осуществляется одновременно в разных плоскостях. На вопросы о том, как конкретно происходит процесс принятия человеком целей, предлагаемых извне, и как строится процесс внутреннего целеполагания, определенного ответа пока нет, хотя работа в этом направлении ведется многие годы.

Цели принято разделять на две категории – на те, которые генерируются самим человеком, и те, которые задаются ему извне, в частности обусловленные условиями работы.

Целевые установки вызываются целью и определяют устойчивый ха-

рактер протекания действия. Если действие (стремление к цели) по какой-то причине прерывается, то целевые установки проявляются в стремлении к завершению прерванного действия, достижению намеченной цели порой даже тогда, когда объективная потребность в ней уже пропала.

Последний вид установок – это смысловые установки. Они наиболее трудны для корректировки. В процессе жизни у человека формируется тот или иной менталитет, ориентирующий его на определенные ценности и жизненные смыслы. Человек рождается и растет в конкретном обществе. Каждое общество имеет свою «идеологию» поведения и систему правил, свои взгляды и ценности, а также образцы «хорошего» и «плохого». В процессе воспитания человек интериоризирует социальные эталоны и правила, которые преобразуются в его личные взгляды и ценности, в его личное поведение, т. е. в психологические установки. Можно сказать, что смысловые установки – это преломленное отражение социальной действительности, окружающей человека.

Смысловые установки сложны по своей структуре и содержанию. Они включают несколько компонентов, рассмотрим их.

Аффективный компонент включает в себя эмоции, чувства, положительные и отрицательные оценки объекта установки. В нашем случае это то, какие чувства испытывает педагог по отношению к ребенку с ОВЗ. Будет ли эмоциональное отношение строиться на основе того, что он просто ребенок, и тогда он эмоционально не выделяется для учителя из группы сверстников, или, напротив, эмоциональное отношение выстраивается, исходя из ограничения здоровья ребенка. Неважно, негативно оценивается ребенок или педагог испытывает к нему жалость, главное то, что чувства вызывает не сам ребенок, а его физическое или психическое ограничение здоровья. На наш взгляд, этот компонент самый сложный для изменения.

Следующий компонент когнитивный – это мысли, включая факты, знания и убеждения об объекте установки. Данный компонент в первую очередь поддается изменению, так как именно он усилено насыщается многочисленными фактами и успехами по реализации инклюзивного включения детей с ОВЗ в образовательное пространство.

И последний конативный, или поведенческий компонент. Он включает в себя целенаправленные действия по отношению к объекту, а также различные ожидания, стремления, замыслы, планы действий – все, что только намеревается сделать человек. При этом намерения не обязательно находят свое воплощение в реальных действиях человека и в его поведении. Базовым примером компонента может быть следующая ситуация: возьмет или не возьмет педагог в свой класс ребенка с ОВЗ.

Каждый из этих компонентов равноценно важен для развития инклю-

зивной практики, он должен быть положительно направленным по отношению к детям с ОВЗ. Все компоненты тесно взаимосвязаны между собой, изменение одного при благоприятных условиях ведет и к изменению остальных. Сама же установка выступает как суммарная оценка (оценочная реакция), включающая в себя все перечисленные компоненты. Как следствие этого формируется установка по отношению к инклюзивному обучению детей с ОВЗ.

С понятием установки связано понятие социальной роли. Мы будем рассматривать социальную роль учителя. В процессе принятия роли учителя педагог проходит несколько стадий:

– выбор роли;

– выбор ролевого эталона;

– контроль ролевого поведения;

– вживание в роль;

– изменение ролевого поведения или роли.

Эти стадии не имеют конечного линейного развертывания, а развертываются циклично по спирали, позволяя гибко меняться в соответствии с изменяющимися условиями.

Учитывая, что в современных условиях роль учителя меняется местами кардинально, вне зависимости от уже сформированного ролевого поведения, необходимо снова запускать весь цикл принятия роли. Можно выделить аспекты, обязывающие принять новые эталоны, рассмотрим их.

Учитель перестает передавать знания в готовом виде, а начинает создавать условия, чтобы дети сами добывали знания в процессе познавательной, исследовательской деятельности, в работе над заданиями, непосредственно связанными с проблемами реальной жизни.

Учитель не просто осуществляет трансляцию знаний учащимся, а налаживает сотрудничество, выстраивая совместную работу с учеником в ходе его овладения знаниями и решения проблем.

В свете вышесказанного учителю приходится отказываться от авторитарного стиля общения в пользу демократического. На первый план выходят личные качества учителя, его профессиональная компетентность, способность к саморазвитию, а не энциклопедические знания и умение вести обучение по имеющимся шаблонам.

У многих педагогов в связи с этим возникает внутренний диссонанс, вызванный несоответствием внешних требований и имеющихся установок. Диссонанс вызывает внутреннее напряжение, которое ведет к ощущению психологического дискомфорта. И чем сильнее разница между внешними требованиями и внутренними установками, тем сильнее диссонанс и психологический дискомфорт. В сложившихся обстоятельствах у педагогов есть два варианта поведения: менять собственные установки в направлении их большей внутренней согласованности с внешними условиями или стараться избежать ситуаций и информации, способствующих усилению диссонан-

са. Учитывая изменения законодательной базы и изменения в нормативно-правовой документации, в долгосрочном прогнозе педагогам придется менять свои установки или уходить из системы образования, если они не смогут принять изменений.

Изменения в законодательной базе на уровне закона об образовании и ФГОС вызваны рядом трудностей, с которыми встречаются педагоги при обучении детей:

– несформированность у учащихся умения учиться;

– неспособность применять знания, полученные в школе, при решении практических и вариативных задач;

– перегруженность учащихся знаниями в ущерб навыкам и т. д.

Это приводит к изменению общей установки образования:

– от определения цели обучения как усвоения знаний, умений, навыков к определению цели обучения как формирования умения учиться;

– от «стерильности» системы научных понятий, составляющих содержание учебного предмета, к экологической парадигме включения содержания обучения в контекст решения жизненных задач;

– от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии ее целенаправленной организации;

– от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового (процесса смыслообразования и смыслопорождения);

– от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию ведущей роли учебного сотрудничества.

Такие проблемы общества, как рост числа детей, имеющих различные ограничения здоровья, а также желание родителей детей с ОВЗ обучать последних в школах рядом с домом, неизбежно ведут к пересмотру нормативов при обучении этой категории.

Дети с ОВЗ могут обучаться вместе с нормативно развивающимися детьми (инклюзивное образование), но для этого необходимо создать специальные условия, адаптировать программы обучения, которые гарантировали бы равные возможности для детей с ОВЗ.

Для реализации этой цели необходим СФГОС [2; 4]. Его принятие поможет перейти от двух параллельных к единой системе образования, что налажиает механизм взаимодействия общего и специального образования, делает регулируемым процесс совместного обучения нормативно развивающихся детей и детей с ОВЗ и обеспечивает детям с ОВЗ равную с другими сверстниками возможность беспрепятственно переходить из одного типа образовательного учреждения в другое.

Установки инклюзивного образования тесно переплетаются с установками ФГОС [6; 7], а так же дополняют его. Вот некоторые из них:

– ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

– каждый человек способен чувствовать и думать;

– каждый человек имеет право на общение и на возможность быть услышанным;

– все люди нуждаются друг в друге;

– подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

– все люди нуждаются в поддержке и дружбе с ровесниками;

– для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут.

Дополняя сказанное установками ФГОС, мы видим, что по ценностям мы продолжаем двигаться в уже заданном направлении:

– выделение ценностных установок образования как института социализации личности, отражающих требования к образованию семьи, общества и государства;

– мотивация к обучению, познанию и творчеству в течение всей жизни и формирование способности к обновлению компетенций – ведущие цели образования в информационную эпоху.

Ориентиры школьной программы детей с ОВЗ:

– обеспечить физическое, социально-нравственное, художественно-эстетическое и познавательное развитие учащихся;

– максимально полно адаптировать к жизни в обществе, в семье, к обучению.

Ориентиры начального образования:

– формирование основ гражданской идентичности личности;

– формирование психологических условий развития общения, кооперации сотрудничества;

– развитие ценностно-смысловой сферы личности;

– развитие умения учиться;

– развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности.

Условия, необходимые для обучения детей с ОВЗ, должны создаваться, исходя из следующих приоритетов:

– создание возможности для взаимодействия и общения с широким кругом людей;

– улучшение знаний;

– понимание учащимися окружающей их среды, общества и мира посредством общения с людьми;

– способствование социализации учеников с максимально возможной степенью самостоятельности;

– способствование приобретению учениками элементарных санитарно-гигиенических и трудовых навыков.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что изменение установок, связанных с инклюзивным образованием – это закономерный процесс, вызванный реальной ситуацией. Новые установки образования и образования детей с ОВЗ во многом схожи, что позволяет не делать четкого разграничения между ними, а совмещать, гибко изменяя, через совершенствование условий обучения.

Чем чаще твердят об установке, тем более прочной она становится. Давай-

те говорить об инклюзии, ведь любой ребенок, с ОВЗ или без ОВЗ, – прежде всего ребенок, а право любого ребенка получать образование закреплено в нашем законодательстве.

Список литературы

1. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Социальная психология личнос-ти: учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 2001.

2. *Коробейников И. А., Инденбаум Е. Л., Бабкина Н. В.* Специальный ФГОС начального образования детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2013.

3. *Майерс Дэвид*. Социальная психология. СПб.: Питер, 2013.

4. *Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И.* Концепция СФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. ФГОС. М.: Просвещение, 2013.

5. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001.

6. *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования(1–4 кл.).

7. *Федеральный* закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

УДК 376

А. П. Котлярова
(педагог-психолог МКОУ Новочановская СОШ Барабинского района Новосибирской области, с. Новочановское)

РЕСУРСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ БАЗОВОЙ ШКОЛЫ В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Автор анализирует опыт организации ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в своей школе и возможности оказания помощи школам округа по вопросам сопровождения. В данной статье рассматривается организация деятельности базовой школы как ресурсного центра по оказанию психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям школьного округа Ключевой ресурс базовой школы – кадровый. Важным условием эффективной работы сети является сотрудничество педагогических коллективов округа.

Ключевые слова: ресурсные возможности базовой школы, сопровождение детей с ОВЗ, ПМПк как эффективная форма взаимодействия специалистов сопровождения, областной конкурс базовых школ «Развитие службы ППМС-сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)».

A. P. Kotlyarova

RESOURCE CAPABILITIES OF THE BASIC SCHOOL TO THE SOLUTION OF PROBLEMS OF SUPPORT OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The author analyses the experience of psyho-pedagogical and medic-social accompaniment of children with limited health capacity at his school and the opportunity of aiding district schools in questions of accompaniment. There is examined the activity arrangement of basic school as a resource center for psycho-pedagogical and medic-social assistance for children of the school district. Human resource is a crucial resource of the basic school. The collaboration of district's pedagogical groups is the main condition of effective work.

Keywords: resource opportunities, basic school, limited health capacity, psyho-pedagogical and medic-social accompaniment.

Изменения, происходящие в системе образования, требуют от современной школы новых подходов к организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся внутри образовательной организации [2, с.1].

Развитие службы ППМС-сопровождения поможет обеспечить качест-

венное образование детей с ОВЗ и детей-инвалидов, их успешную социализацию в обществе. Взаимодействие специалистов сопровождения обеспечивает оказание адресной, своевременной, комплексной и непрерывной помощи ребенку.

Основными задачами работы специалистов службы ППМС-сопровождения МКОУ Новочановской СОШ является:

– выявление детей, требующих особого внимания специалистов (комплексная диагностика);

– определение индивидуального образовательного маршрута, определение и реализация специальных образовательных условий (СОУ);

– содействие в решении актуальных задач развития, обучения, социализации ребенка с ОВЗ, адаптирование и реализация образовательных, коррекционно-развивающих программ; оценка эффективности обучения и сопровождения обучающихся с ОВЗ (отслеживание динамики);

– развитие психолого-педагогической и медико-социальной компетентности всех участников образовательного процесса: обучающихся, педагогов, родителей; содействие укреплению взаимопонимания и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса.

В своей работе специалисты сопровождения МКОУ Новочановской СОШ используют различные формы взаимодействия:

– педагогические советы, заседания круглых столов, творческих групп;

– совместное обследование обучающихся;

– выступления на родительских собраниях;

– выступления на методических объединениях для учителей;

– проведение индивидуальных консультаций, бесед;

– взаимопосещение и анализ занятий;

– заседания ПМПк (плановые и внеплановые).

ПМПк является одной из форм эффективного взаимодействия специалистов.

На заседании ПМП-консилиума предоставляются необходимые документы (педагогическая характеристика на ребенка; данные предварительного обследования ребенка специалистами; история развития ребенка (амбулаторная карта); при повторном обсуждении данного ребенка – ИОМ, дневник динамического наблюдения.

На этом этапе происходит индивидуальное обследование ребенка (в соответствии с запросом) всеми специалистами консилиума, которое заканчивается составлением заключений каждым специалистом консилиума, разрабатывается и определяется образовательный маршрут, коррекционная помощь, рекомендации для педагогов, родителей.

Коллегиальное обсуждение позволяет:

– выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка;

– определить общий прогноз его развития (УВП);

– определить комплекс коррекционно-развивающих мероприятий;

– поставить вопрос об изменении образовательного маршрута.

Эффективность воздействия на ребенка зависит от согласованности действий. При необходимости определяется последовательность работы с ребенком различных специалистов (психолога, логопеда, социального педагога, учителей). Таким образом, одной из функций председателя консилиума остается координация деятельности специалистов в ситуации совместного сопровождения ребенка.

После коллегиального обсуждения родителям сообщается заключение в понятной для них форме. Как правило, это делает руководитель консилиума или психолог. Каждый специалист обязательно консультирует родителей (законных представителей) и дает им ясные и понятные рекомендации. В случае необходимости родители и ребенок направляются на ПМПК.

На этом этапе определения эффективности коррекционно-развивающей работы оценивается изменение состояния ребенка и необходимость дальнейшей работы с ним.

В качестве показателей результативности и эффективности коррекционной работы нами рассматриваются:

– динамика индивидуальных достижений детей с ОВЗ по освоению предметных программ;

– сравнительная характеристика данных медико-психологической и педагогической диагностики детей с ОВЗ на разных этапах обучения;

– количество специалистов, привлекаемых к индивидуальной и групповой работе с детьми с ОВЗ;

– активное участие детей с ОВЗ в классных (и общешкольных) мероприятиях, конкурсах, олимпиадах, соревнованиях, выставках (реализация творческого потенциала во внеурочной деятельности).

Был проанализирован опыт обеспечения практики организации ППМС-сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, что позволило МКОУ Новочановской СОШ принять участие в областном конкурсе базовых школ «Развитие службы ППМС-сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ)». Было предоставлено материально-техническое обеспечение на оснащение сенсорной комнаты и оказана организационно-методическая помощь как школе-победителю. В свою очередь мы подтвердили готовность к распространению опыта ППМС-сопровождения детей с ОВЗ на территории школьного округа.

С целью совершенствования содержания комплексного сопровождения творческой группой МКОУ Новочановской СОШ создан электронный ресурс по оказанию методической

помощи педагогам по сопровождению детей с ОВЗ (Банк обобщения опыта[1]). Повысит эффективность сетевого взаимодействия организаций внутри округа систематизация информации, т. е. обобщение опыта работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами (формирование информационных банков, баз данных, технологий, их оперативного использования, мониторинга сопровождения детей с ОВЗ и т. д.).

Научно-методическое обеспечение деятельности службы сопровождения в образовательной организации осуществляется Барабинским филиалом ГБОУ НСО ОЦДК. Важное значение имеет повышение квалификации педагогов по организации ППМС-сопровождения (в марте 2014 г. 2 специалиста МКОУ Новочановской СОШ прошли курсовую подготовку; в октябре 2014г. – 3 специалиста базовой школы и 1 специалист из школьного округа).

В рамках оказания консультативной и просветительской помощи педагогам, руководителям и членам ПМПк (ППк) школ округа разработаны и утверждены директором школы графики работы специалистов сопровождения Базовой школы, план-график мероприятий по реализации модели «Базовая школа как ресурс ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в школьном округе» (в рамках ведомственной целевой программы «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов Новосибирской области на 2013–2015 годы»), план работы по реализации проекта «Создание службы ППМС-сопровождения детей школьного округа».

Школьный образовательный округ рассматривается как сеть образовательных организаций, имеющих различные ресурсы (кадровые, информационно-методические, дидактические, материально-технические, информационно-коммуникационные). Ключевым ресурсом в МКОУ Новочановской СОШ является кадровый (педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог).

Уникальность школ в округе сохраняется за счет того, что каждая из них предлагает свои способы реализации образовательных задач в пространстве общих целей совместной деятельности. С одной стороны, педагог округа, с другой – уникальный ресурс сети, который имеет возможность развивать свою профессиональную компетенцию за счет общих ресурсов. [1, с. 5] В качестве механизмов взаимодействия по обмену опытом выступают школьные методические объединения, семинары, открытые занятия и т. д. Важным условием эффективной работы сети является сотрудничество педагогических коллективов округа. Повышению качества сопровождения образовательного процесса в школьном округе способствует создание ком-

[1] Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение Новочановская средняя общеобразовательная школа Барабинского района Новосибирской области [Электронный ресурс]. URL: http://www.s_novochan.bar.edu54.ru (дата обращения: 12.01.2015).

муникативной образовательной среды по обмену кадровыми ресурсами: на договорной основе в школах округа работают педагог-психолог, учитель-логопед.

Предполагаемые пути развития модели «Базовая школа как ресурс ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в школьном округе»:

– апробация механизмов организации ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в школьном округе;

– разработка критериев оценки эффективности ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в школьном округе;

– осуществление мониторинга эффективности ППМС-сопровождения детей с ОВЗ в школьном округе;

– повышение компетентности педагогов ШО (по запросу – консультирование, курсовая подготовка);

– организация обмена опытом (семинары, круглый стол; метод. совет и т. д.);

– разработка плана совместных действий и его реализация;

– разработка нормативно-правового обеспечения сетевого взаимодействия БШ и ШО, подписание Соглашения о сотрудничестве в сфере ППМС-сопровождения детей с ОВЗ.

При успешной реализации данной модели ППМС-сопровождения детей с ОВЗ каждый педагог школьного округа получает доступ ко всем объединенным ресурсам и тем самым усиливает свои собственные возможности.

МКОУ Новочановская СОШ в рамках реализации ведомственной целевой программы «Развитие образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов Новосибирской области на 2013–2015 годы» выполняет обязательства по:

– организационной поддержке (повышение квалификации педагогического коллектива БШ по вопросам ППМС-сопровождения; в том числе внутришкольное повышение квалификации; повышение квалификации педагогов ШО – по запросу; работу инициативной группы по «Организации эффективного взаимодействия базовой школы и школ округа по созданию службы ППМС-сопровождения детей школьного округа»; помощь в распространении опыта педагогов и учреждения; налаживание взаимодействия и преемственности с другими образовательными организациям по вопросам ППМС-сопровождения;

– информационной поддержке (сбор, обработка и анализ информации; формирование банков информации, Банка обобщения опыта по ППМС-сопровождению детей с ОВЗ);

– научно-методической поддержке по вопросам ППМС-сопровождения детей с ОВЗ;

– правовой поддержке по вопросам ППМС-сопровождения детей с ОВЗ.

Организация деятельности базовой школы как ресурсного центра по оказанию психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям школьного округа является актуальной, так как школы округа не обладают кадровыми ресурсами, педагогам необходимо повышение квалификации по вопросам ППМС-сопровождения детей с ОВЗ.

Для реализации данного направления деятельности базовой школы необходимо ценностное принятие педагогическими коллективами школ округа, что сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной организации может осуществить каждый учитель.

Изменения, происходящие в образовании, можно охарактеризовать словами из фильма «Перепутье»: «То, что гусеница считает концом света, Мастер называет бабочкой». Мы находимся «на стадии гибели цивилизации-гусеницы и рождения и роста цивилизации-бабочки» [3].

Список литературы

1. *Методические* рекомендации «Повышение качества образования обучающихся в образовательных учреждениях школьных округов посредством сетевого взаимодействия». Тверь: Тверской областной институт усовершенствования учителей, 2011.

2. *Психолого-педагогическое* и медико-социальное (ППМС) сопровождение развития ребенка в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: http://e-yрok.ru/ (дата обращения: 12.01.2015).

3. *Монолог* из фильма «Перепутье» (Crossroads) (2013) [Электронный ресурс]. URL: http://rybkovskaya.ru (дата обращения: 12.01.2015).

УДК 376 159.923+37.0

К. А. Толмачева
(педагог-организатор ГБОУ НСО КШИ «САКК им. А. И. Покрышкина», г. Новосибирск)

НРАВСТВЕННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Автор особое внимание уделяет нравственной составляющей в образовании детей с ОВЗ, которая является наиболее важной сферой в воспитании и обучении. Текст статьи дает информацию о нравственном воспитании в системе инклюзивного образования, также затрагивается тема традиционной системы образования. В статье говорится об организации инклюзивной практики, приводится описание ее принципов, нравственные ценности, без которых не может существовать современное инклюзивное образование, приведен реальный пример из жизни успешной инклюзии, где описан опыт реализации совместного обучения детей с ОВЗ и детей, не имеющих ограничений здоровья. Таким образом, в данной статье описано нравственное воспитание, которое служит основой для успешного развития не только образования в целом, но и в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: нравственность, дети с ОВЗ, современное образование, инклюзивное образование, новая школа, инклюзивная практика, реабилитация, социальная абилитация, компетентность, нравственные ценности.

K. A. Tolmacheva

THE MORAL COMPONENT OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO EDUCATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES

The author pays special attention to the moral component in the education of children with disabilities, which is the most important area in education and training. The article gives information about moral education in an inclusive education system, as well there is concerned the traditional education system. The article discusses the organization of inclusive practices, a description of its principles, moral values without which there can be no modern inclusive education, a practical example from the life of a successful inclusion, which describes the experience of implementing joint education of children with disabilities and children without disabilities. Thus this article describes moral education, which serves as a basis for the successful development of not only education in general, but in an inclusive education system.

Keywords: morality, children with disabilities, modern education, inclusive education, new school, inclusive practice, rehabilitation, social habilitation, competence, moral values.

Термин «инклюзия» введен в 1994 г. Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [7].

Инклюзия (англ. *inclusion*) – включение, добавление, прибавление, присоединение [7].

Нравственность – категория этики, обозначающая особую форму общественного сознания и вид общественных отношений, цель которых – сформировать способы нормативной регуляции поведения и действий людей в обществе с помощью норм, принципов, категорий морали [5].

Сейчас много говорится и пишется об инклюзивном образовании. А какова же нравственная сторона инклюзивного образования? Перед современной системой образования во всем мире стоит генеральный вопрос: каким должен быть человек XXI века, чтобы достойно справиться с вызовами времени? С одной стороны, это профессионал высокой квалификации, успешно конкурирующий на рынке труда, с другой – это человек, умеющий адаптироваться к многообразию мира, взаимодействовать с другими, толерантный и коммуникабельный, самостоятельно мыслящий и способный к сопереживанию [5].

Традиционная система образования, не справляясь с подобной задачей, нуждается в значительном преобразовании, отвечающем новым цивилизационным вызовам. В первую очередь, подобные изменения должны произойти в сфере образования людей с ограниченными возможностями физического и психического здоровья (ОВЗ), большинство из которых нуждается в создании особых образовательных условий. Подобная диверсификация форм, способов, технологий современной психолого-педагоги-ческой помощи этим людям предполагает принципиальное изменение ориентации целей деятельности образования в целом. Бытующая до настоящего времени знаниевая парадигма как преимущественная репродукция академических знаний, где социальная и образовательная адаптация, а более широко – социальная абилитация, займет приоритетное место, должна быть переориентирована на системную компетентностную. В этом заключается смысл и основная цель инклюзивного образования, которое и должно стать определенным шагом к изменению всей образовательной системы [2; 6].

Выдвинутая президентом Д. А. Медведевым Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ставит перед педагогическим сообществом конкретные стратегические цели. Инклюзивному образованию отводится особая роль: «Новая школа –

это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Будут учитываться возрастные особенности школьников, по-разному организовано обучение на начальной, основной и старшей ступени» [3]. Этот тезис находит свое отражение и в позиции мирового сообщества: «Включающее образование – это шаг на пути достижения конечной цели – создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся, а с дискриминацией и предрассудками в политике, повседневной жизни и деятельности учреждений ведется активная борьба» [4].

Организация инклюзивной практики предполагает творческий подход и определенную гибкость образовательной системы, учитывающей потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе [1].

Организация инклюзивной практики строится на следующих принципах:

– *принцип индивидуального подхода* предполагает всестороннее обследование учащихся и разработку соответствующих мер педагогического воздействия с учетом выявленных особенностей (выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы);

– *принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (индивидуализации)*. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности, которая является субъектом своего развития, а не пассивным потребителем социальных услуг;

– *принцип социального взаимодействия* предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга всеми участниками образовательного процесса с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе; активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность – как учебную, так и социальную – для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума;

– *принцип междисциплинарного подхода*. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке мето-

дов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог, при участии старшего воспитателя), работающие в группе, регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на группу в целом;

– *принцип вариативности* в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, то есть необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность педагога использовать разнообразные методы и средства работы как общей, так и специальной педагогики;

– *принцип партнерского взаимодействия с семьей*. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка;

К нравственным ценностям инклюзивного образования относят следующие позиции-утверждения:

– ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

– каждый человек может чувствовать и думать;

– каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

– все люди нуждаются друг в друге;

– подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

– для всех обучающихся достижение прогресса заключается в том, что они могут делать, а не в том, чего не могут;

– разнообразие усиливает все стороны жизни человека;

– каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности;

– дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных школах;

– школы должны создать условия удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка;

– инклюзивные школы – наиболее эффективные средства борьбы с дискриминационными воззрениями, которые обеспечивают реальное образование для большинства детей;

– все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

– необходимо разрабатывать системы образования и выполнять програм-

мы так, чтобы принимать во внимание широкое разнообразие особенностей и потребностей каждого ребенка;

– совместное обучение детей различных национальностей, религий и культур всех обогащает;

– совместное обучение детей увеличивает степень участия каждого из них в академической и социальной жизни школы и снижает уровень изоляции в процессах, протекающих внутри школы.

Хотелось бы после вышесказанного привести пример успешной инклюзии – опыт совместного обучения дошкольников в Красноярском крае, на который нужно, по нашему мнению, равняться и дальше развиваться в инклюзивном направлении, которое успешно влияет на нравственное и адаптированное развитие всех детей без исключения.

В Красноярском крае хорошим примером сотрудничества специалистов Государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева и дошкольного образовательного учреждения является реализация в детском саду № 194 программы совместного обучения детей с различными видами нарушений слуха и речи, в том числе после кохлеарной имплантации [8].

«Наш сад был открыт в 1966 году, его воспитанниками на протяжении нескольких десятилетий были только дети, имеющие нарушения слуха. Однако правовые изменения в системе российского образования позволили усовершенствовать образовательные технологии. В последнее время в ДОУ проводится активная работа по созданию условий для совместного обучения. В настоящий момент детский сад посещают ребята с тяжелыми нарушениями речи и дети, имеющие патологию слуха разной степени тяжести. Среди последних особая группа дошкольников – пользователи кохлеарных имплантов. Именно на решение проблем, связанных с образованием детей после кохлеарной имплантации, направлен проект, ставший победителем конкурса, проводившегося в Красноярском крае в этом году. Теперь весь педагогический коллектив, а также родители наших воспитанников активно включились в процесс его реализации».

Г. В. Дядяева, заведующая муниципальным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 194 комбинированного вида» г. Красноярска.

Хорошо известно, что именно дети дошкольного возраста являются той группой, с которой комплекс реабилитационных мероприятий приводит к наилучшим образовательным и социальным эффектам. Период с 3 до 7 лет для ребенка – это время, наиболее благоприятное с точки зрения формирования важнейших функций, в первую очередь слуха и речи. Дошкольники – пользователи кохлеарных имплантов – при соблюдении условий по организации особого образовательного пространства в детском саду получают возможность успешно учиться в массовой общеобразовательной школе уже с первого класса.

Разработанная сотрудниками института социально-гуманитарных технологий на основе рекомендаций ведущих специалистов в области педагогической слухоречевой реабилитации детей-пользователей кохлеарными имплантами программа «Комплексный подход к реабилитации детей, пользующихся кохлеарными имплантами в образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения» начала реализовываться уже в 2013 году. Коммуникативное пространство, создание которого необходимо для решения другой проблемы, обеспечивается за счет включения каждого дошкольника, пользующегося кохлеарными имплантами, в общую деятельность с нормально слышащими сверстниками. Сегодня это возможно реализовать в ДОУ комбинированного вида, которое посещают и дети с нормальным, сохранным слухом. На данный момент пять наших воспитанников – пользователей кохлеарных имплантов – переведены в группы, которые посещают нормально слышащие сверстники. И хотя эти дети также имеют нарушения речи, это обстоятельство не является препятствием для успешного взаимопонимания. Кроме этого, ежедневное взаимодействие ребят с разным уровнем слухоречевого развития помогает им быстрее учиться понимать друг друга. Решение о переводе детей с кохлеарными имплантами в новую среду было принято по рекомендации специалистов Центра реабилитации после кохлеарной имплантации «Тоша&Co» (Московская область, г. Фрязино), который красноярские семьи посещают несколько раз в году, а также в соответствии с пожеланиями родителей. Участие родителей в реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом – главное условие для развития его способности понимать речь окружающих. Поэтому оказание семьям таких детей квалифицированной психологической, педагогической и информационной помощи, обучение методике проведения занятий дома является неотъемлемой частью и одним из важнейших направлений деятельности ДОУ на протяжении многих лет.

«Моей дочери Настеньке 5 лет, слух она потеряла в 1,5 месяца после острого тяжелого бактериального менингоэнцефалита. Кохлеарную имплантацию нам сделали в 2 года (левое ухо, *Cochlear Freedom*). Наша семья с огромнейшей радостью приняла новость о появлении в г. Красноярске на базе МБДОУ № 194 площадки, подарившей нам уникальную возможность стать участником программы инклюзивного образования. Мой личный опыт (прошло 3 года после кохлеарной имплантации моему ребенку), сложившийся из регулярных консультаций с логопедами, сурдопедагогами, дефектологами, психологами г. Красноярска, г. Санкт-Петербурга, г. Фрязино (Московская область), а также интенсивные самостоятельные занятия дома, безусловно, помогли моей дочери на первоначальном этапе постановки звуков, развитии слухового внимания, памяти, мыслительной деятельности. Однако пребывание именно в речевой среде

слышащих сверстников, на наш родительский взгляд, позволит Насте значительно увеличить объем активного словарного запаса, расширить опыт вербального общения в ценный период развития речи ребенка для успешной социальной адаптации в обществе в будущем. Мы уверены, что пребывание в логопедической группе ДОУ поможет Насте поступить в обычную, общеобразовательную школу, при этом наш ребенок ничем не будет отличаться от своих сверстников. Надеемся, учеба для нее станет радостью, а не тяжелым ежедневным трудом».

Виктория Чалова, мама Анастасии,
пользователя кохлеарного импланта.

Таким образом, обеспечение доступной среды, включающей в себя современное техническое оснащение, инклюзивные педагогические технологии, индивидуальный подход, поддержку самостоятельной активности ребенка, социальное взаимодействие, междисциплинарный подход, вариативность в организации процессов обучения и воспитания, партнерское взаимодействие с семьей, становится одним из важнейших условий для нормального, нравственного развития детей. От того, насколько грамотно будет организовано ежедневное пребывание таких ребят в дошкольных и общеобразовательных учреждениях, зависит их успешное будущее. Единственное, чего у них уже точно не будет в жизни – ощущения неполноценности, незащищенности и ненужности нахождения в этом мире.

Список литературы

1. *Волосовец Т. В., Казьмин Е. Н., Ярыгин В. Н., Кутепова Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.

2. *Зайцев Д. В.* Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями // Социологические исследования. 2004. № 7. С. 127–132.

3. *Медведев Д. А.* Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.

4. *Митчелл Дэвид.* Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования (Использование научно-обоснованных стратегий обучения в инклюзивном образовательном пространстве) / пер. И. С. Аникеев, Н. В. Борисова. М.: РООИ «Перспектива», 2009.

5. *Тимонова О. Н.* Формирование нравственных норм у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. [Электронный ресурс]. URL: http://www.dohcolonok.ru (дата обращения: 5.10.2014).

6. *Шмидт В. Р.* Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании: учеб.-метод. пособие. М., 2006.

7. *Саламанкская* декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 года [Электронный ресурс]. URL:http://www.un.org/russian/documen/declarat/salamanka.pdf (дата обращения: 1.10.2014).

8. *Опыт* совместного обучения дошкольников в Красноярском крае [Электронный ресурс]. URL: http://www.radugazvukov.ru (дата обращения: 5.10.2014).

УДК 159.94+376+37.0+159.9

О. Е. Игнатенко
(ст. преп. кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),
О. К. Агавелян
(д-р психол. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

К ВОПРОСУ ПРОЩЕНИЯ В РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ В СЕМЬЯХ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматриваются основные психологические трудности семьи, имеющей ребенка с ОВЗ. Раскрыто значение прощения в межличностных отношениях как системы оптимизации собственных и жизненных позиций ребенка. Подчеркивается значение прощения в системе отношений «родители – ребенок».

Ключевые слова: межличностные отношения, фазы психологического состояния родителей, реабилитация, прощение.

O. E. Ignatenko, O. K. Agavelyan

TO THE QUESTION OF FORGIVENESS IN PARENTAL RELATIONS IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH HEALTH IMPACT ASSESSMENT (HIA)

The article deals with the basic psychological difficulties families with a child with HIA. The significance of forgiveness in interpersonal relations as a system of optimizing own attitudes and living position of child are developed in the article.

The significance of forgiveness in system of the parent-child relationship is emphasized in the article.

Keywords: interpersonal relationships, psychological state phase of parents, rehabilitation, forgiveness.

Семья является первым институтом социализации, именно здесь происходит постепенное формирование, закрепление социально значимых моделей поведения, которые впоследствии становятся социально значимыми личностными качествами. Именно эмоционально-насыщенное общение в семье для ребенка становится важным условием его нормального психичес-

кого развития. Традиционно семья рассматривается как социальная среда, обеспечивающая полноценное психическое развитие ребенка.

Однако семья может выступать также как фактор, дестабилизирующий, искажающий психофизическое и социальное развитие ребенка. Потому особенно остро встает вопрос о психолого-педагогическом сопровождении семьи, об оказании своевременной помощи в опознании возникших проблем и поиску путей их решения.

Семья как базовая элементарная единица социума призвана выполнять целый ряд функций, имеющих значение не только для каждого ее члена, но и для общества в целом:

– воспитательная функция семьи состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве; в контактах с детьми и их воспитании; в том, что родители могут «реализоваться» в детях;

– хозяйственно-бытовая функция семьи заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи, содействует сохранению их здоровья, в ходе выполнения семьей этой функции обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил;

– эмоциональная функция семьи – удовлетворение ее членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов семьи, активно содействует сохранению их психического здоровья;

– функция духовного общения – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении, она играет значительную роль в духовном развитии членов семьи;

– функция первичного социального контроля – обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить свое поведение в полном соответствии с социальными нормами;

– сексуально-эротическая функция – удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. С точки зрения общества важно, что семья при этом осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения ее членов, обеспечивая биологическое воспроизводство общества [3].

Появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья зачастую является фактором, приводящим к нарушению, а иногда и невозможности выполнения всех функций семьи. Невыполнение (невозможность выполнения) этих функций приводит к семейным нарушениям, а также к дестабилизации здоровья ее членов. Причем данный фактор можно рассматривать и как острый сверхсильный раздражитель, вызывающий ярко выраженные эмоциональные переживания членов семьи, и как хрони-

чески действующий, создающий чрезмерную физическую и психическую нагрузку, так как в течение длительного периода времени члены семьи будут включены в общение и совместное времяпровождение с ребенком, который по социальным меркам является «иным», «не таким», соответственно, целый ряд родительских потребностей, ожиданий, установок будет фрустрирован.

Д. В. Зайцев считает необходимым дополнительно выделить ряд функций, реализуемых семьей, имеющей ребенка с проблемами в развитии:

1) абилитационно-реабилитационную, сущность которой состоит в восстановлении психофизического и социального статуса нетипичного ребенка, включении его в социальную среду, в приобщении к нормальной жизни и труду в пределах его возможностей;

2) корригирующую, которая направлена на исправление, ослабление или сглаживание недостатков психофизического развития детей с ограниченными возможностями;

3) компенсирующую, направленную на замещение, перестройку нарушенных или недосформированных функций организма, на его приспособление к негативным условиям жизнедеятельности и попытку заменить пораженные, вышедшие из строя или непродуктивно работающие структуры относительно сохранными, компенсаторными механизмами [1].

Семья, столкнувшаяся с трудностью, более или менее активно противодействует ей, стремится предотвратить ее неблагоприятные последствия. Семьи реагируют на трудности весьма различно. В одних случаях трудности оказывают явно мобилизующее, интегрирующее воз-действие; в других, напротив, ослабляют семью, ведут к нарастанию в ней противоречий и неизбежному возникновению конфликтов. Неодинаковая устойчивость семей по отношению к трудностям объясняется по-разному. Чаще всего говорят об определенном механизме, обеспечивающем успешное противодействие нарушению, – о «механизме решения проблем», либо об определенных особенностях семьи, благодаря которым она легче приспосабливается к неблагоприятным условиям. В любом случае значимыми оказываются личностные особенности ее членов.

Важный вопрос – каковы цели, мотивы, установки родителей, как они представляют себе осуществление родительской роли. В семье с ребенком с отклонениями в развитии ценностные ориентации и мотивационные установки родителей смещаются и деформируются. В том случае, если мать или отец принимают дефект ребенка и особенности его развития, в их сознании возникает мотивация на оказание помощи ребенку, на преодоление тех недугов, которыми он страдает. Непринятие дефекта ребенка приводит к дезадаптации родителя, внутриличностному конфликту [2].

Инвалидность ребенка чаще всего становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации не одного родителя, а всей семьи. Действительно, рождение малыша с отклонениями в развитии, независимо от характера и сроков его заболевания или травмы, изменяет, а нередко нарушает весь ход жизни семьи. Обнаружение у ребенка дефекта развития и подтверждение инвалидности почти всегда вызывает у родителей тяжелое стрессовое состояние, семья оказывается в психологически сложной ситуации. Родители впадают в отчаяние, кто-то плачет, кто-то несет боль в себе, они могут стать агрессивными и озлобленными, полностью отдалиться от друзей, знакомых, часто и от родственников. Только пережив горе, человек способен рассмотреть ситуацию спокойно, более конструктивно подойти к решению своей проблемы.

Психологи выделяют четыре фазы психологического состояния родителей в процессе становления их позиции к ребенку-инвалиду [3].

Первая фаза – «шок», характеризуется состоянием растерянности, беспомощности, страха, возникновением чувства собственной неполноценности.

Вторая фаза – «неадекватное отношение к дефекту», характеризующаяся негативизмом и отрицанием поставленного диагноза, что является своеобразной защитной реакцией.

Здесь идет постепенная смена сильнейших чувств. Первая реакция – непринятие: «Это не могло случиться со мной». Непринятие быстро сменяется злостью, которая может быть направлена на медицинских работников, которые рассказали вам об инвалидности ребенка. Злость может повлиять и на взаимоотношения между супругами, с дедушками и бабушками, с другими важными для семьи родственниками. Ее порождает чувство большого горя и огромной неожиданной потери, которое невозможно объяснить или побороть.

Страх – еще одна реакция. Люди больше боятся неизвестности, чем известности, точная информация о диагнозе и перспективах ребенка в будущем пугает меньше, чем неизвестность. «Что с ним будет, когда я умру?» Потом возникают другие вопросы: «Он когда-нибудь выучится? Сможет он окончить колледж? Сможет ли он любить, жить, смеяться, делать все то, о чем мы мечтали?» Родители боятся, что состояние ребенка может быть самым худшим из возможных.

Далее следует вина и беспокойство по поводу того, что они – родители – могли стать причиной инвалидности ребенка. Они думают: «Я сделал(а) что-то не так? Я наказан(а) за что-то? Я недостаточно следила за собой во время беременности? Следила ли моя жена за собой во время беременности?» Иногда чувство вины может выражаться в религиозном аспекте в виде наказания или кары божьей. Часто родители плача спрашивают: «Почему я? Почему мой ребенок? Почему бог дал

это мне?», как часто мы поднимаем глаза к небу и спрашиваем, что мы сделали, чтобы заслужить такое испытание.

Замешательство также характерно для этого периода. Оно происходит от того, что человек не до конца понимает, что происходит и что произойдет. Замешательство проявляется в бессоннице, неспособности принять решение, эмоциональной перегруженности, информация может казаться неясной и искаженной. Родитель слышит слова, которых раньше нигде не слышал, термины, которые описывают то, что он не понимает. Он пытается понять и найти смысл в той информации, которую получает. Часто родители и те, кто пытается донести информацию об инвалидности ребенка, говорят как будто на разных языках.

Третья фаза – «частичное осознание дефекта ребенка», сопровождаемое чувством «хронической печали». Это депрессивное состояние, являющееся результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, следствием отсутствия у него положительных изменений. В этой фазе проявляется бессилие, невозможность изменить ситуацию, которое очень сложно принять. Родители не могут изменить тот факт, что у их ребенка есть инвалидность, но им нужно чувствовать, что они могут справиться со своими жизненными проблемами. Появляется разочарование. Тот факт, что ребенок несовершенен, задевает Эго родителей и бросает вызов их системе ценностей. Непринятие может быть по отношению к ребенку, медикам, супругу. Одной из самых сильных форм неприятия, которая встречается редко, является тайное желание смерти ребенка. Такое чувство посещает родителей, находящихся в глубокой депрессии.

Четвёртая фаза – начало социально-психологической адаптации всех членов семьи, вызванной принятием дефекта, установлением адекватных отношений со специалистами и достаточно разумным следованием их рекомендациям.

К сожалению, далеко не все родители проблемных детей приходят к правильному решению, обретая жизненную перспективу и смысл жизни. Многие это самостоятельно сделать не могут. В результате нарушается способность приспособления к социальным условиям жизни. На семью с ребенком-инвалидом накладываются медицинские, экономические и социально-психологические проблемы, которые приводят к ухудшению качества ее жизни, возникновению семейных и личных проблем. Не выдержав навалившихся трудностей, семьи с детьми-инвалидами могут самоизолироваться, потерять смысл жизни.

Нагрузка (эмоциональная, физическая, психологическая), связанная с обслуживанием такого ребенка, неодинаковым образом распределяется между членами семьи. К. Теркельсен разработала концепцию «трех уровней вовлечения», описывающую типич-

ную ситуацию, которая складывается в семье. Семья разделяется на три слоя (подгруппы), которые концентрируются вокруг ребенка-инвалида и различаются степенью и характером вовлеченности в опеку [3].

Первый, внутренний слой – это обычно один человек, чаще всего мать, тот член семьи, который берет на себя роль главного опекуна и на которого приходится основная тяжесть повседневного ухода, надзора, обслуживания. Жизнь матери полностью сосредоточивается на ребенке с отклонениями в развитии. Именно она становится связующим звеном между ребенком и миром, денно и нощно думает о потребностях и нуждах ребенка, заботится об их удовлетворении. Ее жизнь – это непрерывный поток дел, связанных с ребенком, все ее мысли о том, что было сделано и что еще должно быть для него сделано. Сам факт того, что именно она произвела на свет вместо «чуда» больное существо, заставляет ее невыносимо страдать. У матерей часто наблюдаются истерики, депрессивные состояния. Женщина постоянно находится в состоянии усталости. Уход женщины с любимой работы не только лишает ее заработка, но и изменяет ее социальный статус, ставит в зависимое положение от мужа, от семьи.

Второй слой – это члены семьи (чаще всего отец), которые в меньшей степени непосредственно участвуют в повседневной опеке, они не участвуют в его жизни все время, непрерывно (как главный опекун). Они продолжают работать или учиться. Покидая дом, они откладывают в сторону все, что относится к этому ребенку, их поглощают другие проблемы, поэтому этот слой заметно отличается от главного опекуна. Им труднее оторваться от своих многочисленных профессиональных, учебных, личных и других дел. В результате они могут начать бояться ребенка и всего, что с ним связано, так как он может стать угрозой всем их планам, увлечениям. Страх перед ребенком может перерасти в страх перед главным опекуном. Может начаться осознаваемое или неосознаваемое возведение защитных барьеров перед главным опекуном – матерью. Сплоченность семьи может начать разрушаться.

Третий слой – наружный. Его составляют близкие и дальние родственники, друзья, которые знают о проблемах, связанных с ребенком с нарушениями в развитии, интересуются ими, однако практически не имеют с ним повседневного контакта. Их мнения и поступки осложняют положение главного опекуна и других членов семьи, усиливают их чувство вины и беспомощности.

С появлением в семье ребенка с отклонениями в развитии изменения касаются и социального взаимодействия семьи. В силу возникающих многочисленных трудностей семья становится малообщительной и избирательной в контактах.

Это испытание оказывает также деформирующее воздействие на взаи-

моотношения между родителями больного ребенка. Одним из самых печальных проявлений, характеризующих состояние семьи после рождения ребенка с отклонениями в развитии, является развод. Не всегда внешней причиной развода называется больной ребенок. Чаще всего родители детей, объясняя причину разрыва семейных отношений, ссылаются на испортившийся характер супруги (или супруга), отсутствие взаимопонимания в семье, частые ссоры и, как следствие, охлаждение чувств.

Еще один тип последствий – психосоматические нарушения, возникающие у родителей больного ребенка, чаще у матери. Психоэмоциональное напряжение, в котором находится мать, чрезмерные по силе и длительности негативные эмоции становятся своеобразным «пусковым крючком» для возникновения разнородных психосоматических реакций.

В гармоничных семьях супруги, как правило, находят пути взаимной поддержки, способы успокоить друг друга, пережить свое горе вместе. Но таких семей, к сожалению, немного. В большинстве своем отношения между супругами после появления ребенка с дефектом охлаждаются. Нередко возникает недоверие, обида, супруги начинают искать причины несчастья ребенка, что ведет к внутрисемейным конфликтам.

Родители, имеющие таких детей, часто страдают от того, что чувствуют себя виновными в случившейся беде с ребенком. Они не могут самостоятельно преодолеть навалившиеся на них тяжелые личностные и социальные проблемы.

Одним из компонентов психолого-педагогического сопровождения данных семей считается обучение взаимопрощению.

Прощение позволяет сформировать новую эмоциональную и логическую структуру личности в данной реальности. Вернуться назад в прошлое уже невозможно, но у родителей возникает стремление к жизни и убеждение в том, что именно такой образ жизни является наиболее достойным.

Работу над прощением в семье можно описать в двух основных категориях: реабилитация и прощение. Реабилитация больше связана с внутренними процессами человека и его способности к рефлексии, а прощение, наоборот, требует, чтобы родители взаимодействовали для восстановления любви и доверия в отношениях.

Реабилитацию можно определить как усилие человека, который пережил несправедливость или боль, снять груз вины того, кто причинил вред. Т. Харгрэйв утверждает, что реабилитация достигается через проницательность и понимание. Проницательность касается способности человека объективно понять механизмы семейной боли, которые вызвали нарушение отношений. Поскольку человек идентифицирует механизмы и транзакции, причиняющие боль, он или она имеет хорошую возможность блокировать такие дейст-

вия и предотвратить проблемы в дальнейшем. Понимание включает идентификацию с позицией, ограничениями, развитием, напряжением и намерениями обидчика. Это понимание приводит к тому, что жертва признает ошибочность обидчика, хотя это не исключает ответственности обидчика за разрушительные действия. Так как существует понимание, человек меньше осуждает и обвиняет ранившего его или ее. На этом фоне начинает формироваться механизм прощения [4].

Т. Харгрэйв утверждает, что прощение отличается от реабилитации в том, что прощение включает некоторое определенное действие относительно ответственности за несправедливость, причинившую боль. Относительная справедливость в семье требует, чтобы человек, который пострадал и ранен, был рациональным в закреплении ответственности за обидчиком. В прощении пострадавший человек получает повод, чтобы верить, что обидевший берет на себя ответственность за несправедливость, которую он или она спровоцировали, и обещает быть заслуживающим доверия в будущем.

Фактически в нашем случае речь идет о двух- или даже трехстороннем позитивном взаимодействии в семьях с проблемным ребенком. Для преодоления вышеперечисленных семейных деформаций нами разрабатывается тренинговая система, которая позволяет оптимизировать механизмы прощения во внутрисемейных отношениях.

Список литературы

1. *Зайцев Д. В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России. Саратов: Научная книга, 2003.

2. *Левченко И. Ю., Ткачева В. В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008.

3. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2008.

4. *Hargrave Terry D.* Families and forgiveness: healing wounds in the intergenerational family. New York: Psychology Press, 1994.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Ведущий редактор – *Л. В. Безродная*
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 16.06.2015 г. Формат бумаги 70 × 108/16.
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 6,6. Усл. печ. л. 6,97. Тираж 500 экз.
Заказ № 60.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»
Тел.: 244-06-62, www.rio.nspu.ru