

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 4(60) 2020

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Маруцак Евгения Борисовна
главный редактор,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Хомченко Татьяна Викторовна
заместитель главного редактора,
зам. директора Института
дополнительного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Алтыникова Н. В., канд. пед. наук, чл.-корр. МАНПО (Москва);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Грозный);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Севастополь);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Сидоркин А. М., д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2020

Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Савиных Г. П. (Москва), Волчек М. Г. (Новосибирск), Халлиулина Г. С. (Набережные Челны). Моделирование ВСОКО как условие аутентичных стратегий управления качеством образования в школе.....	5
Барматина И. В., Варакута А. А. (Новосибирск). Оценка качества образовательной деятельности вуза и подготовки студентов	15
Панихидина Р. А., Марущак Е. Б. (Новосибирск). Инновационная модель управления дошкольным образовательным учреждением в новых социальных условиях	23
Чистобаева А. Ю. (Новосибирск). Диалогизация образовательного процесса как педагогическое условие успешного формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза	30

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Четверикова Т. Ю. (Омск). Проектирование содержания общественно-научных предметов и методических подходов к организации их изучения обучающимися с нарушениями слуха.....	39
Шорохова М. В. (Новосибирск). Психолого-педагогические условия формирования монологической речи у детей с речевым недоразвитием	47
Беляева Р. А. (Новосибирск). Педагогические условия успешного развития творческих способностей детей дошкольного возраста.....	56

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Викжанович С. Н. (Омск). Реализация дифференцированного подхода при организации первичного коммуникативного контакта с детьми с расстройствами аутистического спектра.....	64
Ковригина Л. В., Ельсукова Ю. Ю. (Новосибирск). Проявление грамматической системности в импрессивной речи младших школьников с речевым дизонтогенезом	71
Тепукова П. В. (Новосибирск). Мини-робот ВЕЕ-ВОТ как средство обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку	80

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 7,9. Уч.-изд. л. 6,0.
Тираж 600 экз. Заказ № .
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 03.12.2020
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 4(60) 2020

ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Evgeniya Borisovna Maruschak
Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Institute
of Additional Education

Tatyana Viktorovna Khomchenko
Editor-in-Chief Assistant,
Head Assistant of the Institute
of Additional Education

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. G. Smolyanyanova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;
N. V. Altynikova, Cand. of Pedagogical Sciences, Corr.-Member of ASMPE, Moscow;
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;
S. A. Goncharov, Dr. of Philological Sciences, Professor, Grozny;
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;
S. I. Kudinov, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor, Sevastopol;
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College, Providence, USA.

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2020
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

THE QUALITY OF INNOVATIONS IN EDUCATION: THEORY AND PRACTICE

Savinykh G. P. (Moscow), Volchek M. G. (Novosibirsk), Haliullina G. S. (Naberezhnye Chelny). Modeling of ISEQ as a condition of authentic Strat-Egies of education quality management in school.....	5
Barmatina I. V., Varakuta A. A. (Novosibirsk). Assessment of the quality of educational activities of the university	15
Panikhidina R. A., Maruszak Ye. B. (Novosibirsk). Innovative model of preschool educational institution management in new social conditions	23
Chistobaeva A. Y. (Novosibirsk). Dialogization of the educational process as a pedagogical condition of successful development of competences in the sphere of professional communication graduates of pedagogical higher school	30

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Chetverikova T. Y. (Omsk). Designing the content of social and scientific subjects and methodological approaches to their development by students with hearing impairments.....	39
Shorohova M. V. (Novosibirsk). Psychological and pedagogical conditions for formation of monological speech in children with speech disability	47
Belyaeva R. A. (Novosibirsk). Pedagogical conditions for successful development of creative abilities of preschool children	56

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Vikzhanovich S. N. (Omsk). Implementation of a differentiated approach to organization of the first communicative contact with children with autism spectrum disorders	64
Kovrigina L. V., Yelsukova Y. Y. (Novosibirsk). Manifestation of the grammatic system in the impressive speech of junior schools with speech dysontogenesis	71
Tepukova P. V. (Novosibirsk). The mini-robot BEE-BOT as a learning tool in teaching of English to children of the upper end of the pre-school age.....	80

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 7,9. Publisher's sheets: 6,0. Circulation 600 issues Order № . Format 70×108/16 Signed for printing 03.12.2020
---	---

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 37.07

Савиных Галина Петровна

*Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
научно-методического центра содержания образования,
Академия социального управления, г. Москва. E-mail: 7069494@mail.ru*

Волчек Марина Геннадьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, воспитания
и дополнительного образования, Новосибирский институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования; доцент кафедры
управления образованием, Новосибирский государственный педагогический
университет, г. Новосибирск. E-mail: studi13@mail.ru*

Халлиулина Гульназ Самигулловна

*директор МБОУ «Гимназия» г. Мензелинска Республики Татарстан;
аспирант, Набережночелнинский государственный педагогический университет,
г. Набережные Челны. E-mail: haliullina.1977@mail.ru*

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВСОКО КАК УСЛОВИЕ АУТЕНТИЧНЫХ СТРАТЕГИЙ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме согласования результатов внешних процедур оценки качества общего образования и результатов, которые предоставляет школа в рамках внутренней системы оценки качества образования. Акцент сделан на противоречии между динамикой федеральных регуляторов оценки и инерцией в развитии внутренних систем оценки качества общего образования. Показано, что отсутствие в школе эффективной модели внутренней системы оценки качества образования – одна из возможных причин рассогласования внешних и внутренних данных о качестве образования в школе. Предпринят анализ текущего состояния локального регулирования внутренних систем оценки качества с учетом информации, размещенной на сайтах школ. Новизна предложенного решения заключается в идее влияния управленческого моделирования внутренней системы оценки качества образования на конечные результаты функционирования этой системы. Приведены аргументы прямого влияния управленческого моделирования на эффективность внутренней системы оценки качества образования с точки зрения ее соответствия потребностям и возможностям школы.

Ключевые слова: внутришкольная оценка, управленческое моделирование, качество общего образования, локальное регулирование оценки и контроля.

Savinykh Galina Petrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, senior researcher of the Scientific and methodological center for the content of education of the Academy of social management, Moscow. E-mail: 7069494@mail.ru

Volchek Marina Gennadevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Education and Additional Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational;
Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of education administration, Novosibirsk State Pedagogical University, Workers, Novosibirsk. E-mail: studi13@mail.ru

Haliullina Gulnaz Samigullova

Director of the municipal budget institution "Gymnasium" in Menzelinsk, Republic of Tatarstan; post-graduate student of the Naberezhnye Chelny Pedagogical University, Naberezhnye Chelny. E-mail: haliullina.1977@mail.ru

MODELING OF ISEQ AS A CONDITION OF AUTHENTIC STRATEGIES OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN SCHOOL

The article is devoted to the problem of harmonization of the results of external procedures for assessing the quality of General education and the results provided by the school within the internal system of assessing the quality of education. The problem is considered in the legal and regulatory context, empirical data from open sources are used. The emphasis is placed on the contradiction between the dynamics of Federal assessment regulators and the inertia in the development of internal systems for assessing the quality of General education. It is shown that the absence in school of an effective model of the internal system of education quality assessment is one of the possible reasons for the mismatch of internal and external data on the quality of education in schools. The analysis of the current state of local regulation of internal systems of quality assessment taking into account the information posted on the websites of schools is undertaken. The novelty of the proposed solution lies in the idea of the influence of management modeling of the internal system of assessing the quality of education on the final results of the functioning of this system. The arguments of the direct influence of management modeling on the effectiveness of the internal system of assessment of the quality of education in terms of its compliance with the needs and capabilities of the school are presented.

Keywords: in-school assessment, management modeling, quality of General education, local regulation of assessment and control.

За последние несколько лет в системе оценки качества общего образования произошел целый ряд нововведений: начали проводиться национальные исследования качества образования (НИКО) и всероссийские проверочные работы (ВПР); обновлены процедуры независимой оценки качества образования (НОКО); стартовало внедрение новой

методологии оценки, ориентированной на международные сопоставительные исследования; корректируются подходы к государственной итоговой аттестации (ГИА).

Поскольку общая цель всех этих процедур – объективность данных о состоянии образовательной системы в рамках ее государственного регулирования, то

и к внутренним системам оценки качества образования (ВСОКО) стали предъявлять соответствующие требования. Как пример – методические рекомендации Росособнадзора по повышению объективности оценки образовательных результатов¹. Понятно, что само по себе требование объективности результатов ВСОКО ничего плохого в себе не имеет. Но если помнить, что ВСОКО – это компетенция образовательной организации², предполагающая ее самостоятельность в выборе предмета, форм и методов оценки, то требование объективности автоматически вынуждает школы расставлять приоритеты ВСОКО не в свою пользу, а в пользу внешних процедур.

Становится очевидным, что требование объективности результатов ВСОКО имеет смысл, только если сама ВСОКО спроектирована и функционирует должным образом.

Выходом из сложившейся ситуации мы видим управленческое моделирование ВСОКО, посредством которого организационная структура и функции ВСОКО [6] проектируются так, чтобы оценочная деятельность была организована вокруг качества, актуального для конкретной школы и школа всегда могла иметь информацию, либо иллюстрирующую предпосылки достижений ее учеников, либо объясняющую причины их негативных, по отношению к внешним данным, результатов.

Наша гипотеза состоит в том, что управленческое моделирование влияет на механизмы интеграции ВСОКО

в содержании образования и задает аутентичные стратегии управления качеством, необходимые для эффективного функционирования школы.

Первое, что мы подвергаем здесь методологической проработке, это связь самого фактора моделирования с управлением как таковым и роль, которая должна отводиться моделированию на этапе принятия стратегии управления, тем или иным управляемым объектом.

Исходными для нас выступают идеи В. А. Штоффа, который в труде «Моделирование и философия» (1966) осмыслил понятие «модель» в аспекте «гносеологического анализа всевозможных видов моделирования» и предложил понимать под моделью «мысленно представляемую или материально реализованную систему, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте» [9, с. 19].

В. А. Штофф особо подчеркивает «отражательную функцию» модели, говоря о ней как о гносеологическом образе. Ученый считает, что всегда при мысленном построении модели, ее следует рассматривать как «гносеологическую систему, вторичную по сравнению с объектом познания» [9, с. 150]. И уже на основе этой «познающей» сути модели выстраивается ее объяснительная функция, которая предполагает, что некая идеальная (мысленная) модель «отображает объект более непосредственно» [9, с. 198].

Близкие суждения, которые не менее показательны для аргументации наших исследовательских допущений, находим у современного философа А. В. Гижы, рассмотревшем структуру процесса обобщенного рационалистического познания на двух основных уровнях: формализуемом, (математически моделируемом) и открытом (формализуемый лишь отчасти). Импонирует, в частности,

¹ О направлении рекомендаций по повышению объективности оценки образовательных результатов. – Письмо Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 13.03.2018 № 05 – 71 [Электронный документ] URL: <https://fioso.ru> (дата обращения 19.10.2019)

² Об образовании в Российской Федерации – Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ – ст. 28. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

стремление А. В. Гижы отнести моделирование ко второму уровню познания как акту философияской рациональности. Поскольку принципом философияской рациональности у А. В. Гижы подчеркивается возможность «выхода в состояние творчески активной, свободной деятельности» А. В. Гижа [3, с. 30], то субъекта моделирования того или иного управляемого объекта мы вправе рассматривать с позиций преодоления наличных барьеров его функционирования через поиск эффективных механизмов преодоления барьеров.

Крайне важен для актуализации нашей идеи современный научный дискурс по управлению данными в образовании. Так, например, О. В. Фиофанова рассматривает применение технологии анализа больших данных как сквозной технологии национальных исследований качества образования и связывает их с интеграцией данных в сферу образовательного менеджмента [8].

Зарубежные исследователи, говоря об управлении качеством образования в открытой информационной среде, также подчеркивают фактор работы с данными. В работе Чин-чин Чена, например, мы видим обращение к вопросу оценки педагогических кадров школ. Исследователь акцентирует связь между «педагогическим надзором» руководителей школ и развитием педагогических кадров. В понимании Чин-чин Чена, сугубо инспекционные форматы внутришкольной оценки теряют свою актуальность именно потому, что инспектирование подчинено соблюдению норм, а не аналитической работе с данными [11].

В близкой нам логике рассуждает о внутренних оценочных практиках Хайти Джон. Она анализирует оценку способностей учеников решать проблемы и приходит к выводу, что оценочная процедура не столько констатирует факт выполнения задания, сколько позволяет судить о внутрисубъектных качествах

ученика и раскрытии его потенциала в учебной работе [13]. Для нас это прямой аргумент необходимости моделировать ВСОКО на основе широкого спектра данных, выходящих за официальные показатели качества образования.

Если проецировать моделирование ВСОКО на теорию менеджмента, то мы получаем еще одно подтверждение фактора данных в управлении качеством. И здесь стоит сослаться на исследование Дугласа Матореры, в котором ученый сравнивает различные системы и модели менеджмента, выявляя особенности каждой в разрезе внедрения обозначенных моделей в «повседневную жизнь образовательных учреждений» [14].

Опыт зарубежных коллег показывает, что моделирование ВСОКО на современном этапе развития общего образования не мыслится без работы с данными, их сбора, обработки и интерпретации. Причем субъекты моделирования ВСОКО должны уметь работать как с теми данными, которые уже структурированы и очевидны, так и с теми, которые, фактически, есть в открытой среде образования, но еще не структурированы, потому что не стали предметом управленческого внимания.

При всей прогрессивности такого подхода к функциям оценки, зарубежный исследовательский дискурс не дает ответа на вопрос об организации работы с данными в рамках ВСОКО, равно как и не объясняет место «оценочной аналитики» в структуре управления качеством.

Согласно этому, мы вправе говорить об управленческом моделировании как о деятельности субъекта, который стремится познать моделируемый объект, опираясь на множественные данные. Начальные установки, задачи, видение целей и другие аспекты моделируемого объекта составляют при этом неотъемлемую часть самого моделирования как интенции управляющего субъекта, «навеянной» анализом данных.

Подобное умозаключение можно иллюстрировать и аргументами Э. Г. Юдина о становлении в середине XIX в. «гносеологического типа научной рефлексии», при котором средства познания: «подходы, фундаментальные категории и понятия научного познания, методы и процедуры исследования, схемы объяснения, способы построения научных теорий» – становятся предметом самого познания. Называя такой тип рефлексии «методологизмом», Э. Г. Юдин подчеркивал, что именно этот тип научной рефлексии привел к сочетанию «рефлексивного» и «конструктивного» методов познания [10, с. 40].

Если сопоставлять подходы Э. Г. Юдина и В. А. Штоффа, мы увидим объединяющее их допущение о факторе субъекта в акте моделирования, и на этой основе делаем вывод, что от глубины познания управляемого объекта зависит не только жизнеспособность его модели, но и эффективность последующего, основанного на этой модели, функционирования управляемого объекта. Другими словами, мы получаем возможность рассматривать управленческое моделирование ВСОКО не только как инструмент постройки ее «полезных» для школы свойств и функций, но и применять методологию моделирования к вопросу общего влияния субъекта моделирования ВСОКО на образовательную систему в целом.

Мы видим, таким образом, прямую связь между управленческим прогнозом структуры и функций ВСОКО и конечной организационной моделью ВСОКО, по которой работает школа. При этом прогнозную модель ВСОКО мы можем рассматривать как некий «квазиобъект» управления, на котором оттачиваются стратегические вопросы функционирования ВСОКО для развития школы. И чем сильнее управленческий ракурс моделирования, тем активнее моделирующий субъект учитывает потенциаль-

ные функции ВСОКО в этом «квазиобъекте». Моделирующий субъект как бы высвобождает при этом свои «духовно-сущностные силы», задавая универсальность движения моделируемого объекта «в историческое будущее» [3, с. 42].

Допустив, что модель ВСОКО – это графически воспроизводимое представление об особенностях функционирования должностных лиц по локальному регулированию, планированию, проведению, методическому и информационно-аналитическому сопровождению оценочных процедур, мы вправе определить управленческое моделирование ВСОКО как стратегической проработки целей, задач и предмета функционирования указанных должностных лиц.

Сошлемся на работы ученых, связанные с организацией данных в условиях внутренних систем оценки качества образования косвенно, но дающие представление о роли моделирования ВСОКО. Прежде всего, это исследование С. Н. Вачковой [2], показавшей зависимость уклада школьной жизни от особенностей информационно-коммуникативной среды, частью которой являются результаты оценочных процедур. Также можем назвать исследование Н. Ефремовой, где внутришкольная оценка рассмотрена в контексте европейской интеграции [4]. Особое интерес представляют результаты федерального проекта по организации в школах России исследования по модели PISA. Исследование вскрыло такой дефицит управления качеством образования, как инертность в определении предмета оценки [1]. Внимания заслуживают идеи также и наш авторский взгляд на обеспечение функционирования ВСОКО на современном этапе развития образования [6].

Согласно нашему допущению, можем выделить несколько актуальных задач управленческого моделирования ВСОКО:

– достичь искомого уровня корреля-

ции с внешней оценкой без ущерба для аутентичных стратегий развития;

- трансформировать образовательную среду школы под задачи формирующей оценки;

- организовать подготовку педагогов к новой методологии оценки качества образования;

- внедрить культуру оценочной деятельности, адекватную показателям нацпроекта «Образование» в части обновления содержания образовательных программ.

Направляя эти задачи на редукцию прессинга внешних процедур оценки, школа на новом уровне будет решать вопрос локального нормативного регулирования ВСОКО, чтобы привести в управленческую модель ВСОКО элемент «общественного договора» с участниками образовательных отношений. Через локальные акты управленческая модель ВСОКО обретает свою структурно-функциональную плотность. И напротив, без выхода на локальные нормы, модель ВСОКО останется не более чем мысленной схемой, не имеющей нужной почвы для организационных решений.

Опыт, однако показывает, что уровень локального регулирования ВСОКО в наших школах пока еще оставляет желать лучшего. В тех или иных комбинациях школы размещают на сайтах такие локальные акты: Положение о ВСОКО, Положение о ВШК, Положение о контрольно-инспекционной деятельности, Положение о самообследовании, Положение о системе оценивания и др. Такой разброс локальных актов – не плюс, а минус ВСОКО. Он отражает ряд недостатков локального регулирования: отсутствие системы в определении границ нормативного акта; фрагментарность регуляторов, их неподчинение друг другу; недопонимание взаимосвязи оценки и контроля; дублирование сущностей под разными наименованиями; непро-

работанность приложений к локальным актам с критериями и показателями оценки и (или) шаблонами информационно-аналитических продуктов по результатам оценки.

Сохраняющиеся издержки локального регулирования ВСОКО позволяют утверждать, что, на сегодняшний день, не только не сложился опыт управленческого моделирования ВСОКО во взаимосвязи федеральных требований и интересов самой образовательной организации, но и сами подходы к практике моделирования ВСОКО не обоснованы, не заявлены для внедрения в практику и масштабирования в системе общего образования.

Отчасти объяснить это можно дефицитами компетенций сотрудников, составляющих коллективно-распределенный субъект управленческого моделирования. Одна из причин – новизна самой компетенции ВСОКО как предмет распределения должностных функций. Из-за отсутствия в ЕКС³ искомым формулировок должностных обязанностей, школы затрудняются с констатацией такого функционала в рамках управленческого моделирования ВСОКО. Вместе с тем проектировать этот функционал важно именно на этапе моделирования ВСОКО, чтобы своевременно внести его в должностные инструкции сотрудников, которые впоследствии эту модель будут реализовывать.

Вслед за О. Федоровым, можем говорить здесь о применении схемы «мутационной репликации», когда ставка делается не на сам факт обратной связи, а на меру ее осмысленности преподавателем. Ученый и его коллеги пишут о необходимости «пересмотра целевых установок, форм и методов общего об-

³ Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС). Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26.08.2010 № 761н. URL: <https://rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html>

разования», что, в свою очередь, порождает задачу модернизации подготовки кадров. «Системное мышление, как утверждают исследователи, отныне является условием жизнедеятельности, которое необходимо для понимания структур, управляющих нашим миром, а не просто отдельных технологий» [7].

Расширение должностного функционала можно проводить в рамках квалификационных характеристик должностей работников образования, внесенных в ЕКС. К примеру, типовая квалификационная характеристика заместителя руководителя «осуществляет контроль за качеством образовательного (учебно-воспитательного) процесса, объективностью оценки результатов образовательной деятельности обучающихся» может получить следующую детализацию:

- планирует внутришкольный контроль процесса оценки образовательных результатов, обучающихся;

- организует подготовку педагогов по вопросам форм и методов оценки образовательных результатов, обучающихся в соответствии с действующим законодательством в сфере образования;

- разрабатывает и контролирует систему взаимодействия с родителями (законными представителями обучающихся) по развитию качества образовательных результатов учащихся посредством использования оценочной информации и др.

Схожим образом нужно прописывать компетенции педагогов, если делегировать им те или иные обязанности в рамках ВСОКО [5].

Общий состав обязанностей должностных лиц стоит моделировать с учетом того, что функциональное наполнение ВСОКО должно отличаться от базового, продиктованного определением качества образования в ст. 2 Феде-

рального закона № 273-ФЗ⁴. Принцип соответствия стандартам и интересам потребителя, конечно, ограничивает функциональность ВСОКО, но несколько условно, потому что сам стандарт – это минимум, обеспечивающий единство образовательного пространства на всей территории России. Возьмем для примера факт охвата требованиями федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) общего образования⁵ разных аспектов ВСОКО. Помимо требования к наличию в основной общеобразовательной программе (ООП) раздела «Система оценки достижений обучающимися планируемых образовательных результатов», ФГОС требует наличия *оценочных модулей* в составе таких подпрограмм ООП, как «Программа развития и формирования универсальных учебных действий», «Программа социализации и воспитания обучающихся»⁶.

В частности, п. 18.2.1 ФГОС ООО предписывает, что Программа развития универсальных учебных действий <...> должна содержать:

- *систему оценки деятельности организации*, осуществляющей образовательную деятельность, по формированию и развитию универсальных учебных действий у обучающихся;

- *методику и инструментарий мониторинга* успешности освоения и применения обучающимися универсальных учебных действий.

Аналогичны требования к Программе воспитания и социализации, обучаю-

⁴ Об образовании в Российской Федерации – Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ – ст. 2. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

⁵ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования – Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12. 2010 г. № 1897. URL: <http://base.garant.ru/55170507/>

⁶ Наименование программы дано в соответствии с версией ФГОС ООО, актуальной на 05.07.2019 г.

щихся при получении основного общего образования, которая должна содержать:

- *систему поощрения социальной успешности* и проявлений активной жизненной позиции обучающихся (рейтинг, формирование портфолио, установление стипендий, спонсорство и т. п.);

- *критерии, показатели эффективности деятельности* организации, осуществляющей образовательную деятельность, в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся (поведение на дорогах, в чрезвычайных ситуациях);

- *методику и инструментарий мониторинга* духовно-нравственного развития, воспитания и социализации, обучающихся⁷.

Какой бы из аспектов рассмотренных требований мы ни взяли, в каждом из них есть пространство для уникальных практик ВСОКО, обязывающих управленца к владению навыками моделирования с учетом множественных данных об образовательной системе.

Возьмем, к примеру, такой предмет управленческого моделирования ВСОКО, как индивидуальный учет образовательных достижений, обучающихся и связанная с ним система поощрений. Направляя сюда свое внимание, субъект моделирования берет в расчет законодательные предпосылки индивидуального учета как новой для школ компетенции⁸ и задается вопросом, что именно должно подлежать такому учету и какими должны быть соответствующие проце-

дуры оценки. В акте управленческого моделирования приходит понимание, что, становясь индивидуальным, учет автоматически попадает в пространство воспитательных задач ООП и, соответственно, процедуры индивидуального учета можно будет направлять на то, чтобы сделать индивидуальный учет средством управления мотивирующими факторами информационно-образовательной среды школы.

Практическим итогом управленческого моделирования, в приведенном примере, станет ряд позиций для Положения об индивидуальном учете результатов освоения обучающимися образовательных программ. В том числе: понятийный аппарат индивидуального учета; понимание функционально-смысловых связей с близкими понятиями и процедурами; взаимосвязь результатов индивидуального учета и результатов прочих процедур ВСОКО; интеграция результатов индивидуального учета в содержание текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся, а также включение результатов индивидуального учета в содержание информации, подлежащей размещению на сайте школы.

Воплощая в управленческой модели ВСОКО органичные для школы формы и методы оценки, важно брать в расчет объем информационно-аналитического сопровождения оценочной деятельности. И чем большие ставки субъект моделирования делает на унификацию ВСОКО, тем больше гарантий, что информация, которая будет поступать в ходе контрольно-оценочных процедур, станет страховкой школы от необъективных результатов оценки. Аналитика ВСОКО, в этом смысле, особый предмет моделирования. Как только информационно-аналитические продукты становятся обязательным компонентом ВСОКО, образуется стабильный канал доказательной обратной связи. Информа-

⁷ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования – Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897. URL: <http://base.garant.ru/55170507/>

⁸ Об образовании в Российской Федерации – Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ – ст. 28. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

онно-аналитические работы переводят первичную оценочную информацию в информацию для принятия управленческих решений.

В общей сложности, мы вправе заключить, что аутентичные для школы критерии и практики контрольно-оценочной деятельности – это не отвлекающий от внешних процедур и регуляторов предмет управления качеством, а насущный управленческий ресурс, страхующий школу от дефицитов управления качеством.

В школе, которая сама, не дожидаясь

ВПР и региональных диагностик, спрогнозировала образовательные результаты обучающихся на основании стартового контроля, подтвердила эти результаты в рамках текущего контроля и промежуточной аттестации, обеспечила при этом необходимое информационно-аналитическое сопровождение и обратную связь с родителями, создала условия для своевременной коррекции образовательных траекторий нуждающихся в этом учеников, всегда будут аргументы собственной провоты, какими бы ни оказались результаты внешних процедур оценки.

Список литературы

1. *Басюк В. С., Ковалева Г. С.* Инновационный проект Министерства Просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности: основные направления и первые результаты» // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 4 (61). – С. 13–33.
2. *Вачкова С. Н.* Формирование уклада школьной жизни в информационно-коммуникативной среде: дисс. на соиск. уч. степени докт. пед. наук 13.00.01. – М., 2013. – 422 с.
3. *Гижа А. В.* Категориальное моделирование сущего как делящаяся реконструкция бытия // Философская мысль. – 2018. – № 9. – С. 27.
4. *Ефремова Н. Ф., Месхи Б. Ч., Шведова С. В.* Обеспечение качества образования в условиях европейской интеграции: моногр. – Ростов-на-Дону: Изд-во Донской гос. техн. ун-та, 2018. – 175 с.
5. *Обревко Е. Д., Сергеева С. Ю.* Оценка качества общего образования как государственная проблема в Российской Федерации // Молодой ученый. – 2019. – № 38 (276). С. 169–172.
6. *Савиных Г. П.* Функциональный подход в организации внутренней системы оценки качества образования // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. – 2018. – № 1 (11). – С. 38–54. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2018-1-38-54>
7. *Федоров О. Д., Казакова Е. И., Сатановская Е. М.* Эволюция педагога: новый ролевой набор // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 76–84.
8. *Шамова Т. И., Давиденко Т. М., Шибанова Г. Н.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
9. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.
10. *Юдин Э. Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
11. *Chien-Chin Ch.* Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge-Management Behaviors Submitted // Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. – 2018. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.77978>
12. *Fiofanova O.* Methodology of Data-Driven Pedagogy and the Development of a Culture of Analysis of Educational Data in Pedagogical Communities // Proceedings IFTE-2020: VI International Forum on Teacher Education. – 2020. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.2.e000>

13. *Hattie J.* Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. – Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2012-07127-000>

14. *Matorera D.* Quality Management Systems in Education // Quality Management Systems – a Selective Presentation of Case-studies Showcasing Its Evolution. –2018. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.71431>

References

1. *Basyuk V. S., Kovaleva G. S.* Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy: main directions and first results". Domestic and foreign pedagogy. 2019. vol. 1, no. 4 (61). p. 13-33.

2. *Vachkova S. N.* Formation of the way of school life in the information and communication environment: Diss. for the degree of doctor of pedagogical Sciences 13.00.01. Moscow, 2013. 422 p.

3. *Gizha A. V.* Categorical modeling of being as a continuing reconstruction of being. Philosophical thought. 2018. no. 9. p. 27.

4. *Efremova N. F., Meskhi B. Ch., Shvedova S. V.* Ensuring the quality of education in the context of European integration: Monogr. Rostov-on-don: Publishing house of the don state technical University. UN-T., 2018. 175 p.

5. *Obrevko E. D., Sergeeva S. Yu.* Assessment of the quality of General education as a state problem in the Russian Federation. Molodoy uchenyi. 2019. no. 38 (276). pp. 169-172.

6. *Savinykh G. P.* Functional approach in the organization of internal system of education quality assessment. Bulletin of RSUH. Series: Psychology. Pedagogy. Education. 2018. no. 1 (11). pp. 38-54. DOI: <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2018-1-38-54>

7. *Fedorov O. D., Kazakova E. I., Satanovskaya E. M.* Evolution of the teacher: a new role set. Educational policy. 2019. № 3 (79). pp. 76-84.

8. *Shamova T. I., Davidenko T. M., Shibanova G. N.* Management of educational systems: textbook. for students-2nd ed., ster. M.: publishing center "Academy", 2005. 384 p.

9. *Shtoff V. A.* Modeling and philosophy. M.; L.: Nauka, 1966. 302 p.

10. *Yudin E. G.* Methodology of science. System. Activity. Moscow: Editorial URSS, 1997. 444 p.

11. *Chien-Chin Ch.* Principals' Instructional Supervision and Teachers' Knowledge-Management Behaviors Submitted. Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.77978>

12. *Fiofanova O.* Methodology of Data-Driven Pedagogy and the Development of a Culture of Analysis of Educational Data in Pedagogical Communities. Proceedings IFTE-2020: VI International Forum on Teacher Education. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3897/ap.2.e000>

13. *Hattie J.* Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. – Routledge/Taylor & Francis Group, 2012. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2012-07127-000>

14. *Matorera D.* Quality Management Systems in Education. Quality Management Systems – a Selective Presentation of Case-studies Showcasing Its Evolution. –2018. DOI: <https://doi.org/10.5772/intechopen.71431>

Барматина Ирина Валерьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления образованием, начальник управления менеджмента качества, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: barmatinaiv@mail.ru

Варакута Алена Александровна

Старший преподаватель кафедры информационных систем и цифрового образования, начальник отдела аудита и мониторинга качества, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: varakutaa@mail.ru

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА И ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема внутренней оценки качества образования в вузе и предложен подход к ее формированию. Цель статьи – описание подхода к формированию внутренней системы оценки качества образования, обеспечивающей объективные и надёжные данные о качестве образовательной деятельности и подготовки студентов для устойчивого развития вуза в условиях быстро изменяющейся среды. Авторы рассматривают внутреннюю систему оценки качества образования как часть системы менеджмента качества на базе модели ISO, раскрывают ключевые характеристики внутренней системы оценки (принципы, функциональная структура, процедуры и среда функционирования), определяющие ее качество. Принципы внутренней системы оценки: открытость институциональная, открытость информационная, регулярность, адекватность, согласованность и вовлеченность работодателей. Уровни функциональной структуры: университет – факультет – кафедра – студент. Группы процедур: оценка соответствия, оценка качества подготовки студентов, мониторинг и анализ, непрерывное улучшение деятельности. Условия функционирования: регулярное проведение внутренних аудитов, выполнение анализа системы менеджмента, а также определение и выбор возможностей для улучшения. Предложенный подход гарантирует совершенствование процессов системы менеджмента вуза, создает условия для внедрения инновационных инструментов оценки.

Ключевые слова: внутренняя система оценки качества образования, качество образования, система менеджмента качества, принципы функционирования, уровни управления, инструменты оценки, мониторинг, оценка соответствия, оценка удовлетворенности, улучшение.

Barmatina Irina Valerevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education Management, Head of the Quality Management Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: barmatinaiv@mail.ru

Varakuta Alena Aleksandrovna

Senior Lecturer of the Department of Information Systems and Digital Education, Head of the Audit and Quality Monitoring Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: varakutaa@mail.ru

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE UNIVERSITY

The article considers the problem of internal assessment of the quality of education in higher education institutions and suggests an approach to its formation. The purpose of the article is to describe an approach to the formation of an internal system for evaluating the quality of education that provides objective and reliable data on the quality of educational activities and training of students for sustainable development of the University in a rapidly changing environment. The authors consider the internal quality assessment system of education as part of the quality management system based on the ISO model, and reveal the key characteristics of the internal assessment system (principles, functional structure, procedures, and operating environment) that determine its quality. Principles of the internal evaluation system: institutional openness, informational openness, regularity, adequacy, consistency and involvement of employers. Levels of functional structure: University-faculty-Department-student. Groups of procedures: conformity assessment, quality assessment of students' training, monitoring and analysis, continuous improvement of activities. Operating conditions: regular internal audits, analysis of the management system, and identification and selection of opportunities for improvement. The proposed approach guarantees the improvement of the University's management system processes and creates conditions for the introduction of innovative assessment tools.

Keywords: internal education quality assessment system, quality of education, quality management system, functioning principles, management levels, assessment tools, monitoring, conformity assessment, satisfaction assessment, improvement.

В настоящее время система российского высшего образования находится в стадии изменения. Она преобразуется в условиях функционирования единого европейского пространства высшего образования, основные направления развития которого определены Декларацией о Европейском пространстве высшего образования (ЕНЕА) в 2010 году и актуализированы на период до 2030 года Министерской конференцией ЕНЕА в ноябре 2020 года [9]. Основные направления развития высшего образования побуждают российские вузы к модернизации содержания образовательных программ и внедрению подходов к независимой

оценке качества образования. Возможность проведения независимой оценки качества образования в части качества образовательной деятельности организаций и качества подготовки обучающихся регламентирована федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ.

В современных условиях для вузов важно получение объективных и надёжных данных о качестве подготовки студентов по основным профессиональным образовательным программам для эффективного управления образовательным процессом и устойчивого развития в условиях быстро изменяющейся

среды. Однако в теории оценки качества образования недостаточно раскрыты представления о принципах внутренней системы оценки качества образовательной деятельности вуза и подготовки студентов, ее функциональной структуре и процедурах, типовое решение для формирования внутренней системы оценки не предложено. Данное противоречие побуждает вузы разрабатывать системы, опирающиеся на законодательные требования, требования федеральных государственных образовательных стандартов с учетом накопленного опыта управления качеством и контекста вуза [1; 2]. В этих условиях особую важность приобретают вопросы сопряжения внутренней системы оценки качества образования и внешней системы оценки качества реализации образовательных программ, а также вопросы о месте внутренней системы оценки качества в системе менеджмента вуза.

Системный анализ законодательства Российской Федерации в сфере образования, рекомендаций Минобрнауки России по проведению оценки качества образовательной деятельности, психолого-педагогической литературы, посвященной вопросам качества образования, а также анализ инновационных практик российских вузов в части обеспечения качества образовательной деятельности позволяет сделать вывод о том, что оценку качества образовательной деятельности вуза и подготовки обучающихся следует рассматривать как самостоятельную целостность – структурный элемент системы менеджмента качества образовательных услуг, которая, в свою очередь, является частью системы менеджмента вуза применительно к качеству. Так, формирование внутренней системы оценки качества образования с учетом согласованных требований и рекомендаций международных стандартов ИСО (ISO 9001:2015, ISO 9004:2018, ISO 21001:2018 и др.) обе-

спечивает целостность подхода к оценке и устойчивость к изменениям, создает основу для повышения удовлетворенности обучающихся, заинтересованных сторон и непрерывного улучшения деятельности вуза.

Определяя цель функционирования внутренней системы оценки как удовлетворение потребности участников образовательных отношений (студентов, их родителей (законных представителей), педагогических работников, руководителей и др. работников вуза) в получении достоверной, объективной, полной и адекватной информации о качестве образовательной деятельности университета и подготовки студентов, российские вузы демонстрируют единый подход к проектированию внутренней системы оценки. Однако инструменты и правила функционирования таких систем каждый вуз определяет самостоятельно.

Внутренняя система оценки создается в вузах, как правило, на базе действующих систем менеджмента качества. Вслед за Е. А. Горбашко, Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко [4], Т. А. Олейниковой [10], Е. П. Седых [12], Л. Н. Скаковской, Л. А. Кагаускайте, Е. Ю. Корневой [13] и др. мы рассматриваем оценку качества образования как элемент системы менеджмента качества, устойчивое функционирование которого обеспечивается системой и зависит не только от присущих ему характеристик (принципы, функции, процедуры, результаты), но и от качества управленческих действий руководителей всех уровней. При этом сегодня в вузах наблюдается некоторый кризис действующих систем менеджмента качества [3, с. 6; 5, с. 343]. Например, искажение методологии внутренних аудитов (ISO 9001, ISO 19011), когда внутренний аудит наделяют функцией контроля качества, нарушают принципы проведения аудита в целях «оптимизации затрат», что, в свою очередь, приводит к несоблюдению принципов менеджмента качества.

В российских вузах используются различные модели управления качеством подготовки специалистов (ISO, EFQM, ESG ENQA, TQM, и др.). В основе этих моделей лежит процессно-ориентированный подход, обеспечивающий различную глубину охвата процессов вуза, надежную обратную связь с потребителями (студентами), развитие и вовлечение работников в дела вуза. Обязательным условием функционирования приведенных моделей является регулярное самообследование по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными организациями с привлечением представителей работодателей [6, с. 29–30], а также функционирование на регулярной основе процессов оценки удовлетворенности, внутренних аудитов и управление несоответствиями [5, с. 342–343; 10, с. 34–35].

Опираясь на сложившиеся концепции управления качеством, можно выделить ключевые характеристики внутренней системы оценки – принципы, функциональная структура, процедуры и среда функционирования.

В современных исследованиях выделяются различные группы принципов внутренней оценки качества образовательной деятельности. Так, А. В. Лыфенко, С. В. Савченко выделяют принципы «развитие», «целостность», «коммуникативность», «координация» [8, с. 71], О. В. Сафронова, О. В. Дьякова, О. В. Ведлер – «сбалансированность (применяемых технологий и моделей, внешней и внутренней оценки)», «направленность на саморазвитие», «индивидуализация», «переемственность по ступеням образования», «комплексность», «прозрачность», «открытость», «объективность», «оперативность» [11, с. 165], А. Х. Лачкова, М. А. Паутова – «достоверность», «однозначность», «экономичность», «сопоставимость», «своевремен-

ность и регулярность», «уникальность», «объективность», «предсказуемость», «адекватность», «точность» [7, с. 148].

Опыт Новосибирского государственного педагогического университета (далее – НГПУ) позволяет утверждать, что эффективное функционирование внутренней системы оценки обеспечивается шестью принципами:

1) открытость институциональная – возможность для студентов участвовать в оценке качества образовательных услуг вуза и управлении качеством этих услуг через деятельность коллегиальных органов управления;

2) открытость информационная – обеспечение двустороннего информационного обмена между участниками образовательных отношений и иными заинтересованными лицами по вопросам качества образовательной деятельности вуза, а также предоставление студентам возможности оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (практик);

3) регулярность – соблюдение установленных правил оценки (инструменты, сроки и др.);

4) адекватность – соответствие структуры внутренней системы оценки цели ее функционирования;

5) согласованность – непротиворечивость процедур и инструментария внутренней системы оценки законодательным основам управления качеством высшего образования в Российской Федерации;

6) вовлеченность работодателей и/или их объединений – обеспечение объективной оценки качества подготовки выпускника, ориентированной на оценку готовности к выполнению трудовых функций и действий, установленных профессиональными стандартами.

Перечисленные принципы в сочетании с принципами менеджмента качества ISO 9001 создают устойчивую осно-

ву для оценки качества образовательной деятельности, оценки качества системы менеджмента вуза и непрерывного улучшения деятельности.

Внутренняя система оценки НГПУ имеет уровневую функциональную структуру: «университет – факультет – кафедра – студент». Такая структура, отчасти повторяя традиционную организационную структуру вуза, расставляет новые акценты в системе полномочий и ответственности каждого уровня управления и позволяет обеспечить согласованность и системность управленческих действий.

Субъекты первого уровня (университет) – ректор, члены ученого совета вуза, члены коллегиальных органов управления, проректоры, сотрудники управленческих подразделений – формируют концептуальные подходы к оценке качества образовательной деятельности и подготовки студентов по образовательным программам в соответствии с законодательством Российской Федерации, разрабатывают внутреннюю систему оценки и поддерживают ее функционирование (принятие управленческих решений, управление документацией и ресурсами, управление оценочными процедурами, разработка локальных нормативных актов, формирование информационно-аналитических материалов по результатам оценки и др.).

Субъекты второго уровня (факультет) – декан факультета, заместители декана факультета, члены ученого совета факультета – осуществляют оценочные процедуры в соответствии с утвержденными полномочиями, разрабатывают предложения по улучшению деятельности и обеспечивают реализацию мероприятий, направленных на улучшение деятельности вуза.

Субъекты третьего уровня (кафедра) – заведующий кафедрой, педагогические работники – осуществляют экспертную оценку качества образовательных про-

грамм (программ дисциплин (практик), фондов оценочных средств, иного учебно-методического обеспечения образовательных программ, образовательных технологий и методик проведения занятий), участвуют в устранении выявленных несоответствий, разрабатывают предложения по улучшению деятельности.

Субъекты четвертого уровня (студенты) – члены коллегиальных студенческих органов управления, студенты – оценивают качество образовательного процесса (содержание образовательных программ и условий их реализации) с позиции потребителя.

Процедуры внутренней системы следует рассматривать как комплекс взаимосвязанных элементов, которые возможно распределить на четыре укрупненные группы:

1) процедуры оценки соответствия: оценки соответствия результатов освоения студентами основных образовательных программ соответствующим требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (государственная итоговая аттестация); оценка готовности подразделений к реализации образовательных программ; конкурсный отбор на вакантные должности педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу; подтверждение соответствия работников занимаемым ими должностям на основе оценки их профессиональной деятельности (аттестация работников); экспертная оценка качества образовательных программ (программ дисциплин (практик), фондов оценочных средств);

2) процедуры оценки качества подготовки студентов: контроль качества результатов обучения по дисциплинам (практикам) образовательных программ (текущая и промежуточная аттестация);

3) процедуры мониторинга и анализа: оценка удовлетворенности студентов

качеством образовательного процесса (содержание образовательных программ и условия их реализации); мониторинг эффективности деятельности кафедр; мониторинг эффективности деятельности отдельных педагогических работников (портфолио достижений); мониторинг трудоустройства выпускников (в том числе в соответствии с договорами о целевом приеме и (или) целевом обучении); мониторинг удовлетворенности работодателей профессиональной подготовкой молодых педагогов; мониторинг ресурсного обеспечения образовательных программ (учебно-методического обеспечения, информационных технологий, материально-технического обеспечения); мониторинг достижений студентов в учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной деятельности (портфолио достижений);

4) процедуры непрерывного улучшения деятельности: управление выявленными несоответствиями; самообследование по направлениям деятельности (по методике Минобрнауки России); самооценка (по методологии модели премии Правительства Российской Федерации в области качества).

Приведенный перечень процедур внутренней системы оценки качества образования НГПУ не является конечным. Система открыта для изменений и будет развиваться в направлении прогнозирования и планирования качества, применения результатов оценки и анализа для корректировки и улучшения образовательных программ.

Определяющее условие функционирования внутренней системы оценки – регулярное (ежегодное) проведение внутренних аудитов, выполнение анализа системы менеджмента, а также определение и выбор возможностей для улучшения. Перспективы развития вну-

тренней системы оценки качества неразрывно связаны с процессами цифровизации вуза, открывающими возможности для модернизации системы управления, ее отдельных процессов с позиций культуры качества, и процессами вовлечения работодателей и/или их объединений в процессы внутренней системы оценки.

Таким образом, система оценки качества образовательной деятельности вуза и подготовки студентов будет устойчивой и эффективной, если она: построена на принципах открытости, регулярности, адекватности, согласованности и вовлеченности работодателей; обеспечивает согласованность управленческих решений через оценку соответствия, оценку качества подготовки студентов, мониторинг и анализ, непрерывное улучшение деятельности; поддерживается регулярным проведением внутренних аудитов. Предложенный подход к построению внутренней системы оценки качества вуза обладает инновационным потенциалом, так как он гарантирует совершенствование процессов системы менеджмента вуза, создает условия для внедрения инновационных инструментов оценки. Вместе с тем данный подход с некоторой модификацией может применяться в образовательных организациях различных типов и организационно-правовых форм.

Внутренние системы оценки качества вузов имеют схожие характеристики. При этом каждая система имеет свои особенности, обусловленные миссией и политикой вуза в области качества, традициями вуза, сложившейся практикой управления качеством. Объединяющим началом для вузовских систем оценки качества выступает перспектива развития культуры качества, которая проявляется в действиях руководства вуза, каждого работника и студента.

Список литературы

1. Барматина И. В. Понимание среды образовательной организации как условие непрерывного улучшения образовательных услуг // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 2 (46). – С. 25–33.
2. Варакута А. А. Разработанность проблемы стандартизации образования в современных условиях: отечественный и зарубежный опыт // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 109–117.
3. Головина И. В., Александрова Т. Я. Качество высшего образования: взгляд изнутри // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2020. – № 4 (119). – С. 63–67.
4. Горбашко Е. А., Бонюшко Н. А., Семченко А. А. Развитие системы менеджмента качества организации в условиях цифровизации экономики. – СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2019. – 155 с.
5. Дорожкина Я. Б. Формирование системы оценки качества образования в вузе в соответствии с требованиями ФГОС 3++ // Технологии в образовании – 2020: сборник материалов международной научно-методической конференции. – Новосибирск: СибУПК, 2020. – С. 333–346.
6. Ефремова Н. Ф. Обеспечение качества образования в условиях европейской интеграции: моногр. / Н. Ф. Ефремова, Б. Ч. Месхи, С. В. Шведова; Донской гос. техн. ун-т. – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2018. – 175 с.
7. Лачкова А. Х., Паутова М. А. Теоретические основы оценочной деятельности в сфере образования // Управление социально-экономическим развитием регионов: проблемы и пути их решения: сборник научных статей 6-ой международной научно-практической конференции. – Курск: Университетская книга, 2016. – С. 147–150.
8. Лыфенко А. В., Савченко С. В. Принципы оценки качества высшего образования // Вестник Калужского университета. – 2017. – № 1. – С. 69–71.
9. Максимцев И. А., Измайлова Л. С., Горбашко Е. А. Обеспечение качества высшего образования в России: исторические аспекты и перспективы развития // Стандарты и качество. – 2020. – № 10. – С. 98–101.
10. Олейникова Т. А. Оценка качества образования – ключевой процесс системы менеджмента качества вуза // Медицинское образование и вузовская наука. – 2015. – № 1 (7). – С. 31–35.
11. Сафронова О. В., Дьякова О. В., Ведлер О. В. Система оценки качества образования на разных ступенях обучения: принципы и структура // Наука, образование, инновации: актуальные вопросы и современные аспекты: сборник статей IV международной научно-практической конференции. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 164–166.
12. Седых Е. П. Формирование внутренней системы оценки качества образования в вузе // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – Т. 1. – С. 174–176.
13. Скаковская Л. Н., Катаускайте Л. А., Корнева Е. Ю. Развитие системы независимой оценки качества образования в вузе (на примере тверского государственного университета) // Национальная концепция качества: подготовка управленческих кадров: сборник тезисов докладов национальной научно-практической конференции с международным участием. – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – С. 338–342.

References

1. *Barmatina I. V.* Understanding the environment of an educational organization as a condition for continuous improvement of educational services. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsii*. 2017. no. 2 (46). p. 25-33.
2. *Varakuta A. A.* Study problems of higher education in modern conditions: domestic and foreign experience. *Siberian pedagogical journal*. 2017. no. 3. p. 109-117.
3. *Golovina I. V., Alexandrov T. Y.* The Quality of higher education: a view from the inside. *Science and education: economy; enterprise; law and management*. – 2020. № 4 (119). pp. 63-67.
4. *Gorbashko E. A., Bonyushko N. A., Semchenko A. A.* Development of the quality management system of the organization in the conditions of digitalization of the economy. St. Petersburg: SpbGEU publishing House, 2019. 155 p.
5. *Dorozhkina, J. B.* Formation of system of education quality assessment in the University in accordance with the requirements of the GEF 3++. *Technology in education – 2020: proceedings of the international scientific-methodical conference*. Novosibirsk: Sibupk, 2020, pp. 333-346.
6. *Efremova N. F.* Ensuring the quality of education in the context of European integration: Monogr. (eds) N. F. Efremova, B. C. Meskhi, S. V. Shvedova; don state technical University. UN-t. - Rostov-on-don: DSTU, 2018. 175 p.
7. *Lachkova A. Kh., Pautova M. A.* Theoretical foundations of evaluation activities in the field of education. *Management of socio-economic development of regions: problems and solutions: collection of scientific articles of the 6th international scientific and practical conference*. Kursk: University book, 2016. p. 147-150.
8. *Lyfenko A.V., Savchenko S. V.* Principles of higher education quality assessment. *Herald of the Kaluga state University*. 2017. no. 1. pp. 69-71.
9. *Maksimsev I. A., Izmailova L. S., Gorbashko E. A.* Ensuring the quality of higher education in Russia: historical aspects and development prospects. *Standards and quality*. 2020. no. 10. pp. 98-101.
10. *Oleynikova T. A.* Evaluation of the quality of education – a key process of the quality management system of the University. *Medical education and University science*. 2015. № 1 (7). pp. 31-35.
11. *Safronova O. V., Dyakova O. V., Vedler O. V.* System for evaluating the quality of education at different stages of training: principles and structure. *Science, education, innovation: current issues and modern aspects: collection of articles of the IV international scientific and practical conference*. Penza: Science and Education, 2020. p. 164-166.
12. *Sedykh E. P.* Formation of an internal system for evaluating the quality of education in higher education. *Modern education: content, technology, quality*. 2019. vol. 1. p. 174-176.
13. *Schakowsky L. N., Katiuscia L. A., Korneva E. Y.* development of a system of independent assessment of the quality of education in universities (for example, Tver state University). *The national vision of quality: management training: a collection of abstracts of the national scientific-practical conference with international participation*. Penza: Science and Education, 2020. p. 338-342.

Панихицина Регина Александровна

Заведующий муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 411», г. Новосибирск. E-mail: regina_106@mail.ru

Марущак Евгения Борисовна

Кандидат психологических наук, директор института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: em1902@bk.ru

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В статье рассмотрены изменения в нормативно-правовой базе управления автономной дошкольной образовательной организацией. Описаны подходы к моделированию, построению организационной структуры управления дошкольным учреждением в новых социальных условиях. Предложена инновационная модель управления детским садом на примере муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 411».

Ключевые слова: автономная дошкольная образовательная организация структура управления образовательной организацией, модель, моделирование, образовательная система, элементы организационной структуры

Panikhidina Regina Aleksandrovna

*Head of municipal autonomous pre-school educational institution
Novosibirsk "Kindergarten 411", Novosibirsk. E-mail: regina_106@mail.ru*

Maruszak Yevgeny Borisovna

*Candidate of psychological sciences, director of Further Education Institute,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: em1902@bk.ru*

INNOVATIVE MODEL OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION MANAGEMENT IN NEW SOCIAL CONDITIONS

The article deals with changes in the legal framework governing an autonomous pre-school educational organization. The approaches to modeling, organization structure of management of pre-school institution in new social conditions are described. An innovative model of kindergarten management based on the example of municipal autonomous pre-school educational institution of Novosibirsk "Kindergarten 411" is offered.

Keywords: autonomous pre-school educational organization structure of educational organization management, model, modeling, education system, elements of organizational structure

В результате реализации новых требований законодательства в образовании происходит трансформация управления современной дошкольной организацией: начиная с 2013 года, изменилась нормативно-правовая база и основные финансово-хозяйственные механизмы управления. Внедрены новые подходы к государственной регламентации деятельности, дошкольное образование

рассматривается как один из фундаментальных ресурсов национального развития.

Дошкольное образование имеет статус первого уровня общего образования¹, реализуется федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования², изменились подходы к оценке качества, появился новый тип дошкольной образовательной организации³, основная образовательная программа связана с реализацией образовательных услуг и выполнением государственного и социального заказа.

Современное образование переживает сложный процесс модернизации, обусловленный поиском новых моделей, а также методов управления.

Насущным требованием времени становится определение новых подходов к содержанию управленческой деятельности руководителей детских садов. Процесс управления стал более сложным и многоплановым. Учреждения переходят на финансовую самостоятельность, появляются дополнительные подразделения, расширяются рамки социального партнерства с государственными и общественными организациями, повысились требования к качеству образования дошкольников. В рамках инновационного подхода к образовательной деятельности увеличилось количество реализуемых программ и технологий, повысился инновационный потенциал педагогических коллективов.

В связи с этим руководитель дошкольной организации обязан по-новому взглянуть на текущую ситуацию и перспективы развития учреждения.

На сегодняшний день, дошкольная образовательная организация представ-

ляет собой сложную социально-экономическую структуру, для описания которой как объекта управления необходимо определить ее состав и структуру, характер взаимодействия с внешней средой, взаимосвязи ее подсистем (элементов организационной структуры) и взаимоотношения между участниками образовательного процесса внутри организации. Взаимодействие подсистем внутри организации строится на основе отношений иерархии, разделения труда и специализации.

Основу любой образовательной организации всегда составляет педагогический коллектив, люди, которые непосредственно осуществляют образовательную деятельность, обеспечивая реализацию главной функции образовательных систем, их целевое предназначение. Во главе образовательной организации стоит руководитель, который имеет административную команду – заместителей, функциональных и линейных руководителей. И всегда есть люди, которые помогают педагогам в организации образовательного процесса и обеспечивают их деятельность (технический и вспомогательный персонал) [13].

За основу мы можем принять такую унифицированную модель организации, которую предложил американский ученый Генри Минцберг [9]. Он выделяет шесть базисных элементов любой организационной структуры:

– стратегический аспект: в образовательной организации его представляет первый руководитель, обладающий всей полнотой власти и несущий ответственность за деятельность всей организации, осуществляющий общее руководство ею;

– срединная линия управления: по мере роста организации и усложнения ее задач число менеджеров возрастает. Возникает срединная линия управления и иерархия властных полномочий. Передача оперативного управления ру-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013 г.

³ Федеральный закон «Об автономных учреждениях» № 174-ФЗ от 03.11.2006 г.

ководителям линейных подразделений и функциональное разделение управленческой деятельности позволяют высшему руководству сосредоточиться на решении стратегических проблем развития организации, обеспечить его наиболее рациональное взаимодействие с внешней средой;

- операционное ядро: педагоги, осуществляющие основную, образовательную деятельность;

- технотекстура: специалисты, которые обеспечивают деятельность организации, оказывая влияние на работу других сотрудников. Они не принимают непосредственного участия в образовательной деятельности, но проектируют ее, осуществляют ее планирование, диспетчеризацию, обучают, стандартизируют и контролируют работу остального персонала;

- вспомогательный персонал: специализированные организационные единицы, обеспечивающие условия для осуществления основной образовательной деятельности;

- идеология: организационная культура связывает воедино все базисные части организации, задает направление формирования ее традиций и убеждений, базовых и инструментальных ценностей и норм, которые отличают организацию от других, придают ей импульс развития.

Структура управления дошкольной организацией имеет свои особенности.

Отечественные исследователи предлагают следующие подходы к формированию организационной структуры в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДООУ).

Под организационной структурой управления П. И. Третьяков, К. Ю. Белая понимают целостную структуру управляющей и управляемой подсистем, состоящих из звеньев, находящихся во взаимодействии и упорядоченных взаимосвязями в соответствии с местом этих звеньев в процессе управления [14].

По определению М. М. Поташника, организационная структура управления в ДООУ представляет собой совокупность индивидуальных и коллективных субъектов, между которыми распределены полномочия и ответственность за выполнение управленческих функций, существуют регулярно воспроизводимые связи и отношения [12].

Проблема формирования организационной структуры управления требует, прежде всего, осмысления развития дошкольной организации как комплексной педагогической системы, учёта объективных факторов её демократизации.

Решение задачи формирования организационной структуры управления видится:

- в дальнейшем развитии демократических основ в управлении (и как принцип государственно-общественного управления, и как система его организации);

- в развитии внешней среды (администрация – общественность, руководитель – подчинённый, педагог – педагог, педагог – родители, педагог – дети, ребёнок – ребёнок);

- обеспечение оптимального соотношения таких организационных принципов управления, как централизация и децентрализация, коллегиальность и единоначалие.

В. И. Бочкарёв, А. Е. Капто, В. С. Пикельная предлагают целевую структуризацию как путь построения организационной структуры ДООУ. Она представляет собой построение блочно-целевых структур, формируемых по матричному принципу на основе поиска оптимального соотношения централизации и децентрализации в системах управления, в формах планирования и контроля, таком распределении управленческих функций, когда сочетаются интересы личности и коллектива, учитываются особенности каждой категории работников, детей, их родителей,

общественности. При этом принимается во внимание специфика целей и задач, методов и форм управления современным дошкольным учреждением: демократические принципы; гибкий режим работы с детьми; вариативная система форм учебно-воспитательной деятельности; расширение взаимодействия с социальной средой.

Т. П. Колодяжная выделяет два вида организационной структуры ДООУ:

– инвариантная – (наиболее общая, типичная, одинаковая для всех структур). В ней выделяет 4 уровня управления: уровень заведующего (совет педагогов, родительский комитет); уровень его заместителей и других членов администрации; уровень воспитателей; уровень детей;

– оптимальная структура [6].

Структура или модель отражает характерные связи и отношения между подсистемами и элементами организации, а также состав этих подсистем и элементов, каждому из которых соответствует определенная функция.

В педагогической науке широко распространено моделирование (Ю. К. Бабанский [3], В. П. Беспалько [4], В. В. Краевский [7], И. Я. Лернер [8], Ю. О. Овакимян [10]). Моделирование – метод исследования явлений, процессов путем построения и изучения их моделей. По мнению В. А. Штофф, модель – «воображаемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение даст нам новую информацию об этом объекте» [15]. Модель предполагает, прежде всего, воплощение заложенных в ней идей. Вместе с тем модель является также и прогнозом, и средством реализации авторской идеи достижения целей и задач программы, так как отвечает на вопросы – что и как нужно сделать.

В своей работе мы будем опираться на точку зрения В. В. Краевского [7],

который определял модель как систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования.

Под моделью управления мы понимаем теоретически выстроенную целостную совокупность представлений о воздействии на объект управления, адаптации к изменениям во внешней среде с целью достижения поставленных целей и обеспечения устойчивого развития. Понятие включает в себя базовые принципы управления, стратегическое видение, целевые установки, совместно вырабатываемые ценности, структуру и порядок взаимодействия элементов, мониторинг и контроль, движущие силы развития и мотивационную политику [1].

В основу настоящей модели легли принципы демократизации и гуманизации, а также положительные традиции и передовой педагогический опыт отечественной школы.

Применяемое моделирование управляющей и управляемой подсистем облегчает задачу системного видения управления, дает субъекту управления возможность выбора наиболее рациональных функций управления системой.

Эффективная система управления образовательной организацией строится с учетом всех особенностей развития современного общества: отслеживания нормативно-правовой базы, ведение документооборота, своевременная оплата труда, использование современных информационных технологий.

При создании модели управления образовательной организации мы определили миссию как политику. Это реализация права на образование, гарантированное законодательством Российской Федерации^{4,5}.

⁴ Конституция Российской Федерации от 25.12.1993 г.

⁵ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.

В связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений внесены революционные изменения, направленные на оптимизацию сети государственных и муниципальных учреждений^{6, 7}.

Образовательное учреждение обладает автономией, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов. Учреждение самостоятельно в формировании своей структуры, если иное не установлено федеральными законами.

Разработанная нами инновационная модель управления основана на создании дошкольной организации автономного типа, реализующей образовательную программу дошкольного образования и программы дополнительного образования.

Создание модели управления муниципальным автономным дошкольным образовательным учреждением города Новосибирска «Детский сад № 411» (далее – МАДОУ д/с № 411) направлено на реализацию основных целевых установок миссии организации:

- реализация основной образовательной программы, обеспечивающей равные стартовые возможности для всех детей дошкольного возраста;

- создание оптимальных условий для дифференциации и индивидуализации образовательного процесса посредством организации комплексного психолого-педагогического сопровождения воспитанников и их родителей;

- бережное отношение к работникам учреждения, создание условий для профессионального роста и самореализации;

- достижение высокого качества образовательных услуг за счет совершенствования ресурсного обеспечения образовательного процесса (повышение профессиональной компетентности сотрудников, расширение социального партнерства, подведение образовательного процесса под научные основы, совершенствование материально-технической базы и предметно-пространственной развивающей среды, модернизация нормативно-правовой базы организации образовательного процесса в режиме развития).

Разработка инновационной модели управления детским садом также включила в себя создание условий для занятия лидирующих позиций на рынке образовательных услуг Кировского района города Новосибирска, конкуренции с частными образовательными учреждениями и учреждениями дополнительного образования.

Управление учреждением осуществляется на основе сочетания единоначалия и коллегиальности. Единоличным исполнительным органом образовательной организации является заведующий учреждением.

Организационная структура управления МАДОУ д/с № 411 включает в себя коллегиальное и административное управление, социальное партнерство организации, детей и их родителей (законных представителей).

К коллегиальным органам управления относятся: наблюдательный совет, Совет ДОУ, общее собрание трудового коллектива, Совет педагогов, родительский комитет, ассоциация «Комитет поддержки детского сада № 411», первичная профсоюзная организация. Порядок выборов органов самоуправления ДОУ и их компетенция определяются уставом учреждения.

Административное управление представлено следующими секторами:

- научно-методический сектор. В его

⁶ Федеральный закон «Об автономных учреждениях» № 174-ФЗ от 03.11.2006 г.

⁷ Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» № 83-ФЗ от 08.05.2010 г.

состав входят: научно-методический совет, кластерные объединения педагогов по различным направлениям, психолого-педагогическая служба, психолого-педагогический консилиум, служба ранней помощи, служба наставничества, служба дистанционного обучения.

– сектор административно-хозяйственного обеспечения. Руководителем сектора является заместитель заведующего по административно хозяйственной работе. Включает в себя: совет по питанию, службу комплексного обеспечения безопасности, младших воспитателей и обслуживающий персонал.

– сектор финансово-экономического обеспечения. Возглавляет главный бухгалтер учреждения. Включает в себя персонал по следующим должностям: контрактный управляющий, бухгалтеры, калькулятор, делопроизводитель, а также экспертную комиссию по распределению стимулирующей части оплаты труда.

– медицинский сектор. Медицинское обслуживание воспитанников осуществляется на основании соглашения о сотрудничестве между дошкольным учреждением и медицинской организацией по оказанию первичной медико-санитарной помощи обучающимся по месту нахождения образовательной организации.

– сектор дополнительного образования. Включает в себя маркетинговую службу [11] и педагогов дополнительно го образования.

В результате реализации новой модели управления муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 411» вышло на качественно новый уровень развития, обеспечено качественное выполнение государственного и социального заказа, а именно:

– выявлена тенденция роста творческого потенциала педагогического коллектива, стремления к новациям и исследованиям;

– усовершенствовано материально техническое оснащение дошкольной организации;

– повысились показатели независимой оценки качества условий осуществления образовательной деятельности.

Дошкольное учреждение на сегодняшний день предоставляет широкий спектр образовательных услуг, ориентировано на удовлетворение новых запросов участников образовательного процесса.

Данная инновационная модель управления может быть применима на практике, руководителями автономных дошкольных образовательных учреждений.

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В.* Подготовка студентов педагогического колледжа к экологическому воспитанию младших школьников. – Новосибирск: Изд-во «Новосибирский государственный педагогический университет», 2012.
2. *Антонова С. В., Убоженко И. В.* Актуальность маркетинговой деятельности в дошкольной образовательной организации // Научный альманах. – 2016. – № 4–2. – С. 18.
3. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
4. *Беспалько В. П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
5. *Колодяжная Т. П.* Управление современным дошкольным образовательным учреждением. Часть 1. – М., 2002.
6. *Колодяжная Т. П.* Управление современным дошкольным образовательным учреждением. Часть 2. – М., 2003.

7. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Издательство Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
8. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.
9. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации / пер. с англ., под ред. Ю. Н. Каптуревского. – СПб.: Питер, 2014.
10. Овакимян Ю. О. Теория и практика моделирования обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1989. – 459 с.
11. Панихидина Р. А. Создание маркетинговой службы как инновационной составляющей управления ДОУ (на примере МАДОУ д/с № 411 города Новосибирска) // Молодежь 21 века: материалы VIII всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2019.
12. Поташиник М. М. Управление качеством образования. – М.: Изд-во Педагогическое общество России, 2001. – 448 с.
13. Трапцын С. Ю. Менеджмент в образовании: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2016. – 413 с.
14. Третьяков П. И., Белая К. Ю. Дошкольное учреждение: управление по результатам. – М.: Изд-во ТЦ Сфера, 2007. – 240 с.
15. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М. – Л.: Наука, 1966.

References

1. Altynikova N. V. Preparation of pedagogical College students for environmental education of Junior schoolchildren. Novosibirsk: publishing house "Novosibirsk state pedagogical University", 2012.
2. Antonova S. V., Ubozhenko I. V. Relevance of marketing activities in preschool educational organizations. Scientific almanac. 2016. № 4-2. p. 18.
3. Babansky Yu. K. Optimization of the educational process: Methodological foundations. M.: Enlightenment, 1982. 192 p.
4. Bepalko V. P. Pedagogy and progressive learning technologies. Moscow, 1995.
5. Kolodyazhnaya T. P. Management of a modern preschool educational institution. Part 1. M., 2002.
6. Kolodyazhnaya T. P. Management of a modern preschool educational institution. Part 2. M., 2003.
7. Kraevsky V. V. Methodology of pedagogy: a guide for teachers-researchers. Cheboksary: Chuvash Publishing house, UN-TA, 2001. 244 p.
8. Lerner I. Ya. Didactic foundations of teaching methods. M.: Pedagogy, 1981.
9. Mintsberg G. Structure in the fist: creating an effective organization / trans. from English, ed. by Yu. N. Kapturevsky. St. Petersburg: Piter, 2014.
10. Ovakiyman Yu. O. Theory and practice of training modeling: dis. ... doctor of pedagogical Sciences, Moscow, 1989. 459 p.
11. Panikhidina R. A. Creating a marketing service as an innovative component of DOW management (on the example of MADOU d / s No. 411 in Novosibirsk). Youth of the 21st century: materials of the VIII all-Russian student scientific and practical conference with international participation. Novosibirsk, 2019.
12. Potashnik M. M. Quality management of education. M.: publishing house of the Pedagogical society of Russia, 2001. 448 p.
13. Trapitsyn S. Yu. Management in education: textbook and workshop for bachelor's and master's degrees. Moscow: Yurayt, 2016. 413 p.
14. Tretyakov P. I., Belaya K. Yu. Preschool institution: management by results. M.: publishing house of the shopping center Sphere, 2007. 240 p.
15. Shtoff V. A. Modeling and philosophy. M.-L.: Nauka, 1966.

Чистобаева Анна Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: chisto_anna@mail.ru

**ДИАЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО
ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ
В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
ВЫПУСКНИКОВ ПЕДВУЗА**

В статье рассматривается проблема диалогизации образовательного процесса, которая не перестает быть актуальной на протяжении многих лет и обращение к ней продиктовано существующими тенденциями перехода на дистанционное обучение. Когда результативность образовательного процесса во многом зависит от способности педагога вести диалог на высоком профессиональном уровне. Необходимость развития данной способности обуславливается тем, что педагог постоянно включен в процесс профессионального общения, предусматривающий ведение диалога и использование его многоплановых функций. В связи с этим существенно усиливается значимость диалогической культуры педагога, независимо от направления и профиля его подготовки в вузе. Целью данной статьи является раскрытие возможностей использования единства функций межкультурного диалога в формировании компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза. Автор, на основе теоретического анализа отечественных исследований, раскрывает и обосновывает функции межкультурного диалога и необходимость их объединения в единое целое в педагогическом процессе. Результаты экспериментального исследования позволили привести возможности использования единства функций межкультурного диалога в подготовке будущих педагогов к профессиональному общению. Выводы исследования расширяют знания о потенциале единства функций межкультурного диалога в формировании компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза и направлены на совершенствование образовательного процесса в контексте компетентного и коммуникативного образования.

Ключевые слова: диалог, межкультурный диалог, диалогическая культура педагога, диалогизация образовательного процесса, единство функций, компетенции в сфере профессионального общения.

Chistobaeva Anna Jurievna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: chisto_anna@mail.ru

**DIALOGIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS
A PEDAGOGICAL CONDITION OF SUCCESSFUL DEVELOPMENT
OF COMPETENCES IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL
COMMUNICATION GRADUATES OF PEDAGOGICAL
HIGHER SCHOOL**

The article consider the problem of dialogization of the educational process, which has not ceased to be relevant for many years and the appeal to it is dictated by the existing trends in the transition to distance learning. When the effectiveness of the educational process

largely depends on the ability of the teacher to conduct a dialogue at a high professional level. The need to develop this ability is due to the fact that the teacher is constantly involved in the process of professional communication, which involves conducting a dialogue and using its multidimensional functions. In this regard, the importance of the dialogic culture of the teacher is significantly increased, regardless of the direction and profile of his training at the University. The purpose of this article is to reveal the possibilities of using the unity of functions of inter-subject dialogue in the formation of competencies in the field of professional communication of pedagogical University graduates. The author, based on the theoretical analysis of domestic research, reveals and justifies the functions of inter-subject dialogue and the need to combine them into a single whole in the pedagogical process. The results of the experimental study allowed us to show the possibility of using the unity of functions of inter-subject dialogue in preparing future teachers for professional communication. Conclusions of the study expand knowledge about the potential of unity of functions of inter-subject dialogue in the formation of competencies in the field of professional communication of pedagogical University graduates and are aimed at improving the educational process in the context of competence and communication education.

Keywords: dialogue, inter-subject dialogue, dialogic culture of the teacher, dialogization of the educational process, unity of functions, competence in the field of professional communication.

Анализируя обозначившиеся тенденции перехода на дистанционное обучение, четко выделяются отличительные характеристики, связанные, прежде всего, с эффектом диалогизации образовательного процесса. Данный эффект, проявляется в том, что способности педагога к коммуникации обнаруживаются «внутри» профессионального педагогического общения и реальности, а именно в способности вести диалог. Чаще всего как итог интеграции научно-педагогических идей с практикой использования функций диалога. В этом случае существенно усиливается актуальность проблемы диалогизации образовательного процесса как педагогического условия успешного формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза.

Философы, психологи, педагоги и другие, исследующие проблему человеческого общения, единодушно сходятся на том, что оно по своей природе диалогично. Данное утверждение имеет особое значение для разработки проблемы профессионального общения выпускников педвуза. При этом необходимо, чтобы развитие способности

к коммуникации педагога основывалось на единстве функций межсубъектного диалога. Именно с опорой на эти его функции можно выделить конструкты коммуникативной компетенции, описать и обосновать содержание подготовки выпускника педвуза к профессиональному общению. Таким образом, в методике обучения профессиональному общению обучающихся различных направлений и профилей подготовки существует объективное противоречие между современными требованиями, продиктованными федеральными образовательными стандартами, о необходимости формирования у студентов способности к коммуникации, межличностному взаимодействию для решения задач профессионального общения и существующей практикой обучения диалогу. Целью данной статьи является раскрытие возможностей использования единства функций межсубъектного диалога как педагогического условия, ориентации и регулятива процесса формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза.

Анализ публикаций и существующей практики, посвященных проблеме обу-

чения диалогу в прошлом и настоящем позволяет обозначить ее как междисциплинарную и выделить несколько аспектов в ее рассмотрении. Условно данные аспекты можно классифицировать как культурологический, исследователи рассматривают различные направления совершенствования культуры диалогического взаимодействия (В. С. Библер [14], М. М. Бахтин [1], В. А. Кан-Калик, Н. В. Сырова [12] и др.); коммуникативный, авторы представляют стратегии развития коммуникативной компетенции (М. И. Бекоева [2], Е. О. Галицких [4], И. А. Зимняя, В. В. Сериков [11], А. Ю. Чистобаева [13] и др.); методический, исследователи обосновывают использование диалога в качестве основополагающего фактора, описывают возможности реализации отдельных его функций в образовательном процессе (А. Ю. Гвалдин [5], Е. А. Зайцева, Е. В. Коротаева [7], И. А. Колесникова [8], К. Г. Митрофанов [9], Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин [10] и др.). Если резюмировать междисциплинарные исследовательские позиции, то пересечение данных позиций находится в точке диалога, который позволяет решить многие образовательные задачи. Таким образом, можно констатировать, что для использования диалога мы должны изучить, его функции, возможности и использовать их в педагогической практике, для решения поставленных задач.

Важность диалогизации образовательного процесса для формирования компетенций в сфере общения выпускников педвуза подчеркивается рядом авторов (А. А. Бодалев, С. В. Белова, Т. И. Вострикова, Е. О. Галицких, В. В. Горшкова, В. С. Грехнев, М. С. Каган и другие), которые рассматривают профессиональную компетентность учителя как «единство его теоретической и практической готовности к осуществлению диалогической педагогической деятельности» [3, с. 19–20].

Обращаясь к диалогу как педагогическому феномену, большинство ученых отмечают его полифункциональный характер. Анализ научных трудов С. И. Заир-Бек [6], Ю. В. Сенько [10], В. В. Серикова [11], А. Ю. Чистобаевой [13] и других свидетельствует о том, что межсубъектный диалог, возникающий между участниками образовательного процесса, реализует ряд взаимосвязанных функций, которые взаимообогащают и взаимодополняют друг друга.

Методологическая функция диалога обнаруживает себя в том, что он выступает как предмет обучения студентов. В этой связи актуализируется задача формирования у них готовности к диалогу. Эта готовность означает принятие диалога как особой ситуации общения, предполагающей адекватное поведение, соблюдение определенных правил и удержание в сознании цели диалога, не уходя в обыденное выяснение личностных приоритетов и амбиций, не сводя все богатство диалога к эмоциональному «выяснению отношений» [11, с. 126].

Мы полагаем, что готовность педагога к диалогу включает: направленность на поиск смысла ценностей и коллизий, которые он может встретить в диалогической ситуации (С. В. Белова); уважительное и доброжелательное отношение к Другому как равноправному участнику межсубъектного взаимодействия; умение аргументированно критиковать противоположную точку зрения, «осмысливая при этом собственную позицию»; умение вставать на точку зрения Другого, слушать и слышать, «понимать его»; умение прогнозировать варианты различных линий развития диалога; открытость участников диалога друг другу.

Соответственно реализуя методологическую функцию диалога, преподаватель целенаправленно включает в «ткань» процесса обучения такие си-

туации, в которых бы студент овладел технологией и техникой диалогического общения, осознал его ценность для организации продуктивного коммуникативно-речевого взаимодействия с педагогом, сокурсниками, детьми. Несомненно, эталонная модель диалогического поведения преподавателя выступает лучшим стимулом к такого рода обучению.

Миссия преподавателя как «дирижера» диалога, как организатора общения, заключается в выявлении суждений, точек зрения, личностных позиций, отражающих аспекты понимания, морально-этические и эстетические оценки, эмоциональное отношение. А в сочетании этих суждений и высказываний, их синтезе обсуждаемая проблема обретает целостность. Для этого преподавателю в ходе диалога необходимо проявлять умение вставить на точку зрения собеседника, готовность критически осмысливать собственную позицию, вести диалог, проявляющиеся в педагогическом «доверии к чужому слову», стремиться к логически безупречной аргументации, вариативности, разнообразию контрдоводов, терпимо, уважительно относиться к мнению оппонента. Предрасположенность преподавателя к общению, уважительное отношение к опыту Другого, стремление к сотрудничеству порождает готовность к диалогическому взаимодействию.

Диалог выступает и как цель человеческого общения, его «роскошь» (Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин), реализуя при этом свою коммуникативную функцию. Учебный диалог в образовательном процессе вуза может существовать как минимум в трех измерениях: в слове учебника, в слове педагога и в слове обучающегося. Эти три измерения различны, но диалогическая ситуация способствует их соединению в одной точке: «Я – собеседник» как диалогическое взаимодействие между субъектами. Диалог

«преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – текст учебника», «преподаватель – преподаватель» – это взаимодействие человека с человеком или человеком, косвенно выраженном в тексте деятельности [10].

Взяв за основу точку зрения С. В. Беловой о том, что текст является «содержательной единицей» образовательной деятельности, мы выделяем в качестве основы диалогического взаимодействия текст в виде упорядоченного и завершенного целого, содержащего в себе особые коммуникативные отношения между говорящими, т. е. продукт диалогической деятельности, культуры и рефлексии человека [3, с. 19–26]. Вслед за И. А. Колесниковой, Ю. В. Сенько, мы считаем необходимым условием наряду с опытом, «закодированным» в текстах учебных пособий и учебников, включение в содержание образования интегрированного личностного опыта преподавателей и студентов. В этом случае целостное обучение предстает как встреча, диалог этих культур, как сложный вид коммуникации, обеспечивающий формирование интегративных знаний, умений и опыта профессионального общения у обучающихся на основе субъект-субъектного взаимодействия и обусловленных им ситуаций [8, 10].

В межсубъектном диалоге заключен мощный воспитательный ресурс, в связи с чем он реализует воспитательную функцию. Ее реализация в процессе формирования компетенций в сфере профессионального общения у выпускников педвуза обеспечивает развитие диалогообразующих качеств (эмпатии, принятие альтернативных позиций, вежливости, открытости и др.), развитие самоконтроля в общении, рефлексивного отношения к продукту своей диалогической деятельности и поведению; на личностном уровне диалог способствует обретению личностных ценностей и смыслов в получении знаний, самораз-

витию в сфере профессионально-педагогического общения; обеспечивает желание и возможность взаимодействовать с другими участниками диалогического общения. В итоге, диалог рассматривается как цель, содержание и результат образования, дидактико-коммуникативная среда, а также способ и средство, гарантирующие «...рефлексию и самореализацию личности будущего специалиста в профессиональной сфере “человек – человек”» [4, с. 215].

Использование диалога в образовательном процессе вуза в качестве средства обучения является отдельной его дидактической функцией. Прежде всего, в данном случае обеспечивается сознательное выделение предмета изучения и понимания студентами данного предмета как проблемы. Происходит преобразование учебного материала в систему «проблемно-конфликтных задач и вопросов» (В. В. Сериков). Иными словами, происходит обучение диалогу и др. с помощью диалога. Очевидно, что здесь особую значимость обретает культура вопрошания участников образовательного процесса.

Несомненную важность для нашего исследования представляет реализация внешней и внутренней функций диалога в процессе формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза. Таким образом, речь идет о таких формах, как внешний и внутренний диалог. «...При этом основной характеристикой диалога выступает не наличие двух или нескольких субъектов, а наличие двух и нескольких взаимодействующих смысловых позиций, выражающихся в речи разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог)» [3, с. 19–22].

Формируя у студентов компетенции в сфере профессионального общения, преподаватель стимулирует их как к внутреннему, так и внешнему диалогу. При

этом «для внутреннего диалога» можно создавать следующие ситуационные задачи: выбор варианта решения из альтернатив; разрешение проблемных ситуаций; поиск суждений на некий факт или явление; решение задач неопределенного характера, т. е. не имеющих однозначного решения; выдвижение гипотез и предположений. Для внешнего диалога создаются: вопросительный образ общения; обмен мнениями, идеями и позициями; дискуссии; коллективная генерация идей; оппонирование идей, представлений и доказательств; полифункциональный анализ идей и гипотез [6, с. 178–179]. Особая роль в реализации диалектической связи внешнего и внутреннего диалога студента принадлежит преподавателю, так как последний – это носитель проникновенного слова, т. е. такого слова, которое способно активно и уверенно встроиться во внутренний диалог другого человека и помочь ему определить собственный голос [1].

На пересечении реализации множественности функций межсубъектного диалога проявляется «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласие, <...> наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиления путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого» [1, с. 300].

В ходе экспериментальной работы организация образовательного процесса осуществлялась нами на основе единства функций межсубъектного диалога: методологической, коммуникативной, воспитательной, дидактической, внешней и внутренней. Данное единство реализовывалось за счет создания специальных диалогических ситуаций, требующих адекватных решений с позиций диалога, выполнения студентами различного рода заданий, стимулирующих педагогов к овладению диалогикой общения, и в целом диалогизацией всего образовательного процесса. Это

существенное условие, обеспечивало субъект-субъектное общение, самореализацию и рефлексию личности, способствовало развитию методологического мышления, навыков ведения диалога как внутреннего, так и внешнего. В экспериментальной работе диалог выступал как цель, содержание и результат образования, дидактико-коммуникативная среда, а также способ и средство формирования компетенций в сфере профессионального общения.

Именно в диалоге будущие педагоги учились обнаруживать скрытую диалогичность высказываний, формулировать вопросы, ставить исключительные личностные задачи в сфере профессионального общения.

По определению В. С. Библера, диалог – это «перекресток» вопросов, последовательное чередование ответов и порождение новых вопросов, разворачивающихся в вопрошающий текст [14, с. 340]. В развитии диалога роль «пускового» механизма выполнял вопрос, он помогал преподавателям выстроить логику диалогического взаимодействия.

В образовательном процессе вуза мы систематически создавали ситуации, в которых вводная информация определяла простор для завершения ее в диалоговом режиме. Представим одну из таких ситуаций, которая возникла на семинарском занятии по спецкурсу «Профессиональное общение в условиях диалогического взаимодействия» при изучении темы «Диалогическое взаимодействие педагога»: «Преподаватель: «Современные исследователи отмечают, что однажды, признавшись в сократовском «незнании», в том, что не понимаешь чего-то, мы создаем возможность для диалога, для развития, для освобождения от иллюзий, что диалог – это единение. Диалог – это конфронтация. Это вечная диалектика взаимоотношений Я – Ты – Он, Мы – Вы – Они. Диалог, таким образом, – это также по-

мощь другому понять себя, людей, мир» [9, с. 54–56]. Далее проводился диалог, по одному из трех предложенных алгоритмов. Преподаватель в ходе групповой работы студентов просил сформулировать проблему, выслушать собеседника и с помощью уточняющих вопросов способствовать развитию его мысли; обратиться к собеседнику с просьбой уточнить смысл какого-нибудь аспекта диалога. Подвести итоги состоявшегося диалога, сформулировать вопросы, которые сконцентрируют внимание на анализе утверждений, требующих уточнения и развития. В итоге студентам было предложено на основе актуализации междисциплинарных знаний определить и охарактеризовать функции диалога в образовательном процессе.

С помощью данного метода развивалась способность задавать вопросы, требующая мобильного владения речью, формулировать мысли посредством языка и речи, способность слушать собеседника, умение отстаивать свою точку зрения. Мы учили студентов, по возможности, фиксировать все возникающие вопросы в их сознании, так как они составляют творческий потенциал педагога, отражают сомнения в устоявшемся порядке мыслей и деятельности и заключают возможные новые решения профессиональных и жизненных проблем. Это наглядный пример реализации дидактической функции диалога.

Более того, для направления движения мысли студентов в заданном направлении мы преднамеренно «рушили» традиционную структуру занятия и предъявляли его содержание таким образом, чтобы вектор диалогической активности студентов был обращен к знаниям междисциплинарного характера. С целью совершенствования практики диалогического взаимодействия продуктивными оказались компетентностно-ориентированные коммуникативные задачи-ситуации, требующие от студентов

рефлексии (самоанализа, осмысления) своего жизненного опыта и междисциплинарных знаний для осуществления решения.

В задачи преподавателя входила активизация диалогической деятельности студентов, помощь в выражении собственных мыслей, анализ их представлений по данной теме с целью корректировки дальнейшего хода занятия. В задачи студента – формулировка собственного ответа, выражение собственного мнения и доведение его до участников общения, по необходимости формулировка аргументов в защиту своей точки зрения.

В значительной мере совершенствованию диалогической практики способствовала важная конструктивная установка межсубъектного диалога в образовательном процессе – установка на знание как сомнение, на обоснованное видение проблемы, на «расшатывание безвопросных ответов» [14, с. 38].

Вся теоретическая информация представлялась в ходе диалогического взаимодействия со студентами, в диалоге-познании. Была разработана «коммуникативная архитектура» [13] лекции-диалога. В качестве основного компонента содержания обучения («содержательного ядра») был выбран диалогизированный текст как дисциплинарно-организующее начало образовательной деятельности, он поддерживал целостность образовательного пространства и являлся основой диалогической ситуации. Диалогизированный текст требовал, по нашему мнению, использования особого вида деятельности, который в науке именуют текстовой деятельностью, включающей комплекс действий, направленных на восприятие, понимание, написание, произнесение, интерпретацию текстов.

В процессе диалога будущие педагоги овладевали им не только как методом и формой, но и как «культурой собствен-

ного мышления», потребностью продвижения к новым знаниям и способностью межсубъектно взаимодействовать. Организованный диалог и уровневые вопросы подвели студентов к самостоятельным выводам и обобщениям, а не к механическому воспроизведению усвоенной информации, развивали критическое мышление; основополагающий принцип использования этих заданий заключался в том, что анализ превосходил синтез, а воспроизведение модели, данной в образце, – конструирование собственного продукта диалогической деятельности.

Единство функций межсубъектного диалога выступает важным педагогическим условием формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов. Диалог, возникающий между участниками образовательного процесса, реализует ряд взаимосвязанных функций, которые взаимообогащают и взаимодополняют друг друга. Методологическая функция диалога обнаруживает себя в том, что он выступает как предмет обучения студентов. Вместе с тем диалог выступает и как цель человеческого общения, реализуя при этом свою коммуникативную функцию. В межсубъектном диалоге заключен мощный воспитательный ресурс, в связи с чем он реализует воспитательную функцию. Ее реализация в процессе формирования компетенций в сфере профессионального общения у выпускников педвуза обеспечивает развитие диалогообразующих качеств. Дидактическая функция диалога предполагает его использование в образовательном процессе вуза в качестве средства обучения. Реализация внешней и внутренней функций диалога, проявляющихся в наличии двух или нескольких взаимодействующих смысловых позиций, выражающихся в речи разными говорящими (внешний диалог) или одним говорящим (внутренний диалог). Подобного рода

примеры убедительно свидетельствуют о том, что пересечение реализации множественности функций межсубъектного диалога в значительной мере усиливает педагогический эффект, серьезно «раздвигает» границы практики диалогического взаимодействия, активизирует процесс формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза, влияя на их различные структурные компоненты.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
2. Бекоева М. И. Формирование диалогической компетенции студентов посредством специальных дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 31–34.
3. Белова С. В. Гуманитарное образование: текстуально диалогическая модель // Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19–26.
4. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учебно-метод. пособие. – М.: Академический Проект, 2004. – 224 с.
5. Гвалдин А. Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 2 (77). – С. 143–149.
6. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие. – СПб.: Просвещение, 1995. – С. 178–179.
7. Зайцева Е. А., Коротаева Е. В. Учебный диалог как фактор позитивной социализации учащихся начальной школы // Филологическое образование в период детства. – 2017. – № 24. – С. 76–81.
8. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
9. Митрофанов К. Г. Учительское ученичество. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
10. Сенько Ю. В., Тамарин В. Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
11. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
12. Сырова Н. В., Коротева О. Д., Чумакова Л. А. Формирование коммуникативной культуры будущих бакалавров-педагогов через диалоговое взаимодействие // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63–1. – С. 324–327.
13. Чистобаева А. Ю. Формирование компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов на основе интегративно-целостного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08. – Кемерово, 2017. – 25 с.
14. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1993. – 416 с.

References

1. Bakhtin M. M. Esthetics of verbal creativity / comp. S. G. Bocharov; notes by S. S. Averintseva, S. G. Bocharova. 2nd ed. Moscow: Iskusstvo, 1986. 445 p.
2. Bekoeva M. I. Formation of Dialogic competence of students through special disciplines. Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. 2018. № 3 (24). p. 31-34.
3. Belova S. V. Humanitarian education: a textual dialogical model. Pedagogy. 2007. no. 6. p. 19-26.
4. Galitskikh E. O. Dialog in education as a way of tolerance formation: educational method. manual. M.: Academic Project, 2004. 224 p.

5. *Gvaldin A. Yu.* Theoretical approaches to Dialogic education. Bulletin of Cherepovets state University. 2017. № 2 (77). p. 143-149.

6. *Zair-Bek E. S.* Fundamentals of pedagogical design: textbook. SPb.: Prosveshchenie, 1995. P. 178-179.

7. *Zaitseva E. A., Korotaeva E. V.* Educational dialogue as a factor of positive socialization of primary school students. Philological education during childhood. 2017. no. 24. pp. 76-81.

8. *Kolesnikova I. A.* Pedagogical reality: the experience of inter-paradigm reflection: a course of lectures on the philosophy of pedagogy. St. Petersburg: Detstvo-Press, 2001. 288 p.

9. *Mitrofanov K. G.* Teacher's apprenticeship. Moscow: Znanie, 1991. 80 p.

10. *Senko Yu. V., Tamarin V. E.* Training and life cognitive experience of students. Moscow: Znanie, 1989. 80 p.

11. *Serikov V. V.* Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow: Logos, 1999. 272 p.

12. *Syrova N. V., Koroteeva O. D., Chumakova L. A.* Formation of communicative culture of future bachelors-teachers through dialog interaction. Problems of modern pedagogical education. 2019. no. 63-1. pp. 324-327.

13. *Chistobaeva A. Yu.* Formation of competencies in the field of professional communication of future teachers based on an integrative-holistic approach: author's abstract. ... candidate of pedagogical Sciences 13.00.08. Kemerovo, 2017. 25 p.

14. The school of the dialogue of cultures: Ideas. Experience. Problems / under the editorship of V. S. Bibler. Kemerovo: ALEF, 1993. 416 p.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 376.33+376.356

Четверикова Татьяна Юрьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
дефектологического образования, Омский государственный
педагогический университет, г. Омск. E-mail: t_chet@omgpu.ru*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ИЗУЧЕНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Представленная статья посвящена одному из вопросов, связанных с разработкой примерной адаптированной основной общеобразовательной программы основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха. Цель статьи заключается в изложении научных оснований проектирования содержания и методических подходов к организации изучения глухими, слабослышащими, позднооглохшими и кохлеарно имплантированными обучающимися учебных дисциплин предметной области «Общественно-научные предметы». Сообщается о специфике исторического, географического и обществоведческого образования школьников указанной нозологической группы. Отмечено, что содержание и подходы к освоению дисциплин общественно-научного цикла на основе адаптированной основной общеобразовательной программы определяются не только их предметной спецификой, но и специальными образовательными потребностями обучающихся с нарушениями слуха. Особое внимание уделяется речевому и социокультурному развитию этих школьников как условию успешной интеграции в общество.

Ключевые слова: общественно-научные предметы, географическое образование, историческое образование, обществоведческое образование, нарушения слуха, адаптированная основная общеобразовательная программа, основное общее образование.

Chetverikova Tatyana Yurievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Head of the department
of Defectology education, Omsk State Pedagogical University,
Omsk. E-mail: t_chet@omgpu.ru*

DESIGNING THE CONTENT OF SOCIAL AND SCIENTIFIC SUBJECTS AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THEIR DEVELOPMENT BY STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

This article is devoted to one of the issues related to the development of an approximate adapted basic General education program for students with hearing impairments. The purpose of the article is to present the scientific basis for designing the content and methodological approaches to the organization of study by deaf, hard-of-hearing, late-deaf and cochlear implanted students of academic disciplines in the subject area "Social and scientific subjects". It is reported about the specifics of historical, geographical and social science education of schoolchildren of the specified nosological group. It is noted that the content and approaches to the development of disciplines of the social and scientific

cycle based on the adapted basic General education program are determined not only by their subject specifics, but also by the special educational needs of students with hearing disorders. Special attention is paid to the speech and socio-cultural development of these students as a condition for successful integration into society.

Keywords: social and scientific subjects, geographical education, historical education, social science education, hearing disorders, adapted basic General education program, basic General education.

В настоящий период времени подходит к завершению процесс разработки примерных адаптированных основных образовательных программ (ПАООП) основного общего образования (ООО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Этому предшествовал этап проектирования (с 2007 г.), апробации (с 2014 г.) и широкого внедрения в педагогическую практику (с 2016 г.) ПАООП начального общего образования (НОО) школьников всех нозологических групп, включая детей с нарушениями слуха [10].

ПАООП ООО обучающихся с нарушениями слуха представлена несколькими вариантами:

– вариант 1.1 – для разных групп обучающихся с нарушенной слуховой функцией: кохлеарно имплантированных (КИ), глухих, позднооглохших, слабослышащих;

– вариант 1.2 – для глухих обучающихся;

– вариант 2.2 – для позднооглохших, слабослышащих, КИ обучающихся.

Требования к специальным условиям и результатам обучения школьников с нарушениями слуха на этапе освоения ими ООО освещались Е. В. Кулаковой, М. Л. Любимовым, Т. А. Соловьевой, Е. З. Яхниной и др. [6].

Отметим, что реализация АООП ООО по варианту 1.1 предусматривается в условиях инклюзивной образовательной практики. Школьники с нарушениями слуха обучаются совместно с нормотипичными сверстниками в единые с ними сроки (с 5 по 9 классы). В свою очередь, реализация АООП ООО по вариантам

1.2 и 2.2 осуществляется в системе специального образования с пролонгацией (на 1 год) сроков обучения (с 5 по 10 классы) [12].

В соответствии с государственной политикой в сфере образования, достижениями сурдопедагогики и смежных с ней областей научного знания отечественными учёными определены основные содержательные линии и методические подходы к реализации образовательно-коррекционной работы по ПАООП ООО (варианты 1.1, 1.2 и 2.2) в рамках всех предметных областей.

Цель статьи – определить научные основания проектирования содержания и методических подходов к организации изучения обучающимися с нарушениями слуха учебных дисциплин предметной области «Общественно-научные предметы» (далее – ОНП) на основе АООП ООО (варианты 1.2 и 2.2).

Укажем, что названная предметная область представлена такими учебными курсами, как «История России. Всеобщая история», «География» (изучаются с 5 по 10 класс включительно) и «Обществознание» (изучается с 6 по 10 классы).

Школьники, обучающиеся на основе ПАООП ООО (варианты 1.2 и 2.2), получают цензовое образование. В этой связи при проектировании содержания дисциплин предметной области ОНП особое внимание уделялось стратегическим приоритетам, ключевым проблемам, ведущим тенденциям развития школьного исторического [2], обществоведческого [3], а также географического [7] образования.

Остановимся на основных содержательных линиях и методических аспектах обучения школьников с нарушениями слуха истории, географии и обществознанию на основе ПАООП ООО (варианты 1.2 и 2.2).

На изучение обучающимися с нарушениями слуха дисциплины «История России. Всеобщая история» отведено по 2 часа в неделю в каждом классе. Логика построения программного материала определена на основе проблемно-хронологического принципа (с древности до современного периода).

Особое внимание в системе исторического образования на уровне ООО уделяется социокультурной реабилитации глухих, слабослышащих, позднооглохших и КИ школьников. Это требует максимального использования предметного потенциала названной учебной дисциплины для решения не только обучающих, воспитательных, но и коррекционных-развивающих задач. В частности, предусматривается активное задействование библиотечных и музейных фондов, включая школьные, для развития у подростков с нарушенным слухом способности извлекать нужную информацию, устанавливать социально-коммуникативное взаимодействие со слышащими людьми.

Организуя образовательно-коррекционную работу с использованием ресурсов музеев и библиотек (в том числе с историческими документами или извлечениями из них), учитель обеспечивает овладение школьниками научными понятиями, умениями устанавливать противоречия, строить умозаключения, что содействует формированию исторического мышления, преодолению «социального вывиха» (по Л. С. Выготскому), коррекции речевого недоразвития, обусловленного патологией слухового анализатора. Для усиления работы в направлении патриотического воспитания и приобщения учеников к культурным

ценностям и традициям принципиально значима организация их проектной деятельности [1]. Индивидуальные проекты, выполняемые этими учащимися, могут быть посвящены изучению своей родословной, систематизации и изложению сведений о возникновении школ для глухих (слабослышащих) детей, установлению вклада жителей родного региона в победу над фашизмом в период Великой Отечественной войны и др.

Содержание учебного курса, реализуемого на основе ПАООП (вариант 1.2) подвергнуто частичной дидактической редукции. В частности, из программы для 5 класса исключена тема «Гомер и его поэмы» в связи со сложностью данного материала для освоения глухими обучающимися на первом году освоения ООО. Дидактическая редукция в данном случае не приводит к ущемлению прав обучающихся на получение качественного образования. Подвергнутый редукции программный материал глухие школьники смогут освоить на следующем году обучения (в 6 классе) на уроках литературы в доступном для них объеме, который определяется совместно учителем-филологом и учителем истории в процессе проведения диагностических мероприятий, направленных на оценку общего и речевого развития учеников.

Как отмечалось выше, в число дисциплин предметной области ОНП входит «География», на которую выделяется по 1 часу в неделю на каждом году обучения. Изучение данного курса предваряется дисциплиной «Ознакомление с окружающим миром», реализуемой в период НОО. Это позволяет обеспечивать пропедевтическую работу, необходимую для последующего успешного освоения глухими, слабослышащими, позднооглохшими и КИ учениками материала по географии.

Содержание дисциплины «География» представлено двумя блоками. В их

числе «География Земли» и «География России», каждый из которых включает в себя довольно обширный цикл тематических разделов. Обучающиеся с нарушениями слуха получают географическое образование в том же объёме, что и их нормотипичные сверстники. Однако данный процесс на основе ПАООП ООО реализуется в пролонгированные сроки (с 5 по 10 классы включительно), а также с использованием специфических методических приёмов, технологий и техник обучения, средств коррекционно-педагогического воздействия.

Так, большое внимание на уроках географии требуется уделять практико-ориентированным видам деятельности, предъявлению и отработке материала с опорой на сохранные анализаторные системы учеников для активизации способов восприятия ими информации, обогащения чувственного опыта, развития воображения, способности устанавливать причинно-следственные связи и др. В частности, с 5 по 7 класс в число рекомендуемых (получивших отражение в ПАООП ООО) видов деятельности включён такой, как заполнение дневника наблюдений за погодой. Его оформление в 8–10 классах не является обязательным, может осуществляться по усмотрению учителя географии.

В своих дневниках школьники с нарушениями слуха не только фиксируют результаты наблюдений за погодой при помощи тех или иных условных обозначений, но и делают зарисовки, размещают аппликации, позволяющие проиллюстрировать какое-либо природное явление. Кроме того, ученики записывают сформулированные выводы, что способствует обогащению «географического языка», развитию самостоятельной письменной речи.

Кроме того, практико-ориентированный характер образовательно-коррекционной работы на уроках географии обеспечивается за счёт привлечения об-

учающихся к освоению краеведческого материала, с которым дети знакомятся не только в контексте урока, но в ходе внеурочной деятельности – за счёт проведения экскурсий, практикумов, выполнения проектов (индивидуально или в парах) на базе краеведческих музеев, в лесопарковых зонах и т. д. с фиксацией получаемых данных в виде зарисовок, фотографий, видеозаписей и др.

Предметное содержание уроков географии активно используется в целях решения задач, касающихся инкультурации личности подростков с нарушениями слуха и их экологического воспитания. С этой целью обучающимся предлагается участие в познавательных квестах, тематических праздниках и подобных мероприятиях, разнообразных по форме и содержанию [11]. Преимущественно это осуществляется во внеурочной деятельности.

Если на таких мероприятиях предусматривается использование фразового и текстового материала, то он подлежит адаптации – с учётом речевых и познавательных возможностей обучающихся с нарушениями слуха. В частности, по справедливому замечанию Е. Д. Дымаренок, не следует использовать многословных инструкций, характеризующихся сложной структурной организацией и избыточными специальной терминологией, что может обусловить их неверное понимание и истолкование учащимися этой нозологической группы [4].

Остановимся на специфике естественного образования обучающихся с нарушениями слуха.

На дисциплину «Обществознание», осваиваемую школьниками на уровне ООО на основе ПАООП (варианты 1.2 и 2.2) с 6 по 10 классы, отводится по 1 часу в неделю. Программный материал по этому предмету играет важную роль в социальной реабилитации обучающихся с патологией слухового анали-

затора, их адаптации и интеграции в общество. В содержание курса включены темы, касающиеся прав людей с ОВЗ, в том числе с инвалидностью по слуху. При адекватно организованной образовательно-коррекционной работе на уроках обществознания глухие, слабослышащие, позднооглохшие и КИ школьники обретают возможность осознать свои социальные роли и место в социокультурной среде.

Как следует из ПАООП ООО (варианты 1.2 и 2.2), программный материал по обществознанию осваивается в два этапа, выделение которых осуществлено в соответствии с паспортным и психологическим возрастом обучающихся.

На первом этапе, охватывающем 6–8 классы, обучающихся знакомят широким спектром проблемных вопросов, связанных с жизнедеятельностью человека в современном обществе, которые являются актуальными для подросткового возраста и доступными для осознания школьниками с нарушениями слуха, обеспечивающие овладение ими адекватными моделями социокультурного взаимодействия с социальным окружением. Прежде всего, это вопросы, касающиеся норм морали и права.

Распределение программного материала по классам осуществляется следующим образом. В 6 классе школьниками изучаются тематические разделы «Человек», «Школа», «Семья», «Родина», «Труд»; в 7 классе – «Человек среди людей», «Человек в социальном измерении», «Нравственные основы жизни»; в 8 классе – «Человек и природа», «Регулирование поведения людей в обществе», «Человек в экономических отношениях».

На втором этапе изучения обществознания (в 9–10 классах) происходит углубление знаний учеников по морально-этическим, социально-психологическим, правовым, экономическим и иным вопросам на материале тематических

разделов «Социальная сфера», «Личность и общество», «Сфера духовной культуры», «Экономика» (9 класс); «Политика» и «Право» (10 класс).

В совокупности программный материал по обществознанию обеспечивает восполнение наблюдающегося у школьников с патологией слухового анализатора дефицита социальной информации, которая необходима для полноценной жизнедеятельности, овладения способностью принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность.

«Обществознание» относится к числу учебных курсов, по которому обучающиеся с нарушениями слуха могут выполнять итоговую проектную работу. При определении примерных тем проектов учтены специальные образовательные потребности, интересы, социальный опыт этих школьников. Так, например, в перечень примерных тем проектов, получивших отражение в ПАООП ООО, включены следующие: «Выдающиеся люди с нарушениями слуха», «Роль Всероссийской организации глухих в жизни человека с нарушением слуха», «Права человека с инвалидностью по слуху» и др.

Образовательно-коррекционная работа на уроках по всем дисциплинам, входящим в область ОНП, предусматривает обязательное удовлетворение специальных потребностей обучающихся с нарушениями слуховой функции. Спектр данных потребностей довольно широк. При этом важнейшей из них, по справедливому замечанию Т. А. Соловьевой и Е. З. Яхниной, является развитие словесной речи [9]. В соответствии с этим на каждом уроке требуется обеспечить решение комплекса коррекционно-развивающих задач, а именно: развитие речевого слуха, преодоление недостатков произношения, обогащение словарного запаса за счёт терминологической лексики и иных лексических единиц, формирование язы-

ковых обобщений, совершенствование диалогической, а также устной и письменной монологической речи обучающихся и др. Несомненно, решение этих задач осуществляется и в период получения обучающимися с нарушениями слуха НОО [5]. Однако достижение данных задач на уровне ООО происходит на более сложном (в плане структурно-смысловой организации) речевом материале с активным использованием научных понятий, специальных терминов, чем обеспечивается переход от наивно-реалистических представлений школьников об окружающей действительности к подлинно научному знанию.

В соответствии с требованиями, отражёнными в ПАООП ООО, следует обеспечить преемственность в работе специалистов, реализующих коррекционные занятия и предметный цикл ОНП, для совместной отработки терминологической лексики [8]. Это предусматривает необходимость активного взаимодействия учителей истории, географии

и обществознания с учителем-дефектологом (сурдопедагогом) на всех этапах образовательно-коррекционной работы: от её планирования до осуществления контроля личностных, метапредметных и предметных результатов, которыми должны овладеть ученики с нарушениями слуховой функции на уровне ООО.

Резюмируя, отметим, что проектирование содержания и методических подходов к организации изучения дисциплин общественно-научного цикла на основе ПАООП ООО детерминировано не только их предметной спецификой и возрастом обучающихся. Особое внимание уделено специальным образовательным потребностям школьников с нарушениями слуха, прежде всего, развитию их словесной речи в коммуникативной и когнитивной функциях, обеспечению социальной адаптации и инкультурации личности этих обучающихся, в том числе за счёт практико-ориентированной направленности образовательно-коррекционной работы.

Список литературы

1. *Артемова Г. П.* Патриотическое воспитание как условие успешной социализации детей с нарушением слуха // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2018: сб. научных статей. – М.: Перо, 2018.
2. *Вяземский Е. Е.* Стратегические приоритеты, ключевые проблемы и ведущие тенденции развития школьного исторического образования в современной России // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 3–13.
3. *Вяземский Е. Е., Сорокин А. А.* Об актуальных проблемах историко-обществоведческого образования в общеобразовательной школе и реализации концепций учебных предметов «история» и «обществознание» // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2018. – № 10. – С. 3–9.
4. *Дымаренок Е. Д.* Проектирование содержания и методического подхода к биологическому образованию школьников с патологией слуха // Детство, открытое миру: сб. материалов всероссийской науч.-практ. конференции с международным участием. – Омск: Изд-во Омского государственного педагогического университета, 2020. – С. 196–200.
5. *Дымаренок Е. Д.* Психолого-педагогическое сопровождение развития речи в коммуникативной функции у глухих младших школьников // Национальные тенденции в современном образовании: сб. статей. – Омск: Изд-во Омской гуманитарной академии, 2019. – С. 164–170.
6. *Кулакова Е. В., Любимов М. Л., Соловьева Т. А., Яхнина Е. З.* Основное общее образование обучающихся с нарушениями слуха: специальные требования к результатам и условиям обучения // Наука и школа. – 2015. – № 5. – С. 31–43.

7. Петрова Н. Н. Лаборатория обучения географии на пути становления и развития методических идей // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 2, № 1 (47). – С. 91–101.

8. Соловьева Т. А., Отдельнова Н. С., Яхнина Е. З. Новые возможности коммуникативного развития обучающихся с нарушением слуха при получении основного общего образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2016. – Вып. 4–2. – С. 331–342.

9. Соловьева Т. А., Яхнина Е. З. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся // Наука и школа. – 2017. – № 1. – С. 31–43.

10. Четверикова Т. Ю. Проектирование примерных адаптированных основных образовательных программ основного общего образования школьников с патологией слуха // Национальные тенденции в современном образовании: сб. статей II всероссийской науч.-практ. конференции. – Омск: Изд-во Омской гуманитарной академии, 2020. – С. 165–170.

11. Якубенко О. В., Слезнова Т. Э., Сусликова Л. С. Использование инновационных подходов в экологическом образовании обучающихся // Всемирный день охраны окружающей среды (Экологические чтения – 2017): материалы междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Литера, 2017. – С. 345–347.

12. Яхнина Е. З., Четверикова Т. Ю., Отдельнова Н. С. Научно-методические подходы к проектированию примерных адаптированных основных общеобразовательных программ основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 48–62.

References

1. Artemova G. P. Patriotic education as a condition of successful socialization of children with hearing. Special education and sociocultural integration – 2018: collection of scientific articles. M.: Pen, 2018.

2. Vyazemsky E. E. Strategic priorities, key issues and major trends in the development of school historical education in modern Russia. History Teaching at school. 2019. no. 4. p. 3-13.

3. Vyazemsky E. E., Sorokin A. A. on actual problems of historical and social science education in secondary schools and the implementation of concepts of educational subjects "history" and "social science". Teaching history and social science at school. 2018. no. 10. p. 3-9.

4. Dymarenok E. D. Designing the content and methodological approach to the biological education of schoolchildren with hearing pathology. Childhood, open to the world: collection of materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation. Omsk: publishing house of Omsk state pedagogical University, 2020. pp. 196-200.

5. Dymarenok E. D. Psychological and pedagogical support of speech development in the communicative function of deaf primary school children. National trends in modern education: collection of articles. Omsk: publishing house of the Omsk humanitarian Academy, 2019. p. 164-170.

6. Kulakova E. V., Lyubimov M. L., Solovyova T. A., Yakhnina E. Z. Basic General education of students with hearing disorders: special requirements for the results and conditions of training. Science and school. 2015. no. 5. pp. 31-43.

7. Petrova N. N. Laboratory of geography training on the way of formation and development of methodological ideas. Domestic and foreign pedagogy. 2018. vol. 2, no. 1 (47). p. 91-101.

8. *Solovyova T. A., Otdelnova N. S., Yakhnina E. Z.* New opportunities for communicative development of students with hearing impairment when receiving basic General education. Bulletin of the Leningrad state University named after A. S. Pushkin. 2016. issue 4-2. p. 331-342.

9. *Solovyova T. A., Yakhnina E. Z.* Using different forms of speech in the modern education system for deaf students. Science and school. 2017. no. 1. pp. 31-43.

10. *Chetverikova T. Yu.* Design of approximate adapted basic educational programs of basic General education of schoolchildren with hearing pathology. National trends in modern education: collection of articles of the II all-Russian scientific and practical conference. Omsk: publishing house of the Omsk humanitarian Academy, 2020. p. 165-170.

11. *Yakubenko O. V., Sleznova T. E., Suslikova L. S.* Use of innovative approaches in environmental education of students. The world day of environmental protection (Environmental readings – 2017): proceedings of the international. scientific.-pract. Conf. Omsk: Litera, 2017. pp. 345-347.

12. *Yakhnina E. Z., Chetverikova A., Otdelnov N. S.* Scientific and methodological approaches to the design of the adapted approximate basic educational programs of the basic General education of students with hearing impairments. The Education and training of children with disabilities. 2019. no. 8. pp. 48-62.

Шорохова Мария Васильевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи
Института детства, Новосибирский государственный педагогический
университет, г. Новосибирск. E-mail: mariya-pleshakova@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

Статья посвящена проблеме формирования монологической речи у детей с речевым недоразвитием. Автором рассматривается значимость монологической речи как для общего психического развития ребенка и как необходимость для его полноценной коммуникации и социализации. Определяется несостоятельность детей с речевым недоразвитием к полноценному использованию имеющихся речевых средств для реализации монологической речи. Автором анализируется понятие «психолого-педагогические условия», а также сформулировано и представлено содержание данных условий, необходимых для организации и разработки коррекционно-логопедической работы по формированию монологической речи у детей с речевым недоразвитием. Описывается фрагмент предполагаемой формирующей работы с учетом внедрения психолого-педагогических условий.

Ключевые слова: монологическая речь, речевое недоразвитие, общее недоразвитие речи, психолого-педагогические условия, формирование, дети, коррекционно-логопедическая работа.

Shorohova Mariya Vasilievna

*Candidate of Psychology Sciences, associate Professor of the Department of Speech
Therapy and Children Speech, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk. E-mail: mariya-pleshakova@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF MONOLOGICAL SPEECH IN CHILDREN WITH SPEECH DISABILITY

The article is devoted to the problem of the formation of monologic speech in children with speech underdevelopment. The author considers the importance of monologue speech both for the general mental development of the child and as a necessity for his full communication and socialization. The author determines the inconsistency of children with speech underdevelopment to the full use of the available speech means for the implementation of monologue speech. The author analyzes the concept of "psychological and pedagogical conditions", and also formulates and presents the content of these conditions necessary for the organization and development of correctional and speech therapy work on the formation of monologue speech in children with speech underdevelopment. A fragment of the proposed formative work is described, taking into account the introduction of psychological and pedagogical conditions.

Keywords: monologue speech, speech underdevelopment, general underdevelopment of speech, psychological and pedagogical conditions, formation, children, speech therapy work.

Одним из целевых ориентиров освоения Программы дошкольного образования к концу дошкольного возраста является готовность детей к учебной деятельности в школе. В процессе формирования данной готовности помимо усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с образовательной программой, ребенку необходимо овладеть полноценной самостоятельной речевой активностью, которая впоследствии позволит перейти на достаточный уровень развития монологической речи. Если ребенок овладевает навыками связного высказывания в полной мере, то это свидетельствует о переходе на качественно новый уровень в его речемыслительной деятельности, о чем свидетельствуют исследователи детской речи [1; 6; 8]. Овладение детьми этим уровнем способствует успешной коммуникации, межличностному взаимодействию и социальной адаптации в целом.

Полноценное формирование монологической речи у детей опосредованно влияет на развитие словесно-логического мышления, обеспечивая разносторонние и многогранные способы самовыражения, отражение в речемыслительном потоке предполагаемых связей и отношений между действующими лицами, предметами и явлениями, которое является осознанным [4].

При речевом недоразвитии проблема формирования связной речи (в частности ее диалогическая и монологическая формы) достаточно сложна, а разработка методических рекомендаций является актуальной и в настоящее время [2; 10]. При нормотипичном речевом развитии связная речь формируется путем овладения соответствующими нормами и правилами родного языка ребенка, обогащения словарного запаса в непосредственной естественной форме. Для развитой монологической речи характерны следующие свойства: односторонний и непрерывный харак-

тер высказывания, произвольность, развернутость, логическая последовательность сообщения, обусловленность его содержания ориентацией на слушателя, ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. В случае же речевого недоразвития имеющиеся нарушения на лексико-грамматическом уровне не позволяют ребенку оперировать имеющимися речевыми средствами в полной мере даже на уровне вопросно-ответной речи, а вторичные влияния на мыслительную деятельность способствуют выраженным трудностям в построении, ведении и реализации речевой мысли [9].

Для того чтобы в дошкольном возрасте сформировались предпосылки монологической речи необходимо, на наш взгляд, в коррекционно-логопедической работе соблюдать определенные психолого-педагогические условия, находящиеся в соответствии с образовательными потребностями детей. Организация условий для получения собственного опыта является не единственным основным аспектом в образовании дошкольников [3]. Одной из важных формирующих частей является возможность дальнейшего развития в плане творческого начала. В самом процессе развития каждого ребенка их творчество реализуется при помощи взрослых в разного рода деятельности: речевой и игровой, практической и предметной, что, в свою очередь, преобразуется в самостоятельный поиск ребенком усовершенствованных решений, способствующий активному развитию творческих способностей детей. Включение данного содержания в разработку содержания психолого-педагогических условий формирования монологической речи у детей с речевым недоразвитием будет способствовать повышению эффективности коррекционного воздействия в процессе образовательной деятельности.

Обзорный анализ литературных источников, посвященных проблеме формирования монологической речи при речевом недоразвитии позволил сделать вывод о недостаточной освещенности и малоизученности вопроса создания, учета и практической реализации психолого-педагогических условий коррекционно-логопедической работы в данном направлении. Следовательно, возникает проблема в определении необходимых психолого-педагогических условий, входящих в основу разработки методического комплекса по формированию монологической речи у детей указанной категории.

Таким образом, потребность коррекционно-логопедической практики в разработке условий для формирования монологической речи детей с речевым недоразвитием определяют актуальность избранной темы исследования.

Научная новизна исследования заключается в выделении и структурировании необходимых психолого-педагогических условий, являющихся основанием при разработке методического комплекса по формированию монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

Словосочетание «психолого-педагогические условия» стоит в ряду самых часто используемых формул. В работах научного направления оно трактуется по-разному.

В. Сластенин с соавторами подразумевает под ними целенаправленно созданную обстановку, в которой в тесном взаимодействии представлены совокупность психологических и педагогических факторов, позволяющих педагогу эффективно осуществлять воспитательный или образовательный процесс [12].

Схожим с последним является определение, которое характеризует психолого-педагогические условия как целенаправленный отбор и применение элементов содержания, методов, при-

емов, а также организационных форм обучения для достижения поставленных целей [4].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования о психолого-педагогических условиях говорится как о требованиях, которые должны обеспечить дошкольникам успешное освоение образовательной программы и комфортное пребывание в детском саду¹.

В психологической науке под понятием «условие», рассматриваемое в контексте общего психического развития, предполагает совокупность внутренних и внешних причин, определяющих своим действием психологическое развитие человека, ускоряя или замедляя его, тем самым влияющих на процесс развития, динамику его протекания и конечные результаты.

В нашем исследовании психолого-педагогические условия определим, каким образом комплекс мер, осуществление которых направлено на организацию более успешной коррекционно-логопедической работы.

В контексте проблемы формирования монологической стороны речи у детей с речевым недоразвитием, необходимыми, на наш взгляд являются следующие психолого-педагогические условия:

1. Включение в процесс коррекционно-логопедической работы «право выбора» ребенку, с целью повышения детской самостоятельности и творческой активности.

2. Применение инновационных технологий, методов и приемов, способствующих повышению результативности развития монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт: Дошкольное образование / Министерство просвещения. Москва, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 10.09.2020).

3. Необходимость уделять особое внимание развитию высших психических функций как одному из важнейших аспектов формирования целостной личности дошкольника.

Рассмотрим содержание каждого условия.

Первым психолого-педагогическим условием формирования монологической речи у детей с речевым недоразвитием является повышение детской активности и самостоятельности посредством предоставления ребенку права выбора. Вариантов предоставляемого выбора может быть несколько:

- выбор задания;
- выбор материала для выполнения задания и пути решения поставленной задачи;
- выбор степени самостоятельности (все ли задание ребенок желает выполнить сам, или он хотел бы работать совместно с учителем-логопедом, взять в помощники несколько человек из группы (если предполагается групповая форма работа)).

Выбор задания. Как в индивидуальной, так и в групповой работе ребенку или детям изначально предлагается выбрать из всего спектра то задание, которое есть желание выполнить на данный момент. Необходимо отметить, что при каждой встрече с детьми спектр заданий меняется с целью исключения выбора детьми одного и того же задания при каждой встрече. Предоставление ребенку этой привилегии позволяет повысить уровень самостоятельности на начальном этапе работы, уровень мотивации, а также выявить склонность ребенка к выбору ряда заданий определенной модели.

Выбор материала для выполнения задания и пути решения поставленной задачи. После того, как ребенок определился с выбором задания, которое он будет выполнять, ему предоставляется выбор материала, с которым он может

начать работу. Например, ребенок выбрал пересказ рассказа. Могут быть предложены следующие варианты:

- пересказ рассказа, прочитанного учителем-педагогом/рассказанного сверстником;
- пересказ рассказа, прослушанного в аудио-формате;
- пересказ рассказа, прослушанного в видео-формате (персонаж читает/рассказывает с экрана).

Пересказ может осуществляться следующим образом:

- устно, без помощи материала;
- устно, с помощью рисунка;
- устно, с помощью материала, из которого можно сделать макет и героев рассказа;
- устно, при помощи готовых элементов (игрушек, которые можно найти, например, в кабинете у учителя-логопеда);
- устно, с помощью картинного материала.

Данный перечень может быть безграничным, все зависит от фантазии и представлений самого ребенка. Выше-описанное условие обеспечивает развитие творческого воображения ребенка, самостоятельности и активности в процессе выбранной деятельности, а также позволяет выявить тип мыслительной деятельности (творческий или логический), и направить работу по его совершенствованию.

Выбор степени самостоятельности. При выполнении задания ребенок может:

- попросить помощи у учителя-логопеда, сделать его своим «партнером» и поработать в паре;
- выбрать в помощники своих друзей, сверстников из группы;
- выполнить задание полностью самостоятельно.

Данное условие позволяет ребенку самостоятельно определить собственный уровень подготовленности к выполнению задания, а учителю-логопеду – вла-

деет ли ребенок умением работать как самостоятельно, так и в группе, способен ли он адекватно оценить себя и свои силы, возможности.

Второе психолого-педагогическое условие направлено на применение инновационных технологий, методов и приемов, способствующих повышению общей результативности коррекционно-логопедической работы по формированию монологической речи у детей с речевым недоразвитием.

При всей необходимости организации логопедического сопровождения детей с различными нарушениями речи, нельзя не отметить ее неоднозначную коррекционную эффективность. Среди причин данного обстоятельства можно выделить применение методов и приемов, которые имеют узкое направление, что порождает нерациональное использование времени и обеспечивает сравнительно невысокую результативность работы. В связи с этим актуальной становится идея об усовершенствовании имеющихся методик по формированию и развитию разных компонентов речи, а также создании и применении новых технологий для повышения эффективности коррекционно-логопедического процесса [5; 7; 11].

Методы и приемы инновационных технологий должны быть:

1. Многофункциональными. Для того, чтобы учителю-логопеду в непосредственно образовательной деятельности комплексно развивать все аспекты речевой системы детей, технология, методы и приемы, которыми он пользуется, должны иметь свою вариативность для параллельного решения сразу нескольких задач. На практике при выборе технологии педагог сталкивается с тем, что ее применение недостаточно эффективно по причине ее узкой направленности, что приводит к затормаживанию процесса развития речи, а также к необходимости поиска дополнительных ме-

тодов и приемов, чтобы реализовать поставленные задачи и достигнуть исковой цели за более короткий срок.

2. Мотивирующими. Для того чтобы предлагаемая деятельность была интересной для ребенка, и он мог концентрировать свое внимание на выполнении задания длительное время, необходимо не только профессиональное умение учителя-логопеда, но и наличие яркого и красочного дидактического материала. Данный материал должен соответствовать интересам детей, быть разнообразным и одновременно доступным для возрастной категории детей. Кроме того, предлагаемый материал должен быть подобран (разработан) с учетом зоны ближайшего развития ребенка, чтобы он испытывал желание развиваться, выполняя задания с повышенным уровнем сложности.

3. Направленными на совместное развитие высших психических функций и речи дошкольника. Для полноценного развития речи дошкольников (в частности, монологической речи) учителю-логопеду необходимо учитывать, что формирование высших психических функций является неотъемлемой частью в работе над указанной формой речи (как и личности ребенка в целом). Чтобы дети могли строить рассказ логично, последовательно, аргументированно, с учетом временно-пространственных связей и завершенности, вкладывать в них свою индивидуальность и творчество, у них должны быть развиты мышление, воображение и восприятие, способствующие целостному видению и описанию «картин этого мира».

Третьим психолого-педагогическим условием является полноценное развитие высших психических функций у детей с речевым недоразвитием.

В работах основоположников отечественной дефектологии говорится о том, что, высшие психические функции, речевая активность, а также все по-

веденческие формы, которые присущи человеку, не рождаются вместе с ним, а проходят через все этапы формирования при условии обучающего, развивающего и воспитывающего воздействия и созданных жизненных условиях в социальной среде. Из этого следует, что для психической составляющей человека физиологической основой являются не те нервные механизмы, которые даны ему от рождения, а система функций, которые формируются при жизни.

Необходимо отметить, что такие психические процессы, как мышление, память, воображение, внимание, – у детей не могут развиваться без участия речи, но они ею опосредованы.

Недостаточность высших психических функций у детей с речевым недоразвитием выражается в нарушении мышления и речи, в неполноценном формировании навыка обобщения, что, в свою очередь, проявляется в наличии трудностей при понимании замысла и главной идеи рассказа (или в полном непонимании). У дошкольников с речевым недоразвитием нарушено наглядно-образное мышление, а также аналитико-синтетическая функция при работе с информацией, что отражается в большом количестве встречающихся ошибок. Кроме того, у детей исследуемой категории ярко выражено снижение концентрации внимания в процессе той или иной деятельности и умственной работоспособности.

Исходя из существования неоспоримой взаимосвязи между речью и другими психическими функциями (вниманием, памятью, мышлением восприятием) коррекционно-логопедическую работу необходимо выстраивать без выделения речевой функции из целостной системы, а, напротив, развивать ее в комплексе с остальными высшими психическими функциями.

При организации коррекционно-логопедической работы с учетом третьего условия необходимо учитывать индивидуальный подход, обеспечивающий акцент внимания на выявленных особенностях психической деятельности у каждого ребенка. Важно иметь представление об особенностях развития таких психических функций, как воображение, мышление, внимание, память у ребенка для того, чтобы эффективно выстроить образовательную деятельность [6].

Рассмотрим, каким образом предлагаемые психолого-педагогические условия возможно реализовать при разработке коррекционно-логопедической работы по формированию монологической речи у детей с речевым недоразвитием (на примере подготовительного этапа работы).

Цель подготовительного этапа должна заключаться в активизации и развитии процессов внимания, мышления и воображения, формировании у ребенка умения проявлять инициативу и самостоятельно осуществлять выбор при работе с заданиями и предлагаемым дидактическим материалом. Форма работы подгрупповая.

Детям предлагается познакомиться с теми технологиями и материалом к ним, с которыми планируется дальнейшая работа. У детей 5-6 лет знакомство начинается с «мнемо» и «кейс» технологиями, «Speech box» технологией.

При знакомстве с мнемотехникой, детей учат внимательно рассматривать сначала мнемоквадрат, составляя при этом простые распространенные предложения. Затем переходят к изучению мнемодорожек из нескольких картинок, постепенно научаясь расшифровывать изображения и выстраивая из полученных слов предложения.

В процессе знакомства с технологией дети учатся работать не только индивидуально, но и в паре, в группах, разделя-

ясь на команды. Включение небольшого соревновательного момента позволяет детям активно включаться в процесс, проявлять собственную инициативу для обеспечения успешности своей команды/себя самого.

Примеры работы с мнемотехникой:

– Составление небольшого рассказа (после предварительной беседы по данной теме) по цепочке при помощи мнемодорожек (каждая мнемодорожка – одно предложение в рассказе);

– Совместное составление рассказа при помощи мнемодорожек на заданную тему.

Использование кейс-технологией предполагает развитие умения анализировать ситуацию с выделением проблемы и ее решением посредством предлагаемых учителем-логопедом приемов. В процессе работы с данной технологией дети научаются использовать нестандартное мышление и воображение для того, чтобы находить оригинальные пути к разрешению проблемных ситуаций, учатся использовать умение фантазирования, грамотной и развернутой вербализации своих идей и мыслей, а также эмоциональной открытости, умению аргументировать свои высказывания.

Примеры работы с детьми посредством использования кейс-технологии:

– демонстрация проблемной ситуации в видео-фрагменте. Детям необходимо определить проблему, найти пути ее решения, а затем совместно составить рассказ из получившихся вариантов ответов»;

– создание проблемной ситуации и ее решение.

Применение «Speech box» технологии связано с полифункциональными коррекционными возможностями данной технологии: решение одновременно несколько задач по коррекции, формированию и развитию разных компонентов речевой системы; возможность развития речи параллельно с развитием высших психических функций; многократность использования в связи с вариативностью заданий [5]. Задача знакомства с данной технологией на подготовительном этапе направлена на овладение умением пользоваться каждым блоком, выполнять задания в различной вариативности. Это необходимо для того, чтобы на формирующем этапе работы дети могли без труда выполнить задание и составить по итогам своей деятельности развернутый рассказ.

Таким образом, при организации и разработке коррекционно-логопедической работы по формированию монологической речи у детей с речевым недоразвитием необходимо соблюдать психолого-педагогические условия, суть которых выражается в предоставлении ребенку права выбора с целью повышения самостоятельной активности и инициативности, в вариативности используемых методов и приемов, игр и дидактического материала, а также в параллельном развитии других высших психических функций, учете индивидуальности каждого ребенка. Предполагается, что разработка методического комплекса с учетом представленных психолого-педагогических условий будет способствовать эффективности образовательного процесса.

Список литературы

1. Арсеньева М. В., Баряева Л. Б. Основные направления развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (на материале детской художественной литературы) // Специальное образование. – 2019. – № 4 (56). – С. 17–26.
2. Глухов В. П. Методика формирования связной речи детей дошкольного возраста с системным речевым недоразвитием: учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2017. – 232 с.

3. *Жбанникова О. А.* Психолого-педагогические условия построения эффективного дошкольного образования // Образовательная панорама. – 2014. – № 1 (1). – С. 88–91.
4. *Жинкин Н. И.* Психологические основы развития речи / Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Памяти Н.И. Жинкина и Ю. Б. Некрасовой: материалы круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / ред. Н. Л. Карпова, А. А. Голзицкая, отв. ред. Е. С. Семенюкова. – М.: ПИ РАО, 2014. – С. 9–16.
5. *Заева М. О., Шорохова М. В.* Коррекционные возможности инновационной технологии “Speech box” и ее применение при нарушениях речи // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2020. – № 8. – С. 124–130.
6. *Иневаткина С. Е., Каризина Е. М.* Организация психолого-педагогического сопровождения дошкольников с общим недоразвитием речи // Специальное образование. – 2018. – № 3 (51). – С. 51–59.
7. *Карнаухова Я. Б.* Стратегия логопедической работы по формированию связной монологической речи у дошкольников с ОНР методом изографического моделирования // Дефектология. – 2018. – № 1. – С. 57–65.
8. *Ковригина Л. В., Крупина А. А.* Проблемы диагностики нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи на современном этапе развития логопедии // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 6. – С. 118–127. –
9. *Лажмоткина В. И., Ястребова Л. А.* Педагогические аспекты формирования связной речи в контексте психологических и психолингвистических исследований // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–2. – С. 204–208.
10. *Нищева Н. В.* Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста: образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок. – СПб.: Детство-Пресс, 2017. – 155 с.
11. *Новикова Г. Н., Башмакова С. Б.* Развитие связной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логопедического квеста // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (46). – С. 153–156.
12. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

References

1. *Arsenyeva M. V., Baryaeva L. B.* Main directions of development of coherent speech in preschool children with General speech underdevelopment (based on children's fiction). Special education. 2019. № 4 (56). p. 17-26.
2. *Glukhov V. P.* Method of formation of coherent speech of preschool children with systemic speech underdevelopment: educational and methodological guide. M.: MPSU, 2017. 232 p.
3. *Zhbannikova O. A.* Psychological and pedagogical conditions for building effective preschool education. Educational panorama. 2014. № 1 (1). pp. 88-91.
4. *Zhinkin N. I.* Psychological foundations of speech development / Speech in communication: norm, deviations, correction. Memory N. Zinkina and Yu. B. Nekrasova: materials of the round table PI RAO on 7 November 2014 / N. L. Karpova, A. A. Galicka, resp. edited by E. S. Semenkova. Moscow: PI RAO, 2014. p. 9-16.
5. *Zaeva M. O., Shorokhova M. V.* Correctional opportunities innovative technology “Speech box” and its application in disorders of speech. Scientific-methodical electronic journal Concept. 2020. no. 8. p. 124-130.
6. *Inevatkina S. E., Karizina E. M.* Organization of psychological and pedagogical support for preschool children with General speech underdevelopment. Special education. 2018. № 3 (51). p. 51-59.

7. *Karnaukhova Ya. B.* Strategy of speech therapy work on the formation of coherent monological speech in preschool children with ONR by the method of isographic modeling. *Defectology*. 2018. no. 1. pp. 57-65.

8. *Kovrigina L. V., Krupin A. A.* problems of diagnostics of disorders of coherent speech in children with General underdevelopment of speech at the present stage of development speech therapy. *Scientific-methodical electronic journal Concept*. 2016. no. 6. p. 118-127.

9. *Lokhmatkina I. V., Yastrebova L. A.* Pedagogical aspects of formation of coherent speech in the context of psychological and psycholinguistic studies. *Problems of modern pedagogical education*. 2020. no. 66-2. pp. 204-208.

10. *Nishcheva N. V.* Formation of retelling skills in preschool children: educational situations based on texts of Russian folk tales. St. Petersburg: *Detstvo-Press*, 2017. 155 p.

11. *Novikova G. N., Bashmakova S. B.* development of coherent speech of senior preschool children with General speech underdevelopment through speech therapy quest. *Bulletin of the Shadrinsk state pedagogical University*. 2020. № 2 (46). p. 153-156.

12. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N.* *Pedagogy: textbook. Manual.* edited by V. A. Slastenin. Moscow: *Akademiya*, 2002. 576 p.

Беляева Раиса Александровна

*Доцент кафедры теории и методики дошкольного образования
института детства, Новосибирский государственный
педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: Bra-56@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлен анализ педагогических условий успешного развития творческих способностей детей дошкольного возраста. Творческие способности ребенка рассматриваются как его индивидуальные особенности, определяющие успешность в выполнении творческой деятельности различного вида. Подчеркивается необходимость целенаправленной, системной работы родителей и педагогов дошкольных организаций для стимулирования развития творческих способностей детей и профилактики их возможной стагнации.

Ключевые слова: педагогические условия, творчество, творческие способности, вариативная программа образования, проект деятельности педагога.

Belyaeva Raisa Aleksandrovna

*Associate Professor of Theory and Methodology of Preschool Education,
the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk. E-mail: Bra-56@yandex.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the analysis of pedagogical conditions for the successful development of creative abilities of preschool children. Creative abilities of the child are considered as individual features that determine the success in implementing creative activities of various kinds. The article emphasizes the need for targeted, systematic work of parents and teachers of preschool educational organizations to stimulate the development of creative abilities of children and prevention of their possible stagnation.

Keywords: pedagogical conditions, creativity, creative abilities, variable education program, the project of the teacher.

В современной психологической науке творческие способности рассматриваются как показатели predispositions людей к различным видам деятельности. Уже в дошкольном возрасте дети пробуют рисовать, музицировать и даже – сочинять стихи.

В психолого-педагогических исследованиях понятие «творческие способности» напрямую связано с понятием «творчество» и «творческая деятель-

ность». Творческой называют такую деятельность человека, в результате которой создается что-то особенное, способствующее появлению новых представлений о мире, отражающее иное отношение к действительности.

Рассматривая поведение человека и его деятельности, как правило, выделяют два основных вида действий. Действия – воспроизводящие или репродуктивные, в которых подразумевают

взаимосвязь деятельности с памятью. Сущность их заключается в воспроизведении или повторении ранее созданных и выработанных приемов поведения и действий.

В поведении человека присутствует творческая деятельность, которая не воспроизводит старые впечатления и действия, а создает новые образы и действия. Творческие способности составляют основу для этого вида деятельности [9].

Определение творческих способностей можно сформулировать следующим образом: творческие способности – это индивидуальные особенности человека, которые определяют его успешность в выполнении творческой деятельности различного вида.

Планируя развитие творческих способностей, необходимо уделять внимание тому, когда и с какого возраста следует их развивать. Встречаются разные мнения и гипотезы, утверждающие, что следует развивать способности, начиная с рождения и до школьного возраста. Ответы на эти вопросы можно попытаться найти в человеческой физиологии [7].

После появления на свет ребенок начинает познавать все, что его окружает, все многообразие человеческого мира, проявляя свои способности. Успешность развития ребенка зависит от того, насколько благоприятны окружающие его условия. Если процесс созревания и начало функционирования протекают в один промежуток времени, а условия благоприятны, то развитие происходит легко – с максимальными ускорениями. Если развитие происходит наиболее эффективно, это может способствовать становлению у ребенка способностей, талантов и гениальности [7].

Вместе с тем возможности развития способностей, достигнув максимума в «момент» созревания, не остаются неизменными. Если они не используются, нет их функционирования, если ребенок

не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать. Утрата возможностей в развитии является необратимым процессом. Наличие временного разрыва между моментом созревания структур, способствующих формированию творческих способностей, и началом целенаправленного развития этих способностей, может привести к серьезному затруднению их развития, замедлению его темпа и, в конечном счете, к снижению уровня развития творческих способностей.

Дети дошкольного возраста активно участвуют в познавательной деятельности. Родители, поощряя любознательность у ребенка, способствуют расширению детского опыта. От того, насколько был использован этот ресурс, способствующий развитию творчества, напрямую зависит творческий потенциал взрослого человека [5].

Важным фактором творческого развития дошкольников является создание условий, которые, главным образом, будут способствовать формированию творческих способностей детей. Можно выделить несколько условий успешного развития творческих способностей детей.

Одним из главных условий является раннее физическое развитие ребенка, которое влечет за собой обширное знакомство ребенка с окружающим миром.

Следующим важным условием развития творческих способностей является создание предметно-развивающей среды, опережающей развитие ребенка [10].

Условие эффективного развития творческих способностей вытекает из самого характера творческого процесса, и возможности решения поставленных задач для решения их самостоятельно.

Важным условием является предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, к которой у него проявляется интерес и желание творить.

Также важно понимать, что предоставление ребенку свободы не исключает совета взрослого, так как свобода – не вседозволенность, а помощь – не означает, что все сделают за ребенка.

Творчество ребенка не существует само по себе, оно является синтезом тесно связанных компонентов, на которые нужно соответствующе воздействовать. Мыслительная способность ребенка формируется и проявляется в его повседневной деятельности, и чем успешнее он использует ранее приобретенный им практический опыт в своей деятельности, тем скорее развивается его креативность [4].

Однако создания благоприятных условий для развития творческих способностей недостаточно, необходимо поддерживать творческую активность детей, их стремление выразить себя в деятельности, используя возможности творческого мышления.

Важной педагогической задачей, направленной на развитие творческого мышления в дошкольном возрасте, является формирование ассоциативности, диалектичности и системности мышления. Доказано, что развитие именно этих качеств делает мышление гибким, оригинальным и продуктивным.

В жизнедеятельности ребенка часто возникают противоречия, которые способствуют его развитию. Ребенок начинает совершать действия, не свойственные ему. Так, например, сюжетно-ролевая игра способствует освоению ребенком ассоциативного мышления: появляются новые образы, сюжеты, различные варианты выстраивания игрового пространства. В сюжетно-ролевой игре ярко проявляются способности ребенка к предвосхищению будущего состояния объекта через некоторое, определенное количество времени. Предполагается, что ребенок в процессе познания различных объектов обнаруживает, что все объекты

окружающей действительности в определенный промежуток времени могут обладать определенными свойствами. Ребенок обнаруживает, что Дед Мороз приходит зимой, что он дарит подарки и так далее. В результате чего у ребенка происходит формирование способности предвосхищать те или иные состояния объектов для себя в виде определенных образов, некоторые из них приобретают побудительную силу к творчеству. Ребенок начинает произвольно их актуализировать в мысленном (внутреннем плане) [3].

Диалектичность также является необходимым качеством для творческого человека. Психологами установлено, что механизм диалектического мышления функционирует как в народном, так и в научном творческом процессе. Важно выделить следующие задачи по формированию диалектического мышления:

- развитие способности обнаруживать противоречия в любом предмете и явлении;

- выработка умений отчетливо формулировать выявленные противоречия;

- освоение механизма по разрешению имеющегося противоречия.

Системное мышление позволяет сформировать знания о свойствах предметов, улавливать взаимозависимости на уровне частей системы и взаимосвязи с другими системами. В дошкольном возрасте системность мышления развивается с помощью специальных упражнений.

Задачи развития системности мышления в старшем дошкольном возрасте:

- рассматривание любого предмета или явления как системы, развивающейся во времени;

- определение функции предметов, зная, что любой предмет многофункционален.

Еще одним направлением в развитии творческих способностей у дошкольников является развитие творческого воображения.

Воображение помогает ребенку изменить свое мышление, оно преобразует представления памяти для создания заведомо нового. Все, что создано руками человека, является продуктом воображения.

В каждой современной программе дошкольного образования поставлена задача развития творческого воображения. С одной стороны, воображение ребенка может быть богаче и оригинальнее воображения взрослого, с другой стороны Л. С. Выготским было доказано, что воображение ребенка развивается постепенно, по мере усвоения им определенного опыта [2].

Воображение включает в себя элементы, взятые из деятельности и содержащиеся в прежнем опыте человека. Именно поэтому творческая деятельность зависит от прежнего опыта человека.

Таким образом, говоря о развитии творческих способностей, необходимо ставить задачу обеспечить накопление опыта ребенка, особенно если требуется создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. От того, насколько много ребенок узнал, увидел, услышал и пережил, будет зависеть значительность и продуктивность деятельности его воображения при других равных условиях. Если у ребенка отсутствует стремление к знаниям или деятельности, следовательно, у него отсутствуют познавательные интересы, а это значит, что воображение развито недостаточно. Лучшие минуты детства могут пройти, и ребенок их даже не заметит.

В дошкольном возрасте развитие познавательных интересов ребенка может проходить по двум основным векторам:

1. Поэтапное обогащение опыта ребенка, что способствует повышению познавательной активности дошкольника.

Следует отметить, что активность как интегративное качество личности, развивается, прежде всего, на основе на-

копления опыта коллективной и индивидуальной деятельности. Лишь овладев определенными навыками такой деятельности, ребенок может сам, проявляя инициативу, вносить в эту деятельность элементы творчества. Воспитатель должен уделять особое внимание накоплению и расширению опыта деятельности ребенка в коллективе сверстников. Чем больше перед детьми открывается видов и форм разнообразной деятельности, тем богаче ресурсы, способствующие возникновению и закреплению устойчивых познавательных интересов.

2. Постепенное расширение и углубление познавательных интересов, относящихся к одной и той же сфере действительности.

Для возникновения устойчивых интересов к познанию недостаточно просто познакомить ребенка с новой сферой действительности, необходимо сформировать позитивный эмоциональный взгляд на эту действительность. Этому может способствовать вовлечение дошкольника в совместную с педагогом деятельность. Появляющееся чувство причастности к миру создает положительную окраску деятельности ребенка и возбуждает у него интерес к данной деятельности.

Не следует забывать, что знания являются бесполезными, если человек не умеет с ними обращаться. Необходимо научить ребенка использовать накопленную информацию в своей деятельности.

Продуктивное творческое воображение можно охарактеризовать следующими особенностями: оригинальность и умение направлять представления в необходимое русло, подчинять их поставленным целям. Отсутствие умений управлять идеями, подчинять их своей цели, зачастую приводит к тому, что лучшие замыслы и намерения гибнут, не находя воплощения. Таким образом, главной линией в развитии творческого воображения является обучение дошкольника видеть цель деятельности.

Дети младшего дошкольного возраста не способны полноценно воссоздать предмет, потому что воображение следует за предметом и несет отрывочный, неоконченный характер. Благодаря взрослому ребенок может научиться контролировать свои фантазии, воплощать свои замыслы, создавать небольшие, но законченные произведения. С этой целью воспитатель во время образовательной деятельности организует сюжетно-ролевую игру, в ходе которой проводит ребенка по всей цепочке игровых действий. Также можно создать условия для коллективного творческого сочинения сказки. Дети выбирают сказочный сюжет, каждый из играющих говорит по несколько предложений, педагог играет роль ведущего, и, направляя развитие сказочного сюжета, помогает детям завершить задуманное.

В системе дошкольной образовательной организации обучение детей творчеству может осуществляться путем освоения разнообразных программ – вариативных, парциальных, дополнительных, проектных. Программа обсуждается с участниками образовательного процесса и утверждается на заседании педагогического совета [1].

Примером организации развития творческих способностей дошкольников может служить парциальная программа «Творческое развитие детей старшего дошкольного возраста посредством художественной литературы». Автором программы является воспитатель муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 102 «Кадриль» города Новосибирска Смирнова Наталья Николаевна. Парциальная программа была создана и реализована в 2015 году.

Парциальная программа имеет художественно-эстетическую направленность и предполагает развитие у дошкольников творческих способностей в процессе ознакомления с художественной литературой.

Программа носит инновационный характер. В системе работы используются такие методы и способы развития творчества детей, как: наглядное и двигательное моделирование на материале сказки, креативное составление сказок, дорисовывание картинки и сочинение сказочных историй.

При создании программы, автор опиралась на отдельные приемы ТРИЗа, которые раскрепощают детей, способствуют преодолению у них стереотипов, стандартности мышления, развивают их творческое воображение и мышление, а также способствуют развитию таких личностных качеств, как активность, самостоятельность, инициативность. Были использованы следующие элементы ТРИЗа: вопросы и задания на развитие нестандартности, оригинальности, самостоятельности, ассоциативности мышления. Также использовали некоторые приемы работы со сказкой, предложенные Л. Б. Фесюковой, собственные разработки заданий на воображение и диагностику уровня развития воображения О. М. Дьяченко. Их использование позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, развивает творческое воображение, дает полную свободу для самовыражения, способствует развитию координации движений. Это отличает парциальную программу от традиционной программы.

Введение программы в образовательный процесс целесообразно, поскольку она способствует формированию целостной личности ребенка.

Педагогическая целесообразность программы состоит в том, что из многолетнего опыта работы с детьми по развитию творческих способностей появилась необходимость обновления педагогических технологий, так как стандартный набор методов и приемов ознакомления с художественной литературой и способов передачи информации явно недо-

статочны для современных детей. Уровень умственного развития и потенциал нового поколения стал намного выше. Новые педагогические технологии дают толчок к развитию детского интеллекта, активизируют творческую активность детей, учат мыслить нестандартно.

Возраст детей, участвующих в реализации данной программы, 5–6 лет. Программа реализуется в течение 1 года.

В старшей группе детского сада используется моделирование как способ работы со сказкой. Наглядное моделирование фиксирует путь получения продукта воображения во времени и пространстве.

Когда ребенку дается некоторое условное изображение предмета, остается простор для его воображения. Здесь сохраняется только намек на реальность, а идти от него можно в самые разные стороны. Например, красный кружок может быть и Краской Шапочкой, и воздушным шаром, и мухомором. Схема человека может быть мальчиком, девочкой, принцессой, Кощеем Бессмертным. В двигательном моделировании вводятся план-схемы (квадраты, один за другим соединенные стрелками). Они, с одной стороны, оставляют свободу в развитии воображения ребенка, с другой стороны, более четко направляют его.

Креативное составление сказок как технология, учит детей оригинально, непривычно, по-своему не только воспринимать содержание, но и творчески преобразовывать ход повествования, придумывать различные концовки, вводить непредвиденные ситуации, смешивать несколько сюжетов в один, также предлагается отойти от привычных стереотипов и изобрести новую сказку или какой-то ее эпизод.

Составление сказочных историй, иногда, чтобы избежать шаблонности рассказов, с помощью педагога, является мощным фактором развития воображения. Чтобы помочь ребенку, педагог

может задавать открытые вопросы или вносить новое в сюжет сказки, например, нового героя, или элемент – волшебная палочка, шапка-невидимка. Обычно детям очень нравится изменять известные им или незнакомые сказки. Существует множество методов работы над сказкой.

Рисование дает возможность получить материал, раскрывающий особенности мышления, воображения ребенка. Рисование приучает ребенка думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать. У многих детей наблюдается интерес к фантастическому миру, они рисуют волшебников, принцесс, фей, колдунов т. п. Дети рисуют и то, что происходит в реальной жизни взрослых. Рисование, как и игра, помогает ребенку освоить его социальное окружение, мир, в котором он живет.

Необходимым условием развития творческого воображения детей является включение их в активные формы деятельности и, прежде всего, предметно-творческой. Изобразительная деятельность может быть успешно использована в развитии творческого воображения у детей. Большую роль играет применение игр на занятиях по изобразительной деятельности, в частности сочетание рисования с художественной литературой. Дети очень охотно включаются в игровые ситуации, у них повышается интерес к рисованию. Игровая ситуация передает в изображениях образы сказки, что способствует развитию творческого воображения.

В современной дошкольной организации целесообразно использование портфолио, в котором размещались бы наиболее удачные рисунки, сказочные сюжеты, сочиненные ребенком, популярные среди детей проекты, фотоснимки с выставок и конкурсов и многое другое. Данная форма фиксации продуктов творчества помогает ребенку сосредоточить свое воображение на создании

законченных и оригинальных произведений, что составляет основу самовыражения ребенка в детском коллективе [6].

Воспитание творческих способностей дошкольников будет проходить эффективно, если педагог рассматривает этот процесс как целенаправлен-

ный и комплексный. Важна заинтересованность всех участников творческой деятельности. Если дети чувствуют творческое отношение взрослого к окружающему миру, то со временем сами начнут проявлять свои «необычные» способности.

Список литературы

1. *Бережнова О. В.* Проектирование основной общеобразовательной программы дошкольной организации. Рабочая программа педагога: методическое пособие. – М.: Цветной мир, 2014. – 144 с.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. – 96 с.
3. *Калюжин П. В., Сироткина Т. Ю.* Психолого-педагогические особенности развития механизма эмоционального предвосхищения результата у дошкольников // Методология, теория и практика в современной педагогике, психологии, философии: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2014. – С. 78–95.
4. *Красильникова Ю. Д., Соловьева Е. В.* Проектный модуль креативного развития детей // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 10. – С. 82–85.
5. *Печникова А. А.* Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в социализации детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск, НГПУ, 2014. – С. 83–86.
6. *Файзуллаева Е. Д.* Взаимодействие педагога с родителями детей раннего возраста: учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / под ред. И. А. Лыковой. – М.: Цветной мир, 2018. – 112 с.
7. *Чеснокова Г. С., Тельцова И. В.* Эстетическое воспитание дошкольников как педагогическая проблема // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: сборник материалов научно-практического семинара / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 90–92.
8. *Шаехова Р. К.* ФГОС и проблемы нравственного воспитания современного ребенка // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2013. – № 9. – С. 32.
9. *Шмакова Т. И., Филипченко Н. В.* Развитие художественных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности // Научно-методическое обеспечения образовательной деятельности в школьной образовательной организации: материалы научно-практической конференции. – Новосибирск: ООО «ЦСРНИ», 2016. – С. 225–236.
10. *Щелкина А. В.* Формирование пространственно-развивающей среды на территории ДОУ // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 3. – С. 53–54.

References

1. *Berezhnova O. V.* Designing the basic General education program of a preschool organization. Teacher's work program: a methodological guide. Moscow: Tsvetnoy Mir, 2014. 144 p.
2. *Vygotsky L. S.* Imagination and creativity in childhood. Saint Petersburg: Soyuz, 1997. 96 p.
3. *Kalyuzhin P. V., Sirotkina T. Yu.* Psychological and pedagogical features of the development of the mechanism of emotional anticipation of the result in preschool children. Methodology, theory and practice in modern pedagogy, psychology, philosophy: materials of the international scientific and practical conference. Novosibirsk: LLC "TSRNI", 2014. p. 78-95.
4. *Krasilnikova Yu. D., Solovyova E. V.* Project module of creative development of children. Management of preschool educational institutions. 2012. no. 10. p. 82-85.
5. *Pechnikova A. A.* Interaction of preschool educational institutions and families in the socialization of older preschool children. Modern problems of psychological and pedagogical support of childhood: the collection of materials of all-Russian scientific-practical conference; under the editorship of G. S. Chesnokova. Novosibirsk, NGPU, 2014. p. 83-86.
6. *Fayzullayeva E. D.* Interaction of a teacher with parents of young children: educational and methodological guide for the implementation of the complex educational program "Teremok"; ed. by I. A. Lykova. M.: Tsvetnoy Mir, 2018. 112 p.
7. *Chesnokova G. S., Teltsova I. V.* Aesthetic education of preschool children as a pedagogical problem. Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood: collection of materials of the scientific and practical seminar; ed. by G. S. Chesnokova, E. V. Ushakova. Novosibirsk: NSPU Pub., 2016. p. 90-92.
8. *Shaekhova R. K.* FGOS and problems of moral education of a modern child. Management of preschool educational institutions. 2013. no. 9. p. 32.
9. *Shmakova T. I., Filipchenko N. V.* Development of artistic abilities of children of senior preschool age in the process of visual activity. Scientific and methodological support of educational activities in the school educational organization: materials of the scientific and practical conference. Novosibirsk: LLC "TSRNI", 2016. p. 225-236.
10. *Shchelkina A. V.* Formation of spatial-developing environment on the territory of preschool educational institutions. Preschool pedagogy. 2016. no. 3. pp. 53-54.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.072.422

Викжанович Светлана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, Омский государственный педагогический университет, г. Омск. E-mail: vikzhanovich@omgpi.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРВИЧНОГО КОММУНИКАТИВНОГО КОНТАКТА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Целью статьи является описание алгоритма организации первичного коммуникативного контакта с детьми с расстройствами аутистического спектра. На примере описания аутизма как коморбидного расстройства рассмотрены степени выраженности нарушения коммуникации у дошкольников изучаемой категории. Отмечена необходимость обеспечения взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра со взрослыми и сверстниками. Раскрыты особенности алгоритма организации первичного коммуникативного контакта с детьми с расстройствами аутистического спектра. Обозначена роль практического опыта специального психолога при организации первичных занятий с детьми с расстройствами аутистического спектра. Указано на важность использования при организации диагностических мероприятий с детьми с различными степенями выраженности нарушения коммуникации дифференцированного подхода. Приведены примеры описания детей с различными степенями выраженности нарушения коммуникации.

Ключевые слова: дифференцированный подход, расстройства аутистического спектра (РАС), коморбидность, сложная структура дефекта, аутостимуляция, мутизм, полевое поведение.

Vikzhanovich Svetlana Nikolaevna

*PhD Pedagogical Sciences, Docent, Omsk State Pedagogical University,
Omsk. E-mail: vikzhanovich@omgpi.ru*

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH TO ORGANIZATION OF THE FIRST COMMUNICATIVE CONTACT WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The purpose of the article is to describe the algorithm for organizing primary communicative contact with children with autism spectrum disorders. Using the example of the description of autism as a comorbid disorder, the severity of communication disorders in preschoolers of the studied category is considered. The need to ensure the interaction of children with autism spectrum disorders with adults and peers is noted. The features of the algorithm for organizing primary communicative contact with children with autism spectrum disorders have been revealed. The role of the practical experience of a special psychologist in organizing the first contact with children with autism spectrum disorders is outlined. The importance of using a differentiated approach when organizing diagnostic measures with children with varying degrees of severity of communication disorders is

pointed out. Examples of descriptions of children with varying degrees of severity of communication disorders are given.

Keywords: differentiated approach, autism spectrum disorders (ASD), comorbidity, complex structure of the defect, autostimulation, mutism, field behavior.

В современных отечественных исследованиях (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская и др.) расстройства аутистического спектра рассматривается как вариант искаженного развития психики, который связан с дефицитом потребности в коммуникации, как следствия органического поражения центральной нервной системы [3]. В зарубежной литературе (B. Ward, B. S. Tanner, B. Mandleco, T. T. Dyches, D. Freeborn) в сложной структуре данной патологии в качестве дефектов вторичного порядка описаны нарушения эмоциональной и когнитивной сфер психического развития [12]. С точки зрения Н.-W. J. Tsai, K. Cebula, S. Fletcher-Watson на состоятельность используемых методов и приемов при коррекции расстройств аутистического спектра влияет степень выраженности патологии [11].

В своих трудах С. А. Морозов неоднократно подчеркивает, что популяция аутизма характеризуется коморбидностью, под которой понимается сочетанность данного расстройства с интеллектуальными, сенсорными, речевыми патологиями и нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) [9]. Автор дает заключение о сложной структуре дефекта при расстройствах аутистического спектра (РАС) [7].

В практической деятельности специального психолога возникает вопрос о том «Какими технологиями должен пользоваться специалист при организации первичного контакта с ребенком с РАС?», «Какова структура коррекционной работы при разных степенях выраженности нарушений коммуникации?» и т. д.

Опираясь на классификацию О. С. Никольской, опишем степени выраженно-

сти нарушений социальной и речевой коммуникации при РАС [2].

Тяжелая степень нарушения коммуникации при РАС характеризуется полевым поведением. Полевое поведение или целенаправленный дрейф, данный симптом подробно описывает О. С. Никольская, возникает в том случае, когда ребенок испытывает стресс в результате входа в вынужденную коммуникативную ситуацию [5]. Причиной столь тяжело переживаемой ситуации является распад элементарных коммуникативных навыков, а именно глазного контакта и самостоятельного указательного жеста. Наблюдается полное игнорирование коммуникативного контакта с близкими людьми и в первую очередь с матерью. Часто, на приеме у специалиста, родители «демонстрируют» умение ребенка смотреть в глаза, обнимать и целовать мать, однако подобного рода коммуникативный контакт является формальным, т. е. автоматизированным ритуальным действием.

Агрессию, направленную на людей и животных дети с РАС, как правило, не проявляют, что объясняется полным отсутствием у них коммуникативной потребности. Возможно проявление самоагрессии как реакции на истощаемость в результате перенасыщения информацией. Дети демонстрируют только примитивный вид стереотипного поведения – двигательные стереотипии. Могут часами выполнять одно и то же действие: прыгать, вращаться, встряхивать кистями рук, раскачиваться из стороны в сторону и пр. Стереотипные движения рассматриваются О. С. Никольской и, Е. Р. Баенской как входение в своеобразный транс, насильственное прерывание которого сопровождается агрес-

сивным поведением ребенка [6]. При использовании специальных приемов подключаются к двигательной игре. Другие виды игровой деятельности интереса не вызывают. Речевое развитие оценивается как мутизм. Обычно при тяжелой степени нарушения коммуникации навыки самообслуживания не сформированы. Подобное явление можно объяснить распадом коммуникативного контакта с собственной матерью, при восстановлении которого становится возможным формирование элементарных бытовых умений. В качестве уточнения характеристики, описанных патологических проявлений искаженного развития, приведем пример описания ребенка с тяжелой степенью нарушения коммуникации.

Вячеслав В. 3 года 7 месяцев. Войдя в незнакомое помещение активно передвигается от предмета к предмету, «интерес» к взятой в руки игрушке исчезает через пару секунд. Избегает контакта с плюшевыми игрушками и куклами. Возникший «интерес» к мячу демонстрирует криком, толкает мать и показывает предмет ее пальцем. Бесстрашно карабкается на стол, стремясь дотянуться до мяча самостоятельно. Интерес к картинкам, цифрам и буквам не проявляет. По просьбе матери смотрит ей в глаза, цепко хватывая руками ее голову, теряет глазной контакт и снова смотрит ей в глаза. Затем «дрейфует» по комнате, хватывает новые предметы и практически сразу теряет к ним интерес. Возвращается к матери, целует ее. Действия ритуально повторяются. Встречая препятствие при захвате исследуемого предмета, встряхивает кистями рук и издает крик. Исследовав комнату, находит закрытую дверь, кричит, толкает ее и снова входит в состояние целенаправленного дрейфа. Через 40 минут описанного поведения «замирает» в углу комнаты за спиной специалиста.

При организации первичного контакта с ребенком с РАС с тяжелой степенью нарушения коммуникации специалист применяет тактику наблюдения и не подключается к активным коммуникативным действиям, т. е. не совершает попытку вступления в игровые действия. В это время ребенок испытывает страх, не спрашивает мать для чего его привели в незнакомое помещение. Данный факт объясняется полным распадом коммуникативных навыков. Специалисту следует повернуться к ребенку лицом и следить за его действиями. Через несколько минут у ребенка появится желание подойти к педагогу, дотронуться до его лица и рук. Подобным образом организованный тактильный контакт и будет первым адекватным коммуникативным актом между педагогом и ребенком. Далее ребенок продемонстрирует взрослому свои двигательные умения, которые всегда носят стереотипный характер. Копируя повторяющиеся действия ребенка, специалист организует двигательную игру. Например, наблюдая хаотичный бег ребенка, психолог предлагает ему игру «Догони меня, а потом я тебя». Выполняя совместный выброс мячиков из сухого бассейна, начинает их катать по ковру, стимулируя желание ребенка поймать мячи и отдать взрослому.

Действуя подобным образом, психолог устанавливает первичный коммуникативный контакт с ребенком и планирует дальнейшую работу по организации элементарных коммуникативных навыков, т. е. глазного контакта и самостоятельного указательного жеста.

Перейдем к описанию выраженной степени нарушения коммуникации при РАС.

Элементарные коммуникативные навыки сформированы. Ребенок устанавливает кратковременный глазной контакт, показывает необходимые ему предметы указательным пальцем, организует движение рукой «Пока – пока».

Связь с матерью разворачивается либо в варианте индифферентного к ней отношения, либо симбиотической привязанности. Последний вариант связи «ребенок – мать» обусловлен задержкой формирования навыков самообслуживания и является показателем тяжелого протекания заболевания. При индифферентном отношении к матери у ребенка, как правило, организованы элементарные навыки самообслуживания. На данном уровне сформированности коммуникативных навыков у детей проявляется широкий спектр агрессивных реакций, направленных на близких, сверстников и посторонних взрослых. Все виды агрессивных вспышек связаны с неумением вступать в адекватный коммуникативный контакт. Двигательные стереотипии постепенно преобразуются в обонятельные, тактильные, вкусовые, зрительные и слуховые сенсорные стереотипии, которые «захватывают» ребенка и тормозят его дальнейшее развитие. Он часами может «застревать» в серии однообразных сенсорных действий.

Параллельно с развитием сенсорных интересов возникают сверхценные страхи, например, страх всего мокрого, страх шума, определенного цвета и пр. Появление сверхценных страхов, которые носят сенсорный характер объясняется неумением задавать вопросы, которые касаются непонятных явлений или незнакомых ребенку предметов.

В этот период проявляется стойкий интерес к знаковой системе, сначала к цифре, а затем и к букве. Формируется готовность к овладению глобальным чтением, что обусловлено феноменальной зрительной и слуховой памятью [8]. При осознании необходимости вхождения в коммуникативный контакт формируется речь. Внегортанные вокализмы и первые слова носят штамповый характер эхоталий, которые обычно появляются в момент сильного эмоциональ-

ного переживания. Чаще всего фразовой речью ребенок овладевает в результате обучения чтению.

Игровые действия становятся более осознанными, но всегда носят сенсорный характер. Сюжетно-ролевой игрой самостоятельно не овладевают. В игре не стремятся организовать диалог, игровые действия носят манипулятивный характер.

Опишем состояние ребенка с выраженной степенью нарушения коммуникации при первичном обследовании специалистом.

Артем В. 4 года 7 месяцев. В игровой комнате дошкольного учреждения находится впервые. Сразу подходит к интересующим его предметам, кубикам. Выбирает кубики желтого цвета и строит из них пирамиду. Не позволяет диагностику изменить постройку и внедрить в нее кубик другого цвета. С интересом разглядывает цифровую линейку, выкрикивает название цифр по порядку. Всматривается в буквы разрезной азбуки, называет их. Проявляет интерес к печатным словам. При попытке психолога организовать совместную игру «Посели мишку в желтый домик», ребенок пытается избавиться от игрушки, сбрасывает плюшевого мишку со стола. Самостоятельно находит коробку с резиновыми насекомыми, перебирает предметы, от страха встряхивает кистями рук и восторженно выкрикивает названия насекомых. Имеет склонность к речевым эхоталиям, которые проявляются в результате сильного эмоционального переживания, связанного с каким-либо предметом или явлением.

Организуя первичный контакт с ребенком с РАС при выраженной степени нарушения коммуникации, необходимо создать адекватные условия для его адаптации в новом игровом пространстве, предоставить возможность выбора сенсорного предпочтения, а затем подключиться к выявленной сенсорной

стереотипии и перевести ее в сенсорную игру, что рекомендуют в методическом пособии выполнить: Н. Г. Манелис, Ю. В. Никитина, Л. М. Феррой и др. [10].

Проанализируем проявления легкой степени нарушения коммуникации у детей с РАС. Следует отметить, что ребенок проявляет стойкий интерес к решению сверхзадачи, связанной с распознаванием знаковой системы. Например, часами может проводить время за выкладыванием цепочек из одноцветных кубиков, игрой в шахматы, чтением книг о динозаврах, заучиванием иностранных слов или географической номенклатуры и пр. Интерес к определенному виду деятельности однообразен и стабилен, имеет характер стереотипного «застревания». Данный симптом отражается и в речевой продукции, зачастую отвечая на вопросы собеседника, использует неадекватные штампы [4]. Отмечается крайняя неуверенность в своих силах, низкая самооценка, склонность к созданию кумиров и зависимость от их мнения, что приводит к качественным нарушениям в сфере социального взаимодействия с близкими и сверстниками. Бытовые и социальные навыки усваиваются медленно и проходят становление по определенному алгоритму, который невозможно в дальнейшем модифицировать. Закрепленный алгоритм, связанный с той или иной социальной или бытовой ситуацией не перекладывается на сходный алгоритм другой бытовой ситуации. При неумении управлять своими эмоциями наблюдается агрессивность, направленная на самого себя, что приводит к качественным нарушениям способности к общению со сверстниками.

Михаил П. 7 лет, 4 месяца. При первичном приеме школьного психолога несколько минут прячется за спину матери, затем ходит молча по кабинету и быстро находит книгу «Теремок», садится на стул, читает. Интересы к диагносту не проявляет, сосредото-

чен на процессе чтения, листает книгу, шевелит молча губами. На вопрос специалиста «О чем ты читал?», отвечает: «Там сова, она летит, уууууууууууу!». Мать ребенка объясняет, что мальчик всегда рассказывает о совах, интересуется их повадками, находит изображения сов в книгах. Ребенок достает из кармана игрушечную сову. К осознанию текста сказки интереса не проявляет. Не сразу соглашается с предложением накормить сову и уложить ее спать. На зеленую тарелку складывает зеленые овощи и фрукты, находит зеленую вилку и ложку, пытается накормить зеленый кубик, затем кормит сову. Со слов матери проявляет интерес к общению с девочками, молча повторяет за ними игровые действия с куклами. Настаивает на определенном алгоритме игры, который был закреплен психологом. В случае нарушения алгоритма кричит, сбрасывает игрушки на пол, не объясняет причину своего поведения. Зависим от авторитарного мнения отца, проявляет самоагрессию, осознавая, что отец им будет не доволен. Сверстники, зная об этой особенности поведения, провоцируют Михаила на действия аффективного характера. Данные симптомы свидетельствуют о нарушении коммуникации.

При первичном приеме ребенка с РАС с легкой степенью нарушения коммуникации необходимо выявить сферу предпочтений и организовать диалог на интересующую его тематику. Рекомендуем использовать практические материалы Б. В. Белявского, С. А. Морозова, С. С. Морозовой, которые помогут развернуть данную работу в диаде «ученик – учитель», где «учителем» выступит сам ребенок, а роль «ученика» сыграет специалист [1].

Таким образом, при организации первичного контакта с ребенком с расстройством аутистического спектра необходимо дать ему возможность адап-

тироваться в незнакомом помещении, предоставив условия для самостоятельного выбора игрового пространства. При расстройстве аутистического спектра выбор игрового действия носит характер стереотипии по которому можно судить о тяжести нарушения коммуникации. Так, наличие двигательных стереотипий свидетельствует о распаде коммуникативных навыков, а преобладание сенсорных стереотипий характеризует выраженную степень нарушения коммуникации. Однообразный и стабильный интерес к определенному виду деятельности будет являться показателем снижения степени тяжести нарушения. Описанная характеристика степеней тяжести нарушения коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра определяет алгоритм дифференцированного подхода в диагностике при организации первичного контакта.

Список литературы

1. *Белявский Б. В., Морозов С. А., Морозова С. С.* К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2019. – № 6. – С. 7–14.
2. *Никольская О. С.* Психологическая классификация типов детского аутизма // *Вопросы психологии.* – 2017. – № 5. – С. 14–25.
3. *Никольская О. С., Баенская Е. П.* Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // *Вопросы психологии.* – 2017. – № 2. – С. 17–28.
4. *Никольская О. С.* Сравнительный анализ двух коррекционных подходов к психическому развитию ребенка с аутизмом // *Консультативная психология и психотерапия.* – 2018. – Т. 26, № 4 (102). – С. 169–186.
5. *Никольская О. С.* Психолого-педагогическое обследование и выбор образовательного маршрута для ребенка с расстройством аутистического спектра // *Альманах института коррекционной педагогики.* – 2018. – № 34. – С. 64–78.
6. *Никольская О. С., Баенская Е. П.* Эмоционально-смысловой подход в психологической помощи детям с аутизмом // *Альманах института коррекционной педагогики.* – 2019. – № 39. – С. 109–118.
7. *Морозов С. А.* К вопросу об умственной отсталости при расстройствах аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития.* – 2016. – Т. 14, № 1. – С. 9–18.
8. *Морозов С. А.* О дифференцированном подходе к комплексному сопровождению детей с аутистической симптоматикой в рамках ТМНР // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2018. – № 7. – С. 51–55.
9. *Морозов С. А.* К вопросу о коморбидности при расстройствах аутистического спектра // *Аутизм и нарушения развития.* – 2018. – Т. 16, № 2. – С. 3–8.
10. *Манелис Н. Г., Никитина Ю. В., Ферроу Л. М., Комарова О. П.* Сенсорные особенности детей с расстройствами аутистического спектра. Стратегии помощи: методическое пособие / под общ. ред. А. В. Хаустова, Н. Г. Манелис. – М.: ФРЦ МГППУ, 2018. – 70 с.
11. *Tsai H.-W.J., Cebula K., Fletcher-Watson S.* The Role of the Broader Autism Phenotype and Environmental Stressors in the Adjustment of Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders in Taiwan and the United Kingdom // *Journal of Autism and Developmental Disorders.* – 2017. – Vol. 47 (8). – P. 363–377.
12. *Ward B., Tanner B. S., Mandlco B., Dyches T. T., Freeborn D.* Sibling Experiences: Living with Young Persons with Autism Spectrum Disorders // *Pediatric Nursing.* – 2016. – Vol. 42 (2). – P. 69–76.

References

1. *Belyavsky B. V., Morozov S. A., Morozova S. S.* On the systematics of autistic spectrum disorders as the basis of a differentiated approach to complex support. *Education and training of children with developmental disorders*. 2019. no. 6. p. 7-14.
2. *Nikolskaya O. S.* Psychological classification of types of children's autism. *Question of psychology*. 2017. no. 5. p. 14-25.
3. *Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R.* Children's autism as a systemic violation of the child's mental development. *Question of psychology*. 2017. no. 2. pp. 17-28.
4. *Nikolskaya O. S.* Comparative analysis of two correctional approaches to the mental development of a child with autism. *Consultative psychology and psychotherapy*. 2018. vol. 26, no. 4 (102). p. 169-186.
5. *Nikolskaya O. S.* Psychological and pedagogical examination and choice of educational route for a child with autistic spectrum disorder. *Almanac of the Institute of correctional pedagogy*. 2018. no. 34. pp. 64-78.
6. *Nikolskaya O. S., Baenskaya E. R.* Emotional and semantic approach in psychological assistance to children with autism. *Almanac of the Institute of correctional pedagogy*. 2019. No. 39. Pp. 109-118.
7. *Morozov S. A.* On the issue of mental retardation in autistic spectrum disorders. *Autism and developmental disorders*. 2016. vol. 14, no. 1. p. 9-18.
8. *Morozov S. A.* On a differentiated approach to complex support of children with autistic symptoms in the framework of TMNR. *Education and training of children with developmental disorders*. 2018. no. 7. pp. 51-55.
9. *Morozov S. A.* On the issue of comorbidity in autistic spectrum disorders. *Autism and developmental disorders*. 2018. vol. 16, no. 2. p. 3-8.
10. *Manelis N. G., Nikitina Yu. V., Ferroi L. M., Komarova O. P.* Sensory features of children with autism spectrum disorders. *Strategies for assistance: a methodological guide; under the General editorship of A. V. Khaustov, N. G. Manelis*. M.: FRC MGPPU, 2018. 70 p.
11. *Tsai H.-W. J., Cebula K., Fletcher-Watson S.* The Role of the Broader Autism Pheno-type and Environmental Stressors in the Adjustment of Siblings of Children with Autism Spectrum Disorders in Taiwan and the United Kingdom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2017. vol. 47 (8). p. 363-377.
12. *Ward B., Tanner B. S., Mandleco B., Dyches T. T., Freeborn D.* Sibling Experiences: Living with Young Persons with Autism Spectrum Disorders. *Pediatric Nursing*. 2016. vol. 42 (2). p. 69-76.

Ковригина Лариса Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой логопедии и детской речи, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Ельсукова Юлия Юрьевна

Магистрант 3 курса, магистерская программа «Логопедические технологии преодоления расстройств речевой деятельности», Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: yulichkaelka@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ В ИМПРЕССИВНОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМ ДИЗОНТОГЕНЕЗОМ

В статье дается теоретическое и методическое обоснование системы заданий для исследования импрессивного аграмматизма у младших школьников с учетом психолингвистического подхода. Исследуется состояние грамматической системности в соответствии с этапами формирования восприятия речи в онтогенезе: на уровне слова, фразы, в активной речи. В качестве речевого материала используются слова различной частотности, а также искусственно созданные слова – квазисуществительные, несущие необходимые грамматические признаки языка. Анализ данных исследования показал, что процесс формирования грамматической системности в импрессивной речи младших школьников, характеризуется незаконченностью и своеобразием. При сохранности поверхностного понимания, наблюдаются нарушения восприятия глубинного значения грамматических трансформаций, ввиду немотивированности языковых единиц для учащихся с речевым дизонтогенезом.

Ключевые слова: импрессивная речь, импрессивный аграмматизм, речевой дизонтогенез, грамматическая системность, языковые единицы, квазисуществительные, младшие школьники, исследование, логопедическая работа.

Kovrigina Larisa Valentinovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: Larisa_kovrigina@mail.ru

Yelsukova Yulia Yurievna

3rd year master's student, master's program "Speech therapy technologies for overcoming speech disorders", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: yulichkaelka@mail.ru.

MANIFESTATION OF THE GRAMMATIC SYSTEM IN THE IMPRESSIVE SPEECH OF JUNIOR SCHOOLS WITH SPEECH DYSONTOGENESIS

The article provides a theoretical and methodological justification for the system of tasks for the study of impressive agrammatism in younger schoolchildren, taking into account the psycholinguistic approach. The article examines the state of grammatical consistency in accordance with the stages of speech perception formation in ontogenesis: at the level

of words, phrases, and active speech. Words of various frequencies are used as speech material, as well as artificially created words that are quasi-real and carry the necessary grammatical features of the language. Analysis of the research data showed that the process of forming grammatical consistency in the impressive speech of younger schoolchildren is characterized by incompleteness and originality. If the surface understanding is preserved, there are violations of the perception of the deep meaning of grammatical transformations, due to the unmotivated language units for students with speech dysontogenesis.

Keywords: impressive speech, impressive agrammatism, speech dysontogenesis, grammatical system, language units, quasi-real, primary school children, research, speech therapy work.

По мере развития ребенка, его представлений о реальной действительности появляется необходимость для выражения все более сложного содержания в целях коммуникации. Это неизбежно требует от него использования всё большего количества грамматических категорий и знания правил их употребления. Как отмечает Т. Н. Ушакова, «появление новых языковых форм часто связано с возникновением новых коммуникативных намерений» [13, с. 94]. Но прежде чем начать использовать какую-либо словоформу, ребенок должен осознать и присвоить ее значение. Путем анализа, обобщения смысловых значений происходит становление грамматической системности в импрессивном плане.

Одним из важнейших показателей сформированности языковой системы ребенка является грамматическое оформление высказывания. Это отмечали как исследователи закономерного и дизонтогенетического развития детской речи в предыдущие периоды развития онтолингвистики (Т. Н. Ушакова [13], А. М. Шахнарович [14]), так и современные исследователи проблем грамматических нарушений у детей (С. Б. Башмакова [1], П. А. Гацко [2], Н. В. Макарова [7], Е. Ю. Поверина [10])

Грамматизацией речевого высказывания ребенок овладевает не сразу. Первый этап этого сложного речевого процесса связан с пониманием грамматических отношений. И значимость этого процесса мы исследовали ранее [5], отмечая,

что ребенку необходимо, опираясь на языковые закономерности практически обобщить и соотнести морфологические признаки воспринимаемого слова и соотнести его с другими словами той же грамматической категории. В результате от качества протекания импрессивного овладения грамматическими характеристиками слов родного языка будет зависеть состояние грамматической оформленности экспрессивной речи.

С развитием ребенка всё более усложняется и его речевая деятельность. К моменту обучения в школе уже недостаточно использование речи только для коммуникации, что характерно для дошкольного периода. Речь на этапе обучения в школе должна выступать как средство познавательной и интеллектуальной деятельности учащегося. Грамматика предстает одним из орудий, способствующих полноценному формированию этих новых для школьника функций речи. Понимание речи является одним из значимых аспектов усвоения получаемой человеком информации. Импрессивный аграмматизм учащихся с общим недоразвитием речи неблагоприятным образом влияет на формирование словесно-логического мышления и мыслительной деятельности школьника в целом.

Дети с нормальным речевым развитием проходят весь путь становления морфологической системы без особых затруднений, но совершенно иная картина наблюдается при оценке процесса

овладения грамматической системой детьми с речевым дизонтогенезом, которые испытывают значительные трудности и при понимании грамматических отношений в обращенном к ним высказывании, и в передаче этих системных отношений в собственной речи.

Многие исследователи грамматических нарушений в речи детей дошкольного и младшего школьного возраста отмечают, что необходимы целенаправленные усилия коррекционных педагогов как на этапе выявления, так и на этапе преодоления грамматического дизонтогенеза (Ю. Ю. Ельсукова [3], Л. В. Ковригина [4], Е. А. Курбатова [6], Н. А. Мартынова [8], Е. В. Матвиенко [9], Н. А. Слюсарь [11]).

Без выявления и преодоления импрессивного аграмматизма логопедическая работа с детьми с речевым дизонтогенезом будет не полной и не достаточно продуктивной. В ряде диагностических методик встречаются задания для выявления импрессивного аграмматизма, но систематизированной методики практически нет. Поэтому нами было предпринята попытка разработки системы диагностических заданий, цель которых – выявление понимания смыслового значения, передаваемого формами числа, падежа и рода имени существительного.

Для исследования по выявлению импрессивного аграмматизма у детей младшего школьного возраста были сформированы две группы по 10 человек. В одну группу включили детей с установленным недоразвитием речи, в другую вошли учащиеся с речевым развитием, соответствующим норме.

В онтогенезе речевой деятельности на очередность усвоения грамматических форм оказывает влияние как их частотность использования и актуальность в практической деятельности ребенка, так и степень отвлеченности морфемы от предметного значения и наглядности. Первой усваивается катего-

рия числа имени существительного, обусловленная наибольшей наглядностью и очевидностью связи знака со значением. Затем формируется падежная система со всей полнотой и многообразием значений. Связь знака и значения в падежных трансформациях уже не столь очевидна. Позже усваивается наиболее абстрактная категория рода. Эта последовательность усвоения грамматических значений определила направления исследования понимания смыслового значения, передаваемого грамматическими формами:

– исследование понимания категории числа имени существительного на уровне слова; на уровне фразы; в процессе чтения;

– исследование понимания категории падежа имени существительного, передаваемые косвенными падежами, сравнительными конструкциями, инверсионными конструкциями (обратимыми, необратимыми), пассивными конструкциями, передаваемые конструкциями с пространственно-временным значением, отражающие взаимосвязь предлога и флексии на уровне фразы, верификация предложений (на слух, при чтении);

– исследование понимания категории рода имени существительного: взаимосвязь категории рода имени существительного с флексией; верификация предложений (на слух, при чтении).

В содержание методики включены задания по верификации грамматических категорий в процессе чтения. Это обусловлено тем, что, как отмечает Н. А. Слюсарь, «при чтении люди хуже замечают те ошибки согласования, которые чаще допускают в устной и письменной речи» [11, с. 44]. На смысловое понимание в акте чтения оказывает влияние главным образом, понимание значения слова как языкового знака в себе знаки языка. На выявление степени осознания связи знака со значением направлены задания на исследование грамматических

категорий в импрессивной речи в одном из основных видов речевой деятельности для учащихся – чтении.

Обследование проводилось на материале слов различной частотности, имеющих как продуктивные, так и непродуктивные словоформы. В процессе диагностики школьникам были предъявлены и квазисуществительные, которые представляют собой искусственные слова. Корневая морфема данных слов не несет семантического значения. Однако, при трансформации квазисуществительных, есть возможность передать грамматическое значение морфологическими признаками, в данном случае флексией. Включение в содержание диагностики искусственных слов позволяет определить уровень сформированности связи знака и значения у школьников с речевым дизонтогенезом, а также их способность понимания глубинных процессов и механизмов грамматической системности.

В качестве ответной реакции на задания учащимся предлагалось показать, либо выбрать нужную картинку; выполнить действия согласно инструкции; определить правильность речевого высказывания.

В ходе исследования, помимо критерия правильности выполнения задания, учитывались также время реакции на инструкцию и объем оказываемой школьнику помощи. Соответствующие данные позволяют установить уровень актуального развития. Это задания, не требующие помощи и длительного времени на обдумывание, а также, что является важным аспектом для дальнейшей логопедической работы, позволяют определить, по Л. С. Выготскому, зону ближайшего развития. Это задания, которые ученик может выполнить верно, но лишь с помощью педагога. Зона ближайшего развития школьника с общим недоразвитием речи обуславливает содержание логопедической работы по

восполнению пробелов формирования грамматической системности.

При изучении особенностей строения грамматической системности выяснилось, что процесс систематизации грамматики родного языка у младших школьников с общим недоразвитием речи оказался незавершенным.

Для количественной оценки результатов изучения импрессивной речи использовалась система оценки от 1 балла (затрудняется в выполнении задания) и до 5 баллов (все задания выполняются правильно). Интерпретация результатов выполнения заданий производилась по каждому направлению отдельно с целью определения степени сформированности конкретной грамматической категории в импрессивной речи.

Качественная оценка полученных данных позволила определить типологию и механизмы нарушений грамматической системности в импрессивной речи у школьников с речевым дизонтогенезом.

В ходе нормального речевого онтогенеза категория числа имени существительного оказывается усвоенной еще в дошкольном возрасте и к началу обучения в школе у детей без речевых нарушений данные грамматические трансформации не вызывают трудностей. Учащиеся из контрольной группы показали высокий уровень компетенции понимания форм единственного и множественного числа имен существительных. Они безошибочно справились и с заданиями, включающими редко употребляемые слова, и при использовании квазисуществительных.

При этом исследование понимания категории числа имени существительного у школьников с дизонтогенезом речи обнаружило не достаточно устойчивый навык разграничения единственного и множественного числа имен существительных. Задания с общеупотребительными словами не выявили ошибок пони-

мания у большинства учащихся. В то же время при понимании смысла малознакомых слов (манжета – манжеты) и существительных, множественное число которых связано с изменением основы (ухо – уши), было отмечено увеличение времени реакции на выбор правильного варианта. Трудности разграничения числа у школьников с дизонтогенезом речи также вызвали и существительные среднего рода (озеро – озера). Ориентировка в числе квазисуществительных показала низкий уровень выполнения этих заданий. Все школьники с целью показа картинки с одним персонажем или несколькими (манила – манилы) несколько раз вслух произносили квазисуществительные, пытаясь уловить языковые факты, которые позволили бы им сделать правильный выбор. Даже после этого, были зафиксированы отказы в выполнении заданий, выбор картинки наугад, неуверенность в выборе.

Успешность установления в предложении при чтении ошибочного использования словоформ категории числа зависела от порядка слов в предложении. Более легким вариантом для школьников с дизонтогенезом речи оказались предложения, в которых грамматически связанные слова были рядом (Машины ехала быстро по дороге). Трудными для восприятия ошибок оказались предложения, где существительное было отделено от согласованного с ним глагола второстепенными членами (Машины по дороге быстро ехала). После прочтения учащиеся повторяли прочитанное предложение вслух и не всегда могли обнаружить грамматическую несогласованность. Как отмечает Н. А. Слюсарь, «множественное число само по себе труднее для восприятия, чем единственное» [11, с. 48]. Это объясняет наибольшее количество ошибок при верификации прочитанных предложений с неверным согласованием в числе.

Исследование в импрессивной речи конструкций, обозначающих взаимное расположение предметов, вызывало большие затруднения как при выполнении действий по инструкции, так и при выборе нужной картинки. Можно выделить две группы недоразвития грамматической системности в импрессивной речи школьников с дизонтогенезом речи: трудности дифференциации предлогов и трудности понимания смыслового значения флексии имени существительного. В первом случае у школьников с общим недоразвитием речи при выборе правильного варианта ответа возникали затруднения дифференциации предлогов (НАД – ПОД, ЗА – ПЕРЕД). Они просили повторить инструкцию, сами произносили ее вслух и затрачивали много времени на обдумывание. Во втором случае семантическое значение предлога не вызывало вопросов, однако выбор осложнялся трудностями ориентировки в смысловом значении предложно-падежной конструкции (бочка под ящиком – ящик под бочкой). В норме ориентировка в звуковой оболочке слова и усвоение флексии происходит раньше, чем усвоение семантического значения предлогов. Однако учащиеся показали результат, при котором смысловое понимание предлога сформировано, а флексия не является для них маркером отношений предметов. В этой связи, можно говорить о своеобразном формировании грамматической системности у детей с общим недоразвитием речи.

При выполнении серии заданий на понимание отношений, передаваемых сравнительными конструкциями, отмечалась длительная пауза перед ответом у всех учащихся с дизонтогенезом речи. Примером таких конструкций могут быть: лето холоднее зимы, урок короче перемены. Оценка правильности речевого высказывания данных грамматических трансформаций предполагает выделение объекта и стандарта сравнения.

Именно эта операция и вызвала трудности у школьников с дизонтогенезом речи. В большинстве случаев для понимания данных конструкций учащимся требовалась значительная помощь в виде разбора фразы на составляющие компоненты.

Понимание необратимых инверсионных грамматических трансформаций у школьников не вызвало трудностей. Между тем, задание на понимание обратимых конструкций сопровождалось большим количеством ошибок. В необратимых конструкциях об объекте действия можно догадаться по смыслу (птицу собирают камни). Понимание же обратимых конструкций не предполагает ориентировку на семантическое значение фразы в целом. В обратимых конструкциях маркером понимания значения высказывания выступает флексия имени существительного, которая, как показало исследование, не имеет мотивированного значения для школьников с общим недоразвитием речи. Такие же трудности отмечены и при понимании отношений, передаваемых пассивными конструкциями. Фразы: «Рисунок рисуется девочкой, девочка рисуется рисунком» вызвали затруднения при восприятии у школьников из обеих групп. Учащимся было сложно провести анализ и определить языковые средства, с помощью которых передавались отношения в данных высказываниях.

Исследование категории рода в импресивной речи выявило трудности систематизации родовых отношений у школьников обеих групп. Ввиду своей отвлеченности данная грамматическая категория даже на этапе обучения в начальной школе вызывает трудности у всех учеников. Наибольшие трудности обнаружены при определении родовой принадлежности слов среднего рода. Отметим, что в контрольной группе наблюдалась ориентировка на флексию квазисуществительных с целью установления

родовой принадлежности слов. Среди учеников с речевым дизонтогенезом таких попыток не отмечено. Один из учащихся экспериментальной группы определил род всех квазисуществительных как средний в связи с тем, что не смог для себя установить значение этих слов. В заданиях с квазисуществительными большинство же учащихся с речевым дизонтогенезом устанавливали родовую принадлежность наугад, отмечалось колебание выбора: одно и то же слово относили то к одному роду, то к другому.

Становление грамматической системности языка характеризуется генерализацией, анализом и обобщением звучащей речи и языковых явлений, связано со стремлением ребенка к поиску аналогий и закономерностей. Это позволяет грамматические явления и механизмы объединить в систему. Грамматическая системность в дошкольном возрасте усваивается в практическом плане, а в период обучения в школе на этой основе формируются теоретические знания грамматики родного языка. Однако качественный анализ сформированности грамматической системности в импресивной речи учащихся позволяет сделать вывод о том, что у школьников с общим недоразвитием речи недостаточно сформирована функция осознанного обобщения морфологических признаков, позволяющая на их основе отнести данное конкретное слово к определенной грамматической категории, оказывается нарушенным освоение категориальности имен существительных.

Анализ вариантов выбора в заданиях с квазисуществительными показал высокую степень идентичности в контрольной группе. Что говорит об адекватном и осознанном использовании школьниками механизмов грамматической системности родного языка для образования необходимых словоформ. При установлении рода квазисуществительных происходит абстрагирование

от семантики слова, так как оно отсутствует. Индикатором ориентировки на грамматический признак, позволяющий соотносить это слово к определенной грамматической категории, выступает правильность включения квазисуществительного в соответствующую грамматическую категорию (числа, рода, падежа). Определить родовую принадлежность квазисуществительных было наиболее сложным для школьников с общим недоразвитием речи. Необходимо отметить, что и для учащихся без речевых нарушений данное задание было затруднительным.

При чтении у школьников отмечались смысловые догадки, угадывающее чтение. Они прочитывали ту форму слова, которую ожидали, не замечая аграмматичности предложения. В то же время навыки сличения и контроля развиты слабо. И, так как формирование грамматической системности носит незаконченный характер, не всегда в арсенале школьника с дизонтогенезом речи есть образцы знаков для сличения. При чтении затруднено понимание всей фразы в целом, нарушено симультанное восприятие. В результате чего слова не интегрируются в единую структуру предложения, а существуют сами по себе. В то же время у школьников с дизонтогенезом речи отсутствует и навык вычленения важного акцента, в виде аффиксов, предлогов, позволяющих установить взаимосвязь и отношения пред-

метов окружающей действительности. Что в свою очередь приводит к импрессивному аграмматизму и нарушает точность и целостность восприятия информации.

Обработка данных исследования позволяет предположить, что процесс формирования грамматической системности в импрессивной речи к началу обучения детей в школе нельзя считать законченным как для детей с нарушением речи, так и без него. Школьники, не имеющие речевых нарушений, показали в целом высокую степень понимания смысла вербальной информации. Но и они обнаружили отсутствие стабильного навыка соотнесения к родовой категории существительных, недостаточную глубину понимания обратимых конструкций. Учащиеся с дизонтогенезом речи в целом показали средний уровень сформированности грамматической системности в импрессивной речи. Использование полученных в ходе исследования данных позволит определить содержание логопедической работы по преодолению выявленных нарушений у школьников с общим недоразвитием речи. Педагоги начальных классов могут при организации учебного процесса расставлять акценты на те грамматические явления, которые, как было выявлено, вызывают наибольшие затруднения даже у школьников, не имеющих нарушений речи.

Список литературы

1. Башмакова С. Б., Станилеско И. В. Теоретический анализ проблемы коррекции лексико-грамматического недоразвития речи у детей с дизартрией // Научно-методический журнал Концепт. – 2016. – Т. 17. – С. 809–812.
2. Гацко П. А. Специфика овладения грамматическим строем речи детьми среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Психология образования будущего: от традиций к инновациям: материалы II международной конференции студентов, магистрантов и аспирантов / под редакцией Н. В. Нижегородцевой. – Ярославль: Изд-во ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2018. – С. 38–40.
3. Ельсукова Ю. Ю. Научно-теоретическое обоснование практической деятельности учителя-логопеда по преодолению нарушений предложно-падежного управления у учащихся с нарушением речи // Научно-методический журнал Концепт. – 2018. – № V2. – С. 48–54.

4. *Ковригина Л. В.* Особенности формирования логико-грамматических структур высказывания у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2 (42). – С. 29–35.

5. *Ковригина Л. В.* Преодоление грамматических нарушений у дошкольников с недоразвитием речи (на примере предложно-предложных форм существительных) – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 167 с.

6. *Курбатова Е. А., Куприянова Н. А.* Развитие грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР посредством дидактических игр // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: современные вызовы и инновационные практики: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2019. – С. 22–26.

7. *Макарова Н. В., Тарасенко Е. В.* Грамматические ошибки у детей с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 248–254.

8. *Мартынова Н. А., Шорохова М. В.* Характеристика нарушений грамматического строя речи у младших школьников с билингвизмом // Научно-методический журнал Концепт. – 2019. – № 5. – С. 78–84.

9. *Матвиенко Е. В., Савельева Т. А.* Речевая готовность первоклассников к обучению в школе // Научно-методический журнал Концепт. – 2017. – Т. 34. – С. 79–84.

10. *Поверина Е. Ю.* Детекция аграмматизмов у младших школьников с дисграфией // Логопедия в образовании, здравоохранении и социальной сфере: региональный аспект: материалы межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Н. А. Степановой, С. Г. Лещенко. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2020. – С. 156–159.

11. *Слюсарь Н. А.* Экспериментальные исследования грамматики: введение. – СПб, 2016. – 63 с.

12. *Уфимцева Н. В.* Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

13. *Ушакова Т. Н.* Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ; Саратов: Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 256 с.

14. *Шахнарвич А. М.* Детская речь в зеркале психолингвистики. – М.: ИЯз РАН, 1999. – 165 с.

15. *Шахнарвич А. М.* К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185–220.

References

1. *Bashmakova, S. B., Stanilesti I. V.* Theoretical analysis of the problem of the correction of lexical and grammatical underdevelopment of speech in children with dysarthria. Scientific-methodical journal Concept. 2016. vol. 17. p. 809-812.

2. *Gacko P. A.* The Specificity of mastering the grammatical system of the speech of the children of secondary school age with General underdevelopment of speech. Psychology of the education of the future: from tradition to innovation: proceedings of the II international conference of students, undergraduates and postgraduates; edited by N. V. Nizhegorodtseva. Yaroslavl: publishing house of Yarspu named After K. D. Ushinsky, 2018. p. 38-40.

3. *Elsukova Y.* The Scientific-theoretical justification of the practical activities of teacher-speech therapist to overcome violations of prepositional-case management of students with speech. Scientific-methodical journal Concept. 2018. no. v2. p. 48-54.

4. *Kovrigina L. V.* Features of formation of logical-grammatical structures of utterances in children 7-8 years old with General underdevelopment of speech. Journal of pedagogical innovations. 2016. № 2 (42). pp. 29-35.

5. *Kovrigina L. V.* Overcoming grammatical disorders in preschool children with speech underdevelopment (on the example of prepositional-prepositional forms of nouns). Novosibirsk: NSPU publishing House, 2013. 167 p.

6. *Kurbatova E. A., Kupriyanova N. A.* Development of grammatical structure of speech in senior preschool children with ONR through didactic games. Education of children with disabilities: modern challenges and innovative practices: collection of materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation. 2019. p. 22-26.

7. *Makarova N. V., Tarasenko E. V.* Grammatical errors in children with normal and impaired speech development. Modern problems of science and education. 2017. no. 5. p. 248-254.

8. *Martynova N. A., Shorokhova M. V.* Characterization of violations of the grammatical system of the speech at younger schoolboys with bilingualism. Scientific-methodical journal Concept. 2019. no. 5. pp. 78-84.

9. *Matvienko E. V., Savel'eva T. A.* Speech readiness of first graders to school. Scientific-methodical journal Concept. 2017. vol. 34. p. 79-84.

10. *Poverina E. Yu.* Detection of agrammatism in primary school children with dysgraphia. Speech therapy in education, health and social sphere: regional aspect: materials of the interregional scientific and practical conference; ed. by N. A. Stepanova, S. G. Leshchenko. Tula: Publishing House of the Tolstoy state pedagogical University, 2020. pp. 156-159.

11. *Slyusar N. A.* Experimental studies of grammar: introduction. SPb, 2016. 63 p.

12. *Ufimtseva N. V.* Language consciousness: dynamics and variability. M.: Institute of linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2011. 252 p.

13. *Ushakova T. N.* Speech: origins and principles of development. M.: PER SE; Saratov: AI PI er Media, 2019. 256 p.

14. *Shakhnarovich A. M.* Children's speech in the mirror of psycholinguistics. M.: Iyaz RAS, 1999. 165 p.

15. *Shakhnarovich A. M.* On the problem of language ability (mechanism). Human factor in language: language and speech generation. Moscow: Nauka, 1991. pp. 185-220.

Тепукова Полина Владимировна

*магистр педагогических наук, педагог дополнительного образования,
МАДОУ детский сад № 70, г. Новосибирск. E-mail: pvsed@mail.ru*

МИНИ-РОБОТ ВЕЕ-ВОТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена проблеме обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку. Автор статьи описывает исследование, целью которого являлось обучение детей старшего дошкольного возраста английскому языку посредством информационно-коммуникационных технологий (на примере мини-робота Bee-bot) в условиях дошкольной образовательной организации (далее ДОО). Обучение предполагало формирование и развитие навыков аудирования и говорения на английском языке у детей на доступном им уровне. Цель статьи – обосновать теоретически и практически, опираясь на результаты проведенного исследования, выбор мини-робота Bee-bot как средства обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку. В статье автор также приводит перечень рекомендаций по использованию мини-робота Bee-bot на занятиях с детьми в условиях ДОО.

Ключевые слова: инновационная деятельность, информационные технологии, образовательная робототехника, мини-робот Bee-bot, образовательная игра, обучение английскому языку, дети, дошкольный возраст.

Тepukova Polina Vladimirovna

*Master of pedagogical Sciences, Teacher of additional education,
the kindergarten №70, Novosibirsk. E-mail: pvsed@mail.ru*

THE MINI-ROBOT BEE-BOT AS A LEARNING TOOL IN TEACHING OF ENGLISH TO CHILDREN OF THE UPPER END OF THE PRE-SCHOOL AGE

The article describes an experiment aimed at educating children of the upper end of the pre-school age associated with information and communication technology (for example the robot Bee-bot) at educational institutions. The main idea of the study is an innovative approach to the educational process using modern digital technology that must comply with the psychological and pedagogical requirements for games and games equipment. The training involved the formation of listening and speaking skills in English at an accessible level. The purpose of the article is to justify theoretically and practically, based on the results of the study, the choice of a mini-robot Bee-bot as a means of teaching English to children of the upper end of the pre-school age.

Keywords: innovative activities, information technologies, educational robotics, the robot Bee-bot, educational game, English language training, children, pre-school age.

Актуальность использования информационных технологий в образовании обуславливается глобальной цифровизацией большинства сфер деятельности современного человека. Возникает потребность в применении уже на уровне

общего образования новых или актуализированных средств обучения, способствующих эффективному формированию готовности к непрерывному образованию.

Включение в образовательный процесс современных средств обучения является и необходимостью, ввиду изменения интересов и запросов детей нового поколения. В этом случае такие средства должны не только подразумевать под собой образовательную игру, но и обладать развивающими и развлекательными чертами, что поможет сохранить мотивацию у детей в дальнейшем во время изучения иностранного языка.

В процессе овладения английским языком дети не преследуют определенной цели, по причине непонимания важности изучения иностранного языка на данном этапе, и мотивация в обучении является внешней: она направлена со стороны родителей, заинтересованных, чтобы их ребенок изучал второй язык [2]. Для детей в этом возрасте важен именно сам процесс овладения иноязычной речью, который построен на основе ведущей деятельности – игры, и позволяет интегрировать элементы обучения, где формируются новые умения и навыки. Поэтому включение в структуру занятия мотивационного компонента под видом современного обучающего средства (в данном случае мини-робота Bee-bot) необходимо в силу того, чтобы заинтересовать ребенка.

Однако недостаточная изученность вопроса обучения детей посредством информационных технологий, которая выражается в отсутствии методического материала по проблеме обучения детей дошкольного возраста английскому языку посредством информационных технологий, является очередной проблемой для педагогов. Поэтому цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить особенности обучения английскому языку детей старшего дошкольного возраста с помощью информационных технологий (на примере мини-робота Bee-bot) и сформулировать рекомендации для педагогов по использованию мини-робота Bee-bot в процессе обучения детей дошкольного возраста.

Таким образом, предметом исследования послужил мини-робот Bee-bot как средство обучения детей английскому языку, а сам процесс обучения английскому языку – объектом данного исследования.

В настоящее время внедрение информационных технологий успешно осуществляется в образовательную среду, и обучение английскому языку не является исключением. Разнообразие интерактивных платформ, содержащих в себе множество заданий и игр, имеют важную роль в формировании не только языковых и коммуникативных навыков, но и в развитии скорости реакции, зрительной координации в условиях образовательного процесса. Интегративное обучение несет в себе полезный и эффективный способ развития в рамках правил, диктующих выбор технологий и средств обучения для детей дошкольного возраста.

Однако стоит помнить, что эффективность обучения будет напрямую зависеть от того, как будет выстроен процесс погружения в иноязычную среду, который в свою очередь необходимо организовывать в соответствии с психологическими и физиологическими особенностями детей данной возрастной группы. Так, возможным вариантам информационно-коммуникационных технологий, используемых на занятиях с детьми дошкольного возраста (далее ИКТ): обучающие программы (к примеру, «LinguaLeo» [3] или «English Letters And Words For Children» [7], основанной на работе искусственных нейронных сетей), прослушивание аудиосказки или просмотра видеоряда на английском языке с дополнениями и заданиями от педагога [10], а также работы с лингвфонной системой [9] – мы предпочли работу с использованием мини-робота Bee-bot. Обосновав это тем, что, во-первых, возраст старшего дошкольного возраста является сенситивным перио-

дом для овладения иноязычной речью, а также для развития эмоциональной сферы (в это время у детей активно формируется психика, а восприятие окружающего мира носит непосредственный эмоциональный характер) [1]; во-вторых, мышление преобладает наглядно-образное, а внимание и память у детей 5–6 лет носит произвольный, недолговременный характер – это выражается в том, что внимание ребенка привлекает лишь то, что вызывает у него определенные положительные чувства – удовольствия и радости, которые могут измениться на противоположные спустя 5–10 минут, что потребует в дальнейшем смены деятельности для привлечения внимания ребенка вновь [6]; в-третьих, крайне важно наличие положительной установки на коммуникабельность (у детей данной возрастной категории нет психологических барьеров в овладении иностранным языком как средством общения, которые появляются в более позднем возрасте начиная с 10–11 лет), которая сопряжена с продуктивной или творческой деятельностью.

Мы допускаем, что внедрение любой категории ИКТ в образовательный процесс призвано стать игровым и образовательным средством содействия когнитивному развитию у детей в той или иной степени, однако работа не со всеми из них будет соответствовать возрастным требованиям, что в дальнейшем повлечет проблемы, которые коснутся не только уровня образования, но и сыграют немаловажную роль в формировании психических процессов ребенка.

До настоящего момента о практике использования мини-робота Bee-bot в обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста, говорящих на русском языке, было неизвестно, хотя разработчик¹ такую функцию у ро-

бота – обучение второму языку – предполагает. Написанные научные труды в области использования мини-робота Bee-bot в работе с детьми дошкольного возраста описывают образовательный потенциал робота, его положительные стороны с педагогической точки зрения: развитие интеллектуальных и познавательных способностей, а также развитие речи [5; 9, с. 146].

Таким образом, стоит подчеркнуть, что данная работа носит исключительно инновационный характер с точки зрения методики обучения английскому языку, которая в свою очередь подразумевает внедрение ИКТ в образовательную деятельность с целью достижения определенной педагогической цели: обучение английскому языку детей старшего дошкольного возраста.

Так, внедрение образовательной робототехники (на примере мини-робота Bee-bot) в ДОО направлено на обеспечение междисциплинарной среды обучения, где формируются и развиваются у детей новые навыки (в нашем случае – в области говорения и аудирования на английском языке) и способность эффективно реагировать на меняющиеся условия современного мира. Такая среда обучения представляет собой опыт, способствующий развитию творчества, мышления, логики и компетенций у детей посредством ввода в эксплуатацию робота. Если говорить коротко, смысл использования на занятии мини-робота Bee-bot – это приобретение конкретных знаний детьми в ходе осуществления педагогических мероприятий в процессе работы с роботом.

Преимущество использования мини-робота Bee-bot состоит в том, что работа может быть организована в малых группах или же индивидуально. Во время работы дети осваивают контроль своих

¹ TTS Group, официальный сайт разработчика мини-робота Bee-bot. URL: [https://www.tts-group.](https://www.tts-group.co.uk/bee-bot-programmable-floor-robot/1015268.html)

[co.uk/bee-bot-programmable-floor-robot/1015268.html](https://www.tts-group.co.uk/bee-bot-programmable-floor-robot/1015268.html)

движений и пространственную координацию мини-робота на игровом поле, они расставляют препятствия и другие объекты в игровом пространстве. Таким образом, снижается дефицит движений у современных детей, развивается мелкая моторика. Дети становятся увереннее в освоении нового, учатся на своих ошибках, и легко включаются в групповую работу. Открытая концепция игрового пространства побуждает детей включать в игровой процесс произвольные объекты (игрушки, самодельный реквизит), повышая разнообразие занятий. Одна из практических форм занятий с детьми — составление рассказов о путешествиях робота; они выражают свое отношение к нему, стремятся предугадать события, и реагируют соответствующими комментариями, вопросами или действиями. Они придумывают свои собственные истории, учатся объяснять причины своего выбора, что в свою очередь развивает коммуникативные способности каждого ребенка [7].

Перед проведением эксперимента на этапе организации нами была предложена выборка диагностических методик, которые были разработаны на основе методик, представленных в статье У. М. Дмитриевой и М. В. Кузнецовой [2]. Результаты проводимых диагностик на констатирующем и контрольном этапах эксперимента свидетельствовали об уровне сформированности навыков владения английским языком разных видов речевой деятельности: чтения, говорения и аудирования.

Экспериментальной базой для исследования послужил МАДОУ № 70 детский сад «Солнечный город», г. Новосибирска. Исследование предполагало проведение эксперимента, который проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Эксперимент длился в период с 01.03.2020 по 30.03.2020. В нем приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста

5–6 лет. Никто из детей прежде не изучал английский язык, в силу того, что английский язык необязателен в освоении на ступени дошкольного образования.

На основе данных, полученных в результате проведенных диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента, было выявлено, что у всех детей данной выборки низкий уровень владения английским языком. В этом случае задача для нас как для педагогов состояла не только в том, чтобы обучить, но заинтересовать, увлечь детей, сохранив желание изучать английский язык в дальнейшем.

Формирующий этап предполагал собственно эксперимент — организация и проведение занятий по обучению детей старшего дошкольного возраста английскому языку с использованием мини-робота Vee-bot.

В рамках исследования нами была разработана парциальная программа «Vee & Bumblebee» по обучению английскому языку детей дошкольного возраста, посещающих группу общеразвивающей направленности, с использованием мини-робота Vee-bot. Программа обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку посредством ввода в эксплуатацию мини-робота носит инновационный характер, так как в курсе используются интегративные методы обучения. Курс по программе «Vee & Bumblebee» разбит на три основных блока: «Это я!», «Удивительный мир вокруг», «Множество цветов», где дети овладевают основными лексическими единицами (речевыми образцами) и учатся самостоятельно строить простые высказывания на английском языке. При этом образовательный процесс представлен в виде игры, совместной деятельности с проведением различных манипуляций мини-роботом.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента мы ориентировались на ранее составленный календар-

но-тематический план, представленный в парциальной программе, который предполагал проведение двух занятий в неделю по 25 минут по тематике каждого блока курса. В то время как занятия были направлены на овладение детьми лексическим и грамматическим материалом, а также на формирование навыков аудирования и говорения на английском языке.

В свою очередь контрольный этап подразумевал проведение повторной диагностики, результаты которой бы свидетельствовали об уровне владения английским языком детьми по окончании курса обучения. Однако ввиду сложившейся эпидемиологической ситуации в стране проведение контрольного этапа эксперимента стало невозможно. Поэтому на основании того практического опыта, который был накоплен за время проведения занятий с детьми, нами были разработаны рекомендации для педагогов, которые в своей работе могут использовать или уже используют мини-робота Vee-bot.

Настоящие рекомендации могут быть использованы в организации образовательной деятельности в ДООУ, направленной на речевое развитие, социально-коммуникативное и познавательное, в случае если работа предполагает использование мини-робота Vee-bot.

1. Проведение занятий в непринужденной обстановке, представленной в игровой форме, ориентированной на успех каждого из детей. Тема занятия должна быть актуальной для детей, наполняемость – разнообразной и развивающей. К тому же наличие сюжетной линии на протяжении всего образовательного курса – неотъемлемая часть организации занятий. Благодаря сюжетно-ролевым зарисовкам весь процесс работы на занятии обретает смысл.

1.1. Определение конечной цели курса. В первую очередь, цель должна быть достижимой и соизмеримой с возмож-

ностями детей. Во-вторых, она должна соотноситься с глобальной целью – обучением английскому языку, то есть по достижении этой цели дети должны овладеть английским языком на доступном уровне. И, в-третьих, цель может носить игровой характер, быть частью общей игры, то есть, по сути, отражать цель глобальную, но по форме звучать конкретно и ясно для понимания детей – как в нашем случае она была сформулирована так: «Помочь Вее добраться до дома».

2. Учет психофизических и личностных особенностей детей. Во-первых, обучение должно быть посильным для детей данного возраста, во-вторых, оно должно строиться на основе принципов: от простого – к сложному, новизны и наглядности. Кроме того, на занятии обязательно наличие мотивационного компонента (для поддержания заинтересованности детей), и также создание педагогом психологически благоприятного климата, так как положительное, доброе отношение педагога к детям располагает и помогает раскрыться воспитанникам во время обучения. При этом коммуникативная направленность обучения в сочетании с устным опережением должна превалировать на занятии, поскольку на этом этапе дети осваивают звуковую сторону иноязычной речи, не овладевая письмом.

2.1. Смена видов деятельности с целью предупреждения переутомления и сохранения концентрации и заинтересованности. Структура занятия с использованием мини-робота Vee-bot сохраняется: вводная часть, основная, которая перемежается с физкультминуткой, а также заключительная – подведение итогов, рефлексия.

2.2. Соблюдение принципа «от простого к сложному». Работать с мини-роботом Vee-bot получается у всех, но скорость овладения устройством у всех разная, кто-то ориентируется на месте, а кому-то требуется время для того, что-

бы закрепить навыки и умения. Важно ведь не только знать, как управлять, но и уметь составлять алгоритмы движения, руководствуясь этим знанием. Поэтому начинайте работу с простого, постепенно наращивая уровень сложности.

3. Поощрение успехов детей, предоставление необходимой помощи в тактичной форме. Использование мини-робота в работе направлено на то, чтобы разнообразить процесс обучения, но не упростить. Задания могут быть легкими, а могут быть и повышенной сложности, когда от детей требуется максимальная концентрация и вовлеченность. Педагогу стоит помнить, что любая попытка ребенка – это опыт, который непременно приведет к победе.

4. Обеспечение предметно-информационной насыщенности развивающей среды. Наличие мини-робота Bee-bot на занятии, а также дополнительного материала (тематические коврики, демонстрационные карточки и новые персонажи) обеспечивает насыщенность и разнообразие образовательного процесса.

5. Стимулирование самостоятельности и независимости, формирование ответственности за себя и свои действия. Работа на тематическом коврике располагает большим количеством вариантов написания кода для мини-робота Bee-bot. Кроме того, бережное пользование мини-роботом продлит его службу.

5.1. Формирование навыков самостоятельного принятия решения. Стоит напоминать детям о том, что часто (но не всегда) нет единого правильного решения в выполнении заданий с мини-роботом Bee-bot. Поэтому инициатива ребенка в выборе своего маршрута движения должна быть оценена педагогом.

5.2. Ориентирование детей на собственные наблюдения и эксперименты. Дополнительные атрибуты (которые могут быть самодельными) позволяют разнообразить движение мини-робота

по тематическому коврику: держатель для ручки, используемый для рисования, костюмы для смены персонажа мини-робота на другого, «руки» для перемещения или собирания предметов на коврике. Позвольте творить ребенку, экспериментировать с имеющимся комплектом материалов.

6. Создание атмосферы взаимопонимания и взаимоуважения в процессе обучения. Если на занятии используется один комплект мини-роботов, то дети вынуждены наблюдать за работой других, и время работы каждого из детей сокращается. В этом случае мы учимся и терпению, и выдержке, а также развиваем внимания, подмечая неточности в работе другого.

7. Время работы с мини-роботом. Дети довольно скоро становятся продвинутыми пользователями Bee-bot. Спустя пару минут после того, как они возьмут в свои руки мини-робота, дети бегло ориентируются в значении каждой кнопки и могут задать маршрут для движения Bee-bot по коврику. С такой же скоростью они запоминают слова на английском языке, обозначающие направления движения робота. В продуктивной игровой деятельности обучение дается легче. Дети уже с первых занятий способны выполнить действие по просьбе педагога, озвученной на английском языке, благодаря тому, что изначально педагог каждое действие воспитанника с мини-роботом сопровождает репликами. Стоит учесть, что времени на отработку и закрепление знаний и умений в области обучения английскому языку должно отводиться больше. Так, занятие должно быть правильно организовано и распланировано.

Несмотря на сложившиеся обстоятельства, в процессе формирующего этапа было замечено, что уже в середине курса дети демонстрировали успехи не только с технической точки зрения – они умело использовали мини-робота в ра-

боте, но и с точки зрения владения языком – они владели английским языком на доступном уровне для этого возраста. Так, на 3–4 занятия после адаптационного периода дети являлись активными собеседниками и участниками игры. Они уже без стеснения пробовали говорить, еще пока делая ошибки в речи, демонстрировали хорошие способности в области языковой догадки, делали успехи в формировании и развитии слухо-произносительного навыка, каждый раз совершенствуя свою технику речи на английском языке. К концу обучения дети воспринимали речь и понимали смысл сказанных фраз педагогом на английском языке без трудностей, что проявлялось в том, что на любую просьбу педагога, дети воспроизводили не только ответ, но и проводили необходимые манипуляции с мини-роботом. Увеличился также и объем слов, и речевых образцов на английском языке, которые ребенок не только знал, но и использовал в своей речи в непосредственной деятельности. Дети с удовольствием играли, изучая язык. Они всегда хотели преуспеть в том, что делали, особенно если задание носило соревновательный характер. Так, совместными усилиями конечная цель игры была достигнута, но стоит отметить, что при этом траектория обучения каждого из детей была уникальна, ведь

каждый из них индивидуален и имеет разные способности к обучению и восприятию информации.

Таким образом, на основе практического опыта, полученного в ходе проведения исследования, его предварительным результатам, а также положительной оценки со стороны педагогических кадров, которыми была отмечена новизна и актуальность решения заявленной проблемы, можно сделать следующие выводы: внедрение современных интерактивных цифровых технологий (а именно мини-робота Bee-bot) оправдано в рамках обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку; разумное и выверенное в психологическом плане привлечение новых возможностей современности способствует не только развитию когнитивных навыков у детей, но и развитию социальных. Главными условиями подобной инновационной практики являются: грамотный подбор цифровых средств обучения, которые характеризуются наличием здоровьесберегающего компонента, актуальностью и наполненностью; разработка методического материала, выстроенного в соответствии с особенностями и возможностями детей; а также обучение и поддержка педагогических кадров, которые занимаются изучением инновационной составляющей в образовании.

Список литературы

1. *Бодрова Е. В.* Основополагающие принципы современных методов освоения английского языка детьми дошкольного возраста (3–7 лет) // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 2. – С. 217–219.
2. *Воробьева О. И.* Методические аспекты обучения английскому языку в детских дошкольных учреждениях // Актуальные направления повышения качества образования в учебных заведениях различного типа: материалы междунар. науч.-практ. конф., приуроченной к 55-летию пед. фак. – Витебск, 2012. – С. 158–160.
3. *Дмитриева У. М., Кузнецова М. В.* Обучение детей дошкольного возраста английскому языку: обзор методик и проблема диагностики // Вестник педагогических инноваций. – 2019. – № 2. – С. 57–67.
4. *Клочкова К. В., Шепелевич Е. В.* Обучение детей дошкольного возраста английскому языку с использованием информационных технологий // Научные стремления. – 2016. – № 20. – С. 128–131.

5. Муртаева Н. Ф. Возможности мини-роботов Bee-bot «Умная Пчела» для познавательного развития детей // Опыт реализации федерального государственного стандарта в образовательном учреждении: материалы X Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Г. Р. Туйсина. – 2019. – С. 92–94.

6. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. – М., 2007. – 119 с.

7. Савицкая Н. А. Речевые игры с использованием программируемого робота «Би-бот» // Традиции и инновации в дошкольном образовании. – 2017. – № 5. С. 69–71.

8. Сафина Л. И., Боброва Д. Г., Сабирова Р. Н. Обучающая информационная система «English Letters And Words For Children» (с использованием искусственных нейронных сетей) // Информационные технологии в исследовательском пространстве разноструктурных языков: сборник статей I Международной интернет-конференции молодых ученых. – 2017. – С. 140–143.

9. Усова Л. Ф. Развитие речи и мышления дошкольников с помощью программно-аппаратного комплекса «Bee-bot» // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов V Международной конференции / Научный ред. Ю. Н. Галагузова. – 2019. – С. 146–147.

10. Шлягина А. М. Роль лингафонного кабинета в обучении иностранным языкам // Системы компьютерной математики и их приложения: материалы международной конференции. – Вып. 10. – Смоленск: СмолГУ, 2009. – С. 292–294.

11. Шишкова И. А., Вербова М. Е. Английский для малышей / под ред. Н. А. Бонк. – М.: ЗАО «Росмэн-Пресс», 2006. – 253 с.

References

1. Bodrova E. V. Fundamental principles of modern methods of learning English by preschool children (3-7 years old). Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sotsiogenetiki. 2014. no. 2. pp. 217-219.

2. Vorobyova O. I. Methodological aspects of teaching English in preschool institutions. Actual directions of improving the quality of education in educational institutions of various types: materials of the international scientific and practical conference dedicated to the 55th anniversary of the pedagogical faculty. Vitebsk, 2012. pp. 158-160.

3. Dmitrieva U. M., Kuznetsova M. V. Teaching preschool children English: a review of methods and the problem of diagnostics. Bulletin of pedagogical innovations. 2019. no. 2. pp. 57-67.

4. Klochkova K. V., Shepelevich E. V. Teaching preschool children English using information technologies. Scientific aspirations. 2016. no. 20. pp. 128-131.

5. Murtayeva N. F. Possibilities of mini-robots Bee-bot "Smart Bee" for the cognitive development of children. Experience in implementing the Federal state standard in an educational institution: materials of the X all-Russian scientific and practical conference. 2019. p. 92-94.

6. Polat E. S. Modern pedagogical and information technologies in the education system: textbook. M., 2007. 119 p.

7. Savitskaya N. A. Speech games using a programmable robot "Bi-bot". Traditions and innovations in preschool education. 2017. no. 5. pp. 69-71.

8. Safina L. I., Bobrova D. G., Sabirova R. N. Training information system "English Letters And Words For Children" (using artificial neural networks). Information technologies in the research space of different structural languages: collection of articles of the I International Internet conference of young scientists. 2017. pp. 140-143.

9. Usova L. F. Development of speech and thinking of preschool children using the program-apparatny complex "Bee-bot". Traditions and innovations in pedagogical

education: collection of scientific papers of the V International conference; Scientific ed. Y. N. Galaguzova. 2019. p. 146-147.

10. *Shilyagina A. M.* the Role of the language laboratory in teaching foreign languages. Computer mathematics Systems and their applications: materials of the international conference. Issue 10. Smolensk: Smolgu, 2009. p. 292-294.

11. *Shishkova I. A., Verbova M. E.* English for kids; ed. by N. A. Bonk. Moscow: ZAO "Rosman-Press", 2006. 253 p.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными

специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

- сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;
- название статьи (заглавными буквами);
- аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;
- ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008.

3.5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nspu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>