



Марущак 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 психол. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Баряева Л. Б., д-р пед. наук, проф. (Москва);
Ковригина Л. В., канд. пед. наук, доцент (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);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кондратьева С. Ю., д-р психол. наук (Санкт-Петербург);
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);
Шульга И. И., д-р пед. наук, доцент (Новосибирск)

Учредитель:

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

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2022

Все права защищены

Журнал Вестник педагогических инноваций/ Journal of Pedagogical Innovations 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)

СОДЕРЖАНИЕ

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Кокоулин В. Г., Иващенко Я. С. (Новосибирск) Роль предмета «История (История России. Всеобщая история)» в воспитании студентов негуманитарных специальностей	5
Журавлева Н. Н., Тальшинская И. А. (Новосибирск) Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования	14
Игнатенко О. Е. (Новосибирск) Концепт «заботы о себе» в аспекте педагогической деятельности.....	23
Золотовицкая Ю. Ю. (Горно-Алтайск) Формирующее оценивание как механизм достижения планируемых образовательных результатов: профессиональная готовность педагогов	29

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Куратченко М. А., Севастьянова С. К., Зимина Л. О. (Новосибирск) Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты	37
Галюк Н. А., Одияк Е. В. (Новосибирск) Игрофикация как психологический инструмент развития маркеров чувства взрослости у подростков	47
Истюфеева Ж. Н. (Новосибирск) Командный коучинг как технология психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива	57
Малиновская М. П. (Новосибирск) Волонтерская деятельность как условие социально-личностного развития дошкольников с ОВЗ.....	64

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кондратьева С. Ю. (Санкт-Петербург) Развитие «математической» речи как одно из направлений в профилактике дискалькулии у детей с особыми образовательными потребностями.....	70
Югова О. В. (Москва) Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования	78
Кузнецова Е. Б., Ханнина Л. С. (Новосибирск) Использование образовательного модуля Мультстудия «Я творю мир» как новой формы организации для развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной организации	86
Неясова И. А., Серикова Л. А., Горшенина С. Н., Буянова И. Б. (Саранск) Диагностика уровня сформированности структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста.....	96
Астахова Я. Ю. (Хабаровск) Подготовка студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», к оказанию логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра	104

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Адрес редакции, издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-30-22

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 9,7. Уч.-изд. л. 7,0.
Тираж 550 экз. Заказ № 78.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 07.07.2022
Отпечатано в Издательстве НГПУ



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;
L. B. Baryaeva, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor (Moscow);
L. V. Kovrigina, Cand. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk);
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. G. Smolyanynova, 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;
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;
S. Yu. Kondratieva, Dr. of Psychology Sciences, Saint-Petersburg;
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;
I. I. Shulga, Dr. of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Novosibirsk)

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, 2022
All rights reserved

The journal Journal of Pedagogical Innovations 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

Kokoulin V. G., Ivashchenko Y. S. (Novosibirsk) The role of the subject «History (History of Russia. Universal history)» in the education of students and cadets.....	5
Zhuravleva N. N., Talyshinskaya I. A. (Novosibirsk) Organization of mentoring as a necessary condition for managing the quality of education.....	14
Ignatenko O. E. (Novosibirsk) The concept of «self care» in the aspect of pedagogical activity.....	23
Zolotovitskaya Y. Y. (Gorno-Altaysk) Formative assessment as a mechanism for achieving planned educational results: professional readiness of teachers.....	29

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Kuratchenko M. A., Sevastyanova S. K., Zimina L. O. (Novosibirsk) Teaching Russian as a foreign language in PRC: historical and cultural, methodological aspects.....	37
Galyuk N. A., Odiyak E. V. (Novosibirsk) Gamification as a psychological tool for the development of the feeling of adulthood markers in adolescents.....	47
Istyufeeva Z. N. (Novosibirsk) Team coaching as a technology of psychological and pedagogical support of the teaching staff.....	57
Malinovskaya M. P. (Novosibirsk) Volunteer activity as a condition for the social and personal development of preschoolers with disabilities.....	64

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Kondratieva S. Yu. (St. Petersburg) The development of «mathematical» speech as one of the directions in the prevention of dyscalculia in children with special educational needs.....	70
Yugova O. V. (Moscow) The resource opportunities of a family of a child with developmental disorders as a subject of study in the practice of psychological and pedagogical consulting.....	78
Kuznetsova E. B., Khanina L. S. (Novosibirsk) Use of educational module cartoon «I create the world» as a new form of organization for the development of speech of children of older pre-school age in the conditions of an educational organization.....	86
Neyasova I. A., Serikova L. A., Gorshenina S. N., Buyanova I. B. (Saransk) Diagnostics of the level of formation of structural components of productive experience in younger children school age.....	96
Astakhova Y. Y. (Khabarovsk) Preparation of students studying in the learning profile «Speech Therapy» to provide speech therapy care to children with autism spectrum disorders.....	104

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editors address, publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-30-22	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 9,7. Publisher's sheets: 7,0. Circulation 550 issues Order № 78. Format 70×108/16 Release date 07.07.2022
---	--

КАЧЕСТВО ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 2 (66).

Научная статья

УДК 378.02 + 37.035.4

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.01

Роль предмета «История (История России. Всеобщая история)» в воспитании студентов негуманитарных специальностей

Кокоулин Владислав Геннадьевич

Сибирский университет потребительской кооперации, г. Новосибирск, Россия

Иващенко Яна Сергеевна

Новосибирский государственный педагогический университет;

Новосибирский государственный технический университет,

г. Новосибирск, Россия

Аннотация. В статье анализируется изменение представлений о задачах учебной дисциплины «История» в современном вузе по сравнению с советским периодом, когда преподавание истории носило ярко выраженный идеологический характер. Как отмечается в статье, в настоящее время учебная дисциплина «История» выполняет две задачи: формирование исторической памяти и воспитание патриотизма. Однако по ряду причин потенциал учебной дисциплины «История» оказался не полностью реализованным для решения воспитательных задач. Авторы статьи показывают возможности использования учебной дисциплины «История» в организации воспитательной работы не только во внеучебной деятельности, но и в ходе образовательного процесса. Анализируется потенциал учебной дисциплины история для духовно-нравственного воспитания и профилактики национализма и религиозного экстремизма. Авторы приходят к выводу, что учебная дисциплина «История» сама обладает значительным воспитательным потенциалом, для использования которого в воспитательной работе необходимо переработать план воспитательной работы и изменить наполнение базового курса «история» для студентов негуманитарных специальностей.

Ключевые слова: история, воспитание, патриотизм, профилактика экстремизма и национализма, духовно-нравственное воспитание.

Для цитирования: Кокоулин В. Г., Иващенко Я. С. Роль предмета «История (История России. Всеобщая история)» в воспитании студентов негуманитарных специальностей // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 5–13. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.01>



Original article

The role of the subject «History (History of Russia. Universal history)» in the education of students and cadets

Vladislav Gennadjevich Kokoulin

Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russia,

Yana Sergeevna Ivashchenko

*Novosibirsk State Pedagogical University; Novosibirsk State Technical University
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article analyzes the change in ideas about the tasks of the academic discipline «History» in a modern university compared to the Soviet period, when the teaching of history was of a pronounced ideological nature. As noted in the article, currently the academic discipline "History" performs two tasks: the formation of historical memory and the education of patriotism. However, for a number of reasons, the potential of the discipline "History" was not fully realized for solving educational problems. The authors of the article show the possibilities of using the academic discipline «History» in the organization of educational work not only in extracurricular activities, but also during the educational process. The potential of the educational discipline history for spiritual and moral education and prevention of nationalism and religious extremism is analyzed. The authors come to the conclusion that the educational discipline "History" itself has a significant educational potential, for the use of which in educational process it is necessary to rework the plan of educational work and change the content of the basic course «History».

Keywords: history, education, patriotism, prevention of extremism and nationalism, spiritual and moral education.

For citation: Kokoulin V. G., Ivashchenko Y. S. The role of the subject "History (History of Russia. Universal history)" in the education of students of non-humanitarian specialties// Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):5–13. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.01>

Циклы социальных и гуманитарных дисциплин для студентов и курсантов негуманитарных специальностей российских вузов в различные периоды преподавания отличались. В советскую эпоху эти предметы несли отчётливую идеологическую нагрузку, были призваны формировать научное мировоззрение на базе марксистско-ленинского учения. После распада Советского Союза в постсоветской России структура гуманитарного блока в вузах изменилась. Полностью исчезли такие дисциплины, как «научный атеизм» и «научный коммунизм». Философия повернулась к западным концепциям и религиозной

философии. Место «Истории КПСС» заняла «История России», «Отечественная история» или просто «История». Сегодня роль и содержание этих дисциплин в современном образовательном процессе и, в частности, в подготовке студентов негуманитарных специальностей, определяет компетентностная модель. Не затрагивая весь спектр социально-экономических и гуманитарных дисциплин, рассмотрим, как понимают задачи преподавания истории современные исследователи.

С начала 2000-х гг. ведется дискуссия о компетенциях, которые должна формировать дисциплина «История», и о дру-



гих ее задачах. Д. К. Сабирова считает, что помимо общекультурных компетенций, преподавание истории формирует активную гражданскую позицию студентов [7]. Наряду с этими задачами, Е. В. Калач отмечает роль истории в формировании интереса к своей профессии [4]. Изучение истории, по мнению Е. В. Ильина, призвано сохранить преемственность поколений [3]. Отмечается также, что преподавание истории важно для формирования этнической и общероссийской идентичности. Особую поддержку этнический аспект получил в национальных населенных пунктах [11]. Акцент на этническую и национальную идентичность делают также зарубежные педагоги и исследователи, в частности, французские [2]. Изменение взгляда на задачи преподавания истории для студентов негуманитарных специальностей связано с изменением роли самой истории в современном российском обществе. Её основной задачей становится формирование исторической памяти и воспитание патриотизма [6].

В период с 1990-х по настоящее время проблемы патриотического воспитания обуславливаются процессами глобализации, способствующими повышению значения массовой культуры в ее западном варианте, а также вытеснению этими образцами национальных российских ценностей [10; 16]; ростом националистических умонастроений как реакций на глобализацию; замещением непосредственного межличностного общения опосредованными цифровыми форматами коммуникации [9; 10]; идеологизацией патриотического воспитания, которое в постсоветский период только поменяла места фигуры жертвы, преступника и палача. Между педагогами и молодым поколением страны образовался барьер, по обе стороны которого находятся мировоззрения, сформированные в различных со-

циально-экономических и политических системах [12; 15].

Не секрет, что советская история КПСС, хотя и поменяла свое название и наполнение, но не изменила главного – студентам по-прежнему предлагают «единственно верную историю»: историю российской государственности в русле традиции, заложенной в XVI в. и закреплённой в XIX – первой половине XX вв. До сих пор политизированными и мифологизированными остаются не только события XIX–XX вв., но и далёкое средневековье. Битвы на льду Чудского озера и на Куликовом поле по-прежнему изображаются в всемирно-историческом цивилизационном масштабе, как космическая борьба сил добра и зла. Насколько это соответствовало истории, показано в работах последних лет [1]. Имеется зарубежный опыт частичного преодоления подобных ситуаций. В Стенфордском университете или Массачусетском технологическом институте на выбор студентам предлагаются сотни гуманитарных курсов, из которых они сами (или с помощью тьюторов) выбирают несколько. Наличие выбора решает две важные задачи: студент находит то, что нужно именно ему; разнообразие курсов позволяет уйти от крайностей идеологизации и догматизации, свойственных отечественной традиции преподавания в аспекте реализации патриотических задач.

Проблема патриотического воспитания заключается в сложности объективной оценки всей истории страны в каждый последующий период с позиции мировоззрения другого периода. Оказалось трудным сформировать уважение к советской истории, устойчивыми ассоциациями которой являются репрессии, доносы, аресты и прочие негативные события. Точно так же происходило искажение досоветской истории в совет-



ское время. Объективный взвешенный и дифференцированный подход с позиции аксиологии каждого исторического периода без специфических экспрессивных ярлыков, позволил бы увидеть в любой эпохе значимые для будущего страны события, предотвратить искажение истории. Например, если мы будем повторять, что сталинский режим является тоталитарной системой, то мы получим отрицательный эффект. Если же мы скажем, что сталинский режим был искажением идеала социализма, за который боролась и гибла целая когорта революционеров, то мы получим определённый воспитательный эффект, показав, что есть тип людей, способных пожертвовать жизнью ради высоких идеалов.

Патриотизм в полиэтничном социально-культурном пространстве России должен быть всегда сопряжен с толерантным восприятием другого образа жизни и мышления. Поэтому преподавание отечественной истории следует выстраивать таким образом, чтобы подрастающее поколение видело и осознавало, что не один русский народ создавал Российское государство; понимало роль других этносов в этом сложном процессе. Например, в преподавании истории должно быть место как завоеванию Казанского или Крымского ханств, так и истории самих этих ханств как части общей истории страны.

На уроках истории необходимо не только усвоить факты истории по формированию современной географии России, но и понять принципы этого формирования посредством последовательного и системного изучения всех процессов, осознать это геополитическое пространство как национальное достояние. Обучающийся также должен увидеть, что оно было не просто завоёвано или заселено, но и освоено духовно-эстетически. Другим важным моментом, противопоставленным абстрактным моделям и ти-

тулам, является человеческий фактор: Русь, Княжество всея Руси, Российское царство, Россия, Российская империя, СССР рождались в героическом труде простых людей, зачастую незаметном, но не менее важном, чем деятельность князей, царей, президентов или генеральных секретарей.

Патриотизм – это, прежде всего, социальное чувство, основанное на любви и преданности, поэтому его нельзя навязать, а только пробудить. Путь к «обретению родины» у каждого человека отличается, он проходит через разные слои психики, синтезируя сознательный и бессознательно-инстинктивный ее пласты. Патриотизм может и должен строиться не только на осознании величия своего народа в истории или религии, но и на семейном или родовом чувстве, идти от любви к малой родине. Здесь нужен взвешенный и комплексный подход, так как любые перекосы отразятся на результатах воспитания в виде чувства ущербности или гордыни, которые могут проявиться себя в самых негативных формах типа радикализма и экстремистских умонастроений. Изучение истории своей страны со всеми положительными и отрицательными моментами, с историей формирования и изменения культуры и образа жизни населяющих её народов – это важнейшая составляющая патриотического воспитания.

Совершенно очевидно, что вышеперечисленные аспекты патриотического воспитания самым тесным образом связаны с духовно-нравственным воспитанием и профилактикой экстремизма. В рамках учебной дисциплины «История (История России. Всеобщая история)» эти направления воспитательной работы сложно однозначно разделить на отдельные темы и мероприятия, поэтому они должны быть взаимодополняющими компонентами общей воспитательной задачи.



Из изложенного также следует, что учебная дисциплина «История» наделена огромным потенциалом в воспитательной работе со студентами негуманитарных специальностей. Тем не менее, анализ программ воспитательной работы вузов, например, Новосибирска, показывает, что они несут слишком общий характер. Типовой событийный блок мероприятий образуют следующие события: Куликовская битва, День Победы, день памяти политических репрессий, День присоединения Крыма к России, День славянской письменности и День государственного флага. К сожалению, этими безусловно важными датами исчерпывается список значимых событий, включаемых в блок воспитательной работы.

В качестве рекомендаций можно предложить включить в планы мероприятий ряд событий и фактов, значимых для региона и города. Например, для Новосибирска в 2022 г. это может быть начало строительства научного городка под Новосибирском (4 июня), петровские города и поселения в Сибири и на территории Новосибирской области, 180-летие сибирского областника Николая Михайловича Ядринцева, 170-летие основателя города Григория Моисеевича Будагова и др. Следует учитывать и то, что юбилейные даты активно обсуждаются в СМИ и социальных сетях, их включение в план будет иметь большее информативное и духовно-нравственное влияние на личность студентов.

Преподавание истории дает возможности для применения разнообразных форм воспитательной работы: посещение виртуальных музеев и выставок, реальные экскурсии по городским достопримечательностям, организация культурно-массовых мероприятий и т. п. После посещения мероприятия студенты охотно выкладывают свои фото в социальных сетях, привлекая тем самым

внимание других к объектам наследия и стимулируя их к самообразованию. В таком случае педагог, работая с одной группой, влияет на более широкую аудиторию, самоорганизующуюся в том числе благодаря современным цифровым и мобильным технологиям.

Обратим внимание на то, что среди направлений воспитательной работы имеются следующие: «правовое и гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодёжи», «духовно-нравственное воспитание, совершенствование нравственного воспитания», «культурно-эстетическое воспитание, реализация творческой активности студенческой молодёжи» и «формирование установок толерантного поведения, профилактика национализма и экстремизма, уменьшение риска социальных взрывов». Исторические даты и события, перечисленные выше, привязаны в основном только к первому направлению, а духовно-нравственный, культурно-эстетический потенциал истории практически не используется.

Следующая проблема касается учебной литературы. Обсуждение отдельных сюжетов отечественной истории, используя имеющиеся учебники и учебные пособия по истории России, вызывает определённые трудности. Казахам, бурятам, татарам и некоторым другим народам невозможно объяснить следующие факты: почему Ермак является героем, а Кучум или Чингисхан нет? почему, например, в учебниках рассказывается о бедствиях, которые испытала Русь во времена монголо-татарского нашествия, но о бедствиях, которые испытало население Казанского и Астраханского ханств после захвата их Иваном IV не написано? Много говорят о том, что Русь спасла Европу от монгольского нашествия, а о том, что Волжская Булгария первой приняла на себя удары монгольских полчищ, опять же



ничего не сообщается. Рассказывается о начале христианства и крещении Руси, а о распространении ислама в Волжской Булгарии обучающийся ничего не знает. Такую этноцентрическую позицию (в ее русскоцентричном варианте) следует преодолевать, если мы стремимся сохранить национальную целостность.

Какие предлагаются решения этой проблемы. Акцент в освещении истории России был перенесён с сюжетов истории политической и истории экономической на историю социально-культурную, на историю «диалога культур». При этом и политическая, и экономическая история остались в книге, но лишь в качестве исторического фона, а не самодовлеющего объекта освещения [13; 15].

Можно вспомнить подход известного историка XIX в. Н. М. Карамзина. Описывая бедствия, которые испытала Русь во время нашествия Батыея, он разъяснял: «Россия испытала тогда все бедствия, претерпенные Римской империей от времён Феодосия Великого до седьмого века, когда северные дикие народы громили её цветущие области. Варвары действуют по одним правилам и разнствуют между собою только в силе» [5: 13]. Обладая чувством исторической справедливости, Н. М. Карамзин отмечал повторяемость истории, и этот прием позволил историку оставаться объективным и к своему, и к другим народам.

При разработке концепции учебно-го курса и учебника по истории России необходимо отказаться от ретроспективного подхода, выбирая только те факты и тенденции развития, которые получили развитие в дальнейшем. Именно с этих позиций получалось, что история России – это сначала история Киевской Руси, потом Владимиро-Суздальской, Московской, Российской империи, СССР и, наконец, Российской Федерации. Данный подход не является историческим, мы не изучаем явление

в развитии, а устанавливаем причинно-следственные связи.

Также необходимо определить: что, собственно, мы изучаем, и о чём идёт речь? что такое Россия в древности, Средние века и новое время? В первый период истории России – до начала XIII в. – на территории Европейской части современной России существовало четыре крупных государственных образования: Хазарский Каганат, Волжская Булгария, Киевская Русь и Новгородская феодальная республика. Обычно утверждают, что история Волжской Булгарии – это региональная история, и относится она к истории современного Татарстана [11]. С некоторой натяжкой можно согласиться, что история Новгорода – это региональная история, но в отношении Волжской Булгарии этого сделать нельзя – это было другое государство, созданное на иной этнической основе, не входившее в состав Киевской Руси или её уделов даже номинально. Кроме этого, степные народы – половцы и печенеги – рассматриваются исключительно как враждебные восточным славянам, и по этой причине их вовсе исключают из истории России.

Странные трансформации происходят с периодом, который ранее назывался «монголо-татарское иго». Сейчас отказываются от этого термина, заменяя его на понятия «золотоордынское иго» или «вассальная зависимость Руси от Орды» [8, с. 164]. При этом история Золотой Орды по-прежнему рассматривается как история какого-то чуждого России государства. Хотя, с точки зрения не мифологии, а истории, следовало бы признать, что это Золотая Орда стала первым Евразийским государством, включавшим в себя большую часть территории современной Российской Федерации. Да и влияние политического строя и системы управления Золотой Орды оказали существенное влияние на последующую историю России.



Исчезло из истории России и Великое княжество Литовское, Русское и Жемайтское, несмотря даже на то, что в его состав входило больше русских земель, чем в Великое княжество Московское. Это тоже была Русь, сделавшая иной исторический выбор, ведшая борьбу против Орды и против Орденов и победившая в этой борьбе раньше, чем это сделала Русь Московская. Тем более, что территория почти всего Великого княжества Литовского входила в состав СССР.

История России в XVI–XVII вв. изображается крайне односторонне: Иван Грозный, Смута, правление первых Романовых. На каком основании из истории России исключены Казанское, Астраханское и Сибирское ханства? На том основании, что они были побеждены? Но почему-то в предыдущем периоде проигравшую Русь не заменили историей победившей Золотой Орды. Необходимо внимательно отнестись к истории Украины, которая «вдруг» появляется в истории России во второй половине XVII в. в связи с вхождением в её состав. Является ли история Украины частью истории России или нет? Если смотреть с позиций начала XXI в., то нет. А если подойти исторически? История Сибири, которая и сейчас входит в состав Российской Федерации, освещается с точки зрения освоения русскими землепроходцами её территории. Если смотреть

глазами московских правителей XVII в., то может быть это и так, но для истории данная позиция неприемлема. В состав Российской империи были включены Крым, Кавказ и Средняя Азия. Включается ли их история в состав истории Российской? Вопрос по меньшей мере дискуссионный.

Итак, содержательно-методическая сторона преподавания истории для студентов негуманитарных специальностей имеет пока больше вопросов, чем ответов. Их разрешение, безусловно, позволит решить проблемы не только гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания, но одновременно будет способствовать профилактике национализма и религиозного экстремизма. Очевидно, что все дискуссионные вопросы связаны с этими направлениями воспитательной работы.

Использование воспитательного потенциала истории необходимо осуществлять в двух направлениях: переработка плана воспитательной работы и изменение наполнения базового курса «история». Это не требует привлечения дополнительных финансовых ресурсов, достаточно включить в число показателей эффективного контракта наряду с научной и учебно-методической работой внеаудиторную работу со студентами, а также концептуально выстроить курс истории в вузе с точки зрения современных подходов к ее преподаванию.

Список источников

1. *Данилевский Н. И.* Русские земли глазами современников и потомков (XII–XIV вв.): Курс лекций. – М.: Изд-во «Аспект-Пресс», 2000. – 400 с.
2. *Задора А.* Преподавание истории: чувствительные вопросы и конструирование идентичности во Франции // Конфликтология. Nota Bene. – 2018. – № 1. – С. 36–50.
3. *Ильин Е. В.* Военная тематика в учебном курсе «Отечественная история» (опыт преподавания истории на химическом факультете СПбГУ) // 2012 год – год истории в России. Актуальные проблемы изучения и преподавания истории в высших учебных заведениях. – СПб.: Изд-во ООО «Скифия-принт», 2014. – С. 84–88.
4. *Калач Е. В.* Преподавание истории России и истории профессии как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса вуза // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. – 2013. – Т. 2. – № 1 (2). – С. 84–86.



5. *Карамзин Н. М.* История государства Российского. – М.: Наука, 1992. – Т. IV. – 478 с.

6. *Кокоулин В. Г., Михалин В. А.* Отечественная история и воспитание патриотизма // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2014. – № 1. – С. 175–177.

7. *Сабирова Д. К.* История формирования общекультурных компетенций у будущих специалистов технического профиля в процессе преподавания истории в вузе // Вестник Казанского государственного технического университета. – 2012. – № 1. – С. 169–173.

8. *Сахаров А. Н., Буганов В. И.* История России с древнейших времён до конца XVII в. Учеб. для 10 кл. 3-е изд. – М.: Изд-во «Просвещение», 1997. – 303 с.

9. *Усова М. Т., Иващенко Я. С.* Гуманитарное знание в системе ценностей студентов технических вузов России // Наука и социум. Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ. Материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием и VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. редакторы Е. Л. Сорокина, Н. А. Одинокова. – Новосибирск, 2021. – С. 75–79. DOI: 10.38163/978-5-6045317-3-0_2021_75

10. *Усова М. Т.* К проблеме эстетизации высшего образования // Информационные войны: социально-этические, эстетические, антропологические аспекты и технологии противодействия. Материалы Всероссийской научной конференции / под науч. ред. В. Ш. Сабирова, 2015. – С. 174–185.

11. *Халевин Н. В.* Несколько слов о проблемах преподавания истории в высшей школе (из опыта преподавателя отечественной истории) // Историко-культурное наследие славянских народов Камско-Вятского региона. – 2015. – № 1. – С. 154–158.

12. *Ходырева Е. А.* Воспитательная деятельность вузов в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 3. – С. 121–125.

13. *Хюбнер К.* *Нация: от забвения к возрождению.* – М.: Изд-во «Канон+», 2001. – 400 с.

14. *Шибанова Е. К.* Моделирование системы высшего образования: зарубежный опыт и российские тенденции // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. [Электронный ресурс] – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20877> (дата обращения 21.01.2022).

15. *Штейнер-Хамси Г.* Способы отражения в учебных планах и учебниках географических и цивилизационных аспектов многокультурного общества. // Преподавание истории в культурном обществе и пограничных территориях. – Хабаровск: [б.и.], 1999. – С. 41–46.

16. *Яманова С. М., Иващенко Я. С.* Трансформации системы ценностей современной молодежи России в контексте системы образования // Наука и социум. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях / Ответственный редактор Е. Л. Сорокина. – 2018. – С. 179–182.

Информация об авторах

Кокоулин Владислав Геннадьевич – доктор исторических наук, профессор, кафедра истории и теории государства и права, Сибирский университет потребительской кооперации, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6375-0173>, E-mail: kwladislaw@yandex.ru

Иващенко Яна Сергеевна – доктор культурологии, профессор, кафедра управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет; профессор, кафедра истории и политологии, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5721-9634>, E-mail: iva_ya@mail.ru



Information about the authors

Vladislav Gennadjevich Kokoulin – Doctor of Historical Studies, Professor of the Department of History and Theory of State and Law, Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6375-0173>, E-mail: kwladislaw@yandex.ru

Yana Sergeevna Ivashchenko – Doctor of Cultural Studies, Professor, Department of Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University; Professor, Department of History and Political Science, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5721-9634>, E-mail: iva_ya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.02.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 12.05.2022

The article was submitted 10.02.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication 12.05.2022.



Научная статья

УДК 371

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.02

Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования

Журавлева Наталья Николаевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Тальшинская Инна Александровна

*Муниципальное бюджетное образовательное учреждение СОШ № 196,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В данной статье рассматривается феномен наставничества как одно из условий управления качеством образования. В статье раскрывается сущность наставничества, дается характеристика его форм и методов. *С середины 20 века наставничество приобрело характер массового движения* – наставничество в средней школе, как одна из форм методической работы, определяется как помощь опытного учителя молодому специалисту или стажёру «адаптироваться к новым условиям деятельности, закрепить ряд необходимых в этих условиях первичных умений и навыков». В двадцатом веке, можно было разделить наставничество в профессиональной и образовательной сферах, а в двадцать первом веке эти границы стираются. В работе уделено внимание основным моделям наставничества, таким как традиционное, партнерское, групповое, флэш наставничество, скоростное, реверсивное и виртуальное наставничество. Также в статье уделено внимание программе наставничества реализуемой в МБОУ СОШ № 196 г. Новосибирска.

Ключевые слова: модернизация, управление, качество образования, развитие, саморазвитие, наставничество, модель, программа, менторство, коуч, тьютор, эдвайзер, фасилитатор.

Для цитирования: Журавлева Н. Н., Тальшинская И. А. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 14–22. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.02>



Original article

Organization of mentoring as a necessary condition for managing the quality of education

Natalia Nikolaevna Zhuravleva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Inna Alexandrovna Talyshinskaya

*Municipal Budgetary Educational Institution of secondary school No 196,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article reveals the essence of mentoring, gives a description of its forms and methods. Since the middle of the 20th century, mentoring has acquired the character of a mass movement - mentoring in secondary school, as one of the forms of methodological work, is defined as the help of an experienced teacher to a young specialist or trainee "to adapt to new conditions of activity, to consolidate a number of primary skills necessary in these conditions." In the twentieth century, it was possible to separate mentoring in the professional and educational spheres, and in the twenty-first century, these boundaries are blurring. The paper focuses on the main models of mentoring, such as traditional, partner, group, flash mentoring, speed, reverse and virtual mentoring. Also in the article attention is paid to the mentoring program implemented in the MBOU secondary school No. 196 in Novosibirsk

Keywords: modernization, management, quality of education, development, self-development, mentoring, model, program, mentoring, coach, tutor, advisor, facilitator.

For citation: Zhuravleva N. N., Talyshinskaya I. A. Organization of mentoring as a necessary condition for quality management of education // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):14–22. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.02>

Современные социальные, экономические условия развития России, модернизация системы непрерывного образования требуют значительного повышения качества кадрового потенциала. Главным инструментом в системе образования является педагог. Современной школе необходимы педагоги, которые мобильны, конструктивны, высоко мотивированы к сотрудничеству и саморазвитию, отличаются высоким уровнем ответственности за развитие и воспитание молодого поколения

Сегодня каждое общеобразовательное учреждение объективно нуждается в квалифицированных сотрудниках, чем выше их профессионализм, глубже теоретические знания, тем качественнее

они будут выполнять свои должностные обязанности, что является необходимым условием качественной работы как для образовательного учреждения, так и самого сотрудника. Имидж образовательного учреждения формируют высококвалифицированные сотрудники, что немаловажно для развития и конкурентоспособности учреждения. В свою очередь, профессионализм и адаптационная способность сотрудников становятся также их гарантом защищенности на рынке труда.

Актуальность данной статьи состоит в том, что при использовании технологии наставничества организация образовательного процесса становится более продуктивной. Сегодня наставничество



необходимо использовать не только по основному профилю – профессиональное развитие сотрудников, но и для повышения сплоченности коллектива, усиления их мотивации к деятельности, профессиональному развитию, а также для обеспечения связи поколений, передачи культурных традиций.

Организация наставничества в организации между участниками процесса образования позволяет создать условия для межличностного общения и взаимодействия одного человека на другого. Благодаря этому, экономится время на поиск информации, идей, разрабатываются новые подходы к обучению, оптимизируется работа коллектива. Система наставничества позволяет построить оптимальные отношения внутри коллектива как ученического, так и педагогического, что является важнейшим индикатором в повышении качества образования в целом. А также решить проблемы молодого специалиста в новом коллективе и проблемы педагога с большим стажем, который испытывает кризис профессионального роста.

Создание программы наставничества является необходимым условием для эффективного развития персонала, обеспечивающее индивидуальный подход к формированию кадрового потенциала организации. Под *программой наставничества* следует понимать комплекс мероприятий и действий, направленных на организацию взаимоотношений наставника и наставляемого с целью получения ожидаемых результатов.

Участниками программы наставничества являются наставляемый, наставник, куратор. *Наставляемый* в ходе организации совместной деятельности с наставником решает конкретные, личностные и профессиональные задачи, приобретает, накапливает и развивает профессиональные навыки и компетенции. *Наставник*, обладающий высокими профессиональными

знаниями и компетенциями, имеющий успешный опыт в достижении профессионального результата, знакомит со своим опытом работы, показывает наставляемому эффективные методы и приемы работы, дающие положительные результаты при организации деятельности, формирует мотивацию к процессам саморазвития у наставляемого.

Для успешной реализации программы наставничества определяется *куратор* из числа сотрудников организации, который несет ответственность за организацию программы наставничества.

Составляющими программ наставничества являются целевая модель наставничества и методология. *Целевая модель наставничества* показывает взаимосвязи между структурными компонентами и механизмами, которые помогают достигать поставленных результатов, содержит систему условий, ресурсов, процессов и этапов, необходимых для реализации программ в образовательных организациях. В *методологии наставничества* указывается система концептуальных взглядов, подходов и методов, обоснованных научными исследованиями и практическим опытом, позволяющая понять и организовать процесс взаимодействия наставника и наставляемого.

Создание программы наставничества является необходимым условием для эффективного развития персонала, обеспечивающее индивидуальный подход к формированию кадрового потенциала организации. Под *программой наставничества* следует понимать комплекс мероприятий и действий, направленных на организацию взаимоотношений наставника и наставляемого с целью получения ожидаемых результатов.

Для успешной реализации программы наставничества определяется *куратор* из числа сотрудников организации, который несет ответственность за организацию программы наставничества.



Миссия МБОУ СОШ № 196 – подготовка образованных, физически развитых молодых людей, способных к саморазвитию, самосовершенствованию в меняющейся социокультурной и экономической среде.

Данная миссия не выполнима без качественной работы в области кадровой политики. МБОУ СОШ № 196 полностью укомплектована педагогическими кадрами, средний возраст сотрудников – 44 года.

В настоящее время в школе работает 127 педагогов. В их числе имеют: почётный знак «Почетный работник общего образования» – 2; награждены Почетной грамотой министерства образования РФ» – 5; значок «Отличник народного просвещения» – 1. Имеют высшую квалификационную категорию – 27 педагогов, первую – 43 педагога. Можно с уверенностью сказать, что в учреждении имеется более 70 человек потенциальных наставников.

Безусловно, в школе всегда ведётся работа по совершенствованию профессионального мастерства педагогических работников. Например, в 2019 году все заместители директора прошли переподготовку в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога, три учителя продолжили обучение в магистратуре, 7 педагогов прошли профессиональную переподготовку, 44 педагога прошли курсовую подготовку по реализации ФГОС в связи с переходом на обучение по ФГОС на уровне СОО. 3 педагога продолжили обучение в магистратуре. В 2019 году будучи руководителем школы я поступила в магистратуру НГПУ по дополнительной образовательной программе «Образовательный менеджмент». На сегодня в школе более 60 % педагогов имеют квалификационную категорию.

С мая 2020 года школа стала участником регионального проекта «Сетевая

дистанционная школа Новосибирской области», весь педагогический коллектив школы – 110 человек прошел курсовую подготовку по дополнительной профессиональной программе в рамках участия в проекте цифровая образовательная среда. Участие в данном проекте позволило во второй четверти прошлого учебного года безболезненно перейти на обучение с применением дистанционных технологий.

В сложившихся обстоятельствах возникла необходимость в такой форме наставничества как «обучающийся – преподаватель». Сегодня подрастающее поколение разбирается в IT-технологиях намного лучше учителей. Например, в ноябре, декабре 2020 именно ребята подсказали удобную на тот момент платформу для обучения Discord – бесплатный VoIP-мессенджер, первоначально ориентированный на любителей игр, но в дальнейшем получивший широкое распространение среди пользователей Интернета. Более того, обучающиеся перед началом второй четверти в оперативном порядке помогали учителям освоиться с данным мессенджером. Педагоги не считают зазорным учиться у своих учеников, прекрасно понимая, что этим поднимают значимость, уверенность своих воспитанников и улучшают качество своей работы, демонстрируют учащимся, что можно и нужно учиться всегда.

Профессиональное мастерство каждого сотрудника школы позволяет вести эффективную наставническую деятельность как в части «преподаватель – преподаватель», так и в части «преподаватель – обучающийся». Учитель-наставник оказывает педагогическое воздействие на обучающегося с помощью вовлечения последнего в ту или иную деятельность. Главное здесь не просто организовать участие обучающегося, но и научить рефлексии своей деятельности, полученного опыта.



Наставник помогает человеку (независимо от его возраста и места в социуме) преодолеть те или иные внешние и внутренние барьеры: новый коллектив, неуверенность в собственных знаниях, технические сложности, низкий уровень самостоятельности. Другими словами, конечный результат деятельности наставника – обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации, карьерного роста [20].

Роль наставника

Менторство (менторинг) – это процесс взаимодействия более опытного в чем-либо человека с менее опытным, при котором первый передает второму свою экспертизу (знания, навыки, умения в рамках своего мастерства). Цель процесса – достижение менее опытным человеком определенного результата и успеха в этой области при поддержке более опытного участника [18].

Коуч – специалист, который помогает в постановке и достижении жизненных и профессиональных целей [18].

Тьютор (англ. tutor – наставник, репетитор, преподаватель) – это человек, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы. Тьютором в педагогическом сообществе называют человека, который сопровождает ребенка в учебном процессе, помогает ему решать многие образовательные и организационные вопросы. Если школьник боится сделать выбор, не может самостоятельно составить расписание или не знает, как поговорить с учителем о передаче контрольной, он может обратиться к тьютору [13].

Эдвайзер – это эксперт, который помогает стартапу решить ряд стратегических задач в той сфере, в которой у команды не хватает компетенций. Если

молодому стартапу необходим профессиональный совет, он может обратиться к эдвайзеру. Эдвайзером может быть сотрудник научных институтов, который обладает глубокими знаниями в своей теме. Также эдвайзером может стать успешный бизнесмен. Он способен помочь основателям стартапа с определением стратегии. Эдвайзер – это преподаватель, выполняющий функции академического наставника студента, обучающегося по определенной специальности [15].

Фасилитатор – человек, который руководит групповым мероприятием и управляет дискуссией так, чтобы группа эффективнее достигла поставленных целей. Проще говоря, фасилитатор задает темп дискуссии, направляет её в нужное русло, предупреждает конфликтные моменты. В конце беседы он подводит итог, формулирует решение актуальной задачи, приемлемое для всех членов команды [14].

Форма работы

Индивидуальная – предполагает персонализированное сопровождение наставником обучающегося, с учётом индивидуальных образовательных дефицитов и других индивидуальных особенностей последнего.

Групповая – сопровождение одним наставником, или командой наставников, обучающихся, обладающих общим или сходным образовательным дефицитом.

Коллективная – организация наставничества в работе с коллективом (большой группой), обучающихся, обладающие разными типами образовательных дефицитов.

Взаимная – организация взаимной поддержки обучающихся, обладающих разными типами образовательных дефицитов.

Онлайн- поддержка обучающихся, находящихся в удалённом доступе с использованием интернет-технологий [20].



Форма наставничества «Преподаватель – преподаватель»

Для осуществления работы в данной форме наставничества ставятся следующие задачи:

- адаптировать педагога в новом для него коллективе;
- ввести молодого педагога и специалиста в профессию;
- построить продуктивную среду в педагогическом коллективе на основе взаимообогащающих отношений начинающих и опытных специалистов;
- нивелировать проблемы педагога, находящегося в ситуации профессионального выгорания, ощущающего себя некомфортно в мире новых образовательных технологий, и как следствие, испытывающего кризис профессионального роста.

Когда в коллектив приходят молодые специалисты, возникает необходимость в более организованной наставнической работе. При анализе профессиональной компетенции вновь поступивших на работу куратор должен учитывать и специфику, потому как очень сложно, можно сказать невозможно, быть наставником учителю физкультуры у учителя математики, или наоборот. В связи с этим, молодые специалисты должны получить наставника на своих предметных кафедрах, школьных методических объединениях. Следующим шагом после определения наставника идет корректировка программы наставничества, организация мастер-классов, семинаров. Наставник должен как минимум в течение полугода тесно контактировать со своим воспитанником, помогать, направлять. По истечению этого времени осуществляется анализ проделанной работы и выявляются её результаты. Таким образом, форма наставничества «преподаватель-преподаватель» подразумевает гибкую систему действий, как руководителя организации, так и кура-

тора наставничества. Тем не менее, согласно положению МБОУ СОШ № 196 о наставничестве должен быть составлен примерный календарно-тематический план. Возможно с последующими некоторыми вариациями.

Форма наставничества «преподаватель – обучающийся» [19].

Задачи:

- сформировать жизненные ориентиры;
 - адаптировать обучающихся в новом для них коллективе;
 - повысить мотивацию к проектной и внеурочной деятельности, к улучшению образовательных результатов обучающихся.
 - создать условия для обучающихся с особыми потребностями (дети с ОВЗ, одаренные дети, подростки в трудной жизненной ситуации) для выбора оптимальной образовательной траектории;
 - сформировать активную гражданскую позицию наставляемого и нравственные ценности, существующие в обществе;
 - развить основы успешной самостоятельной и ответственной деятельности в современном мире (гибкие навыки, лидерские качества, метакомпетенции, адаптироваться к изменениям на рынке труда, готовность учиться в течение всей жизни, менять сферу деятельности и т. д.);
 - создать условия для осознанного выбора профессии обучающимся и формирования потенциала для построения успешной карьеры.
- Технология наставничества успешно применяется и для решения ряда задач в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми из группы риска, находящимися на различных видах учётах. В этих случаях наставниками выступают сотрудники социально-психологической службы. Осуществляется индивидуальное сопровождение



каждого ребёнка социальным педагогом, школьными психологами. Создаются условия для выбора оптимальной образовательной траектории, способствуют адаптации в обществе.

Одарённые и талантливые дети тоже под особым наблюдением наставников. Одна из наиболее распространённых форм работы наставника с такими ребятами – это совместные работы над научно исследовательскими проектами. Подбор различных конкурсов для участия и сопровождения обучающегося. Данная работа осуществляется в школе в системе согласно плану работы с одарёнными детьми.

В последнее время государство нацеливает ребят на приобретение рабочих профессий, поэтому школа должна сделать всё возможное, чтобы подростки определились в своём дальнейшем пути. МБОУ СОШ № 196 активно сотрудничает с Центром развития профессиональной карьеры, сотрудники которого проводят лекции, беседы об ошибках в выборе профессии, помогают ребятам определиться в направлении дальнейшего обучения, устраивают различные тренинги. Так же огромное значение имеет взаимодействие с Новосибирским государственным педагогическим университетом, Новосибирским колледжем культуры и искусств.

Анализируя данную работу, можно сказать, что в части наставничества «преподаватель-обучающийся» в МБОУ СОШ № 196 работа велась и ведётся. Подтверждением этого являются программы внеурочной деятельности, дополнительного образования, размещённые на официальном сайте учреждения <http://www.s196.edu.ru/>. Не исключено, что могут возникнуть ситуации, когда надо будет пересмотреть некоторые пункты программ, или потребуется их значительная коррекция. Профессионализм

коллег позволит быстро и конструктивно справиться с возникающими проблемами, но эта работа уже будет носить частный характер.

Форма наставничества «обучающийся – обучающийся» [19].

Данная форма наставничества способствует решению следующих задач:

- улучшить психологический климат в образовательной организации среди обучающихся;
- сформировать жизненные ориентиры;
- адаптировать обучающихся в новом для них коллективе;
- повысить мотивацию к проектной и внеурочной деятельности, спортивной и культурной сфере, к улучшению образовательных результатов обучающихся;
- приучить к соблюдению правил внутреннего распорядка школы, и как следствие снизить количество правонарушений, сохранить материально-техническую базу учреждения.

Инфраструктура МБОУ СОШ № 196 позволяет рассмотреть ещё один способ наставничества: «обучающийся-обучающийся». Школа состоит из двух зданий. В блоке А находится дошкольное отделение и обучается начальное звено. Дошколята имеют представление что такое школа, им приходится ходить в школьный актовый зал, малый физкультурный зал. Они знакомятся со школьной жизнью исподволь, не заметно. А вот при переходе в пятый класс обучающиеся начинают учиться в блоке Б. Для многих из них это является психологическим стрессом: вместо одного учителя – несколько, были старшими в младшем блоке, стали младшими в старшем, несмотря на конструктивную схожесть зданий, пятиклассники плохо ориентируются в коридорах школы. Это объясняется тем, что занимались они в одном кабинете. Помочь ребятам



адаптироваться в старшем блоке могут старшекласники. Например, девятые классы курируют пятые. Можно даже закрепить за каждым учеником пятого класса учащегося девятого класса. Для выстраивания системы работы в этом направлении, на наш взгляд, не требуется написание программы, достаточно составить календарно-тематический план. Это должно входить в компетенцию куратора по наставничеству.

Таким образом, внедрение этих моментов в воспитательную программу позволит нивелировать психологический стресс у пятиклассников, позволит быстрее включить их в общественную

жизнь школы на уровне старшекласников. Не исключается и помощь старшекласников в выполнении домашнего задания, работе над научно-исследовательским проектом.

Анализируя вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что наставничество – это не цель, а средство. Нужно отчётливо понимать, для каких целей это средство подходит. Это практика, которая, как и большинство образовательных практик, не внедряется, а возвращается. Возвращается на определённом уровне образовательной культуры, социального доверия, гражданской активности.

Список источников

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 92 с.
2. *Барабас А. А.* Аналитическая деятельность педагога в условиях введения профессионального стандарта (на основе использования результатов итоговой аттестации обучающихся): программа / под ред. Е. А. Тюриной. – Челябинск: РЦОКИО, 2016. – 127 с.
3. *Асроров Р.* Педагогическое самообразование в системе непрерывного повышения квалификации учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Душанбе, 2012. – 23 с.
4. *Батышев С. Я.* Основы педагогической деятельности наставника. – Москва: Знание, 1977. – 63 с.
5. *Волобуева Т. Б.* Новые подходы к контролю качества повышения квалификации педагогов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 1 (22). – С. 74–80.
6. *Гордовский Д.* Что такое нетворкинг и как заводить полезные знакомства. – [Электронный ресурс] – URL: <https://blog.calltouch.ru/networking-kak-zavodit-poleznye-znakomstva/> (Дата обращения: 11.11.2021).
7. *Зюзин В.* Что такое hard и soft skills? В чем разница и что важнее. – [Электронный ресурс] – URL: <https://vc.ru/hr/178746-chto-takoe-hard-i-soft-skills-v-chem-raznica-i-chto-vazhnee> (Дата обращения: 19.11.2021)
8. Кто такой фасилитатор. Объясняем простыми словами. [Электронный ресурс] – URL: <https://secretmag.ru/enciklopediya/kto-takoi-fasilitator-obyasnyаем-prostymi-slovami.htm> (Дата обращения: 19.11.2021)
9. *Лесохина Л. Н.* К обществу образованных людей (Теория и практика образованных взрослых) Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – СПб.; Тускарора: ИОВ РАО, 1998.
10. *Майстер Д.* Управление фирмой, оказывающей профессиональные услуги. 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012.
11. Менторство: простыми словами о том, что это такое. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.gd.ru/articles/10287-mentorstvo> (Дата обращения: 08.12.2021)
12. Наставничество стратегия непрерывного развития. [Электронный ресурс] – URL: <https://iro86.ru/images/documents/> (Дата обращения: 08.12.2021)



13. *Чеглакова Л. М.* Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций // Экономическая социология. – 2011. – Т. 12. – № 2. – С. 80.

Информация об авторах

Журавлева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, E-mail: 2nzhur@mail.ru

Тальшинская Инна Александровна – директор, муниципальное бюджетное образовательное учреждение СОШ № 196, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9717-4768>, E-mail: italyshinskaja@s196.edu.ru

Information about the authors

Natalia Nikolaevna Zhuravleva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4080-5343>, E-mail: 2nzhur@mail.ru

Inna Alexandrovna Talyshinskaya – Director, Municipal Budgetary Educational Institution of secondary school No. 196, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9717-4768>, E-mail: italyshinskaja@s196.edu.ru

Статья поступила в редакцию 18.02.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 12.05.2022.

The article was submitted 18.02.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication 12.05.2022.



Научная статья

УДК 171+159.9.016.1+371.132

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.03

Концепт «заботы о себе» в аспекте педагогической деятельности

Игнатенко Ольга Евгеньевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье представлены взгляды философов, психологов, педагогов на природу заботы о себе. Философия античности рассматривает заботу о себе как правило мудрой жизни, связывая всю человеческую бытийность с заботой о душе. Современные философы описывают практики себя и заботу о себе с бытием индивида в мире, обращают внимание на заботу о душе и теле. Реализация индивидуального сценария жизни не предполагает разрыва с социумом, игнорирование других, а опирается на рефлексию, осмысление и самоопределение.

Целью статьи является рассмотрение феномена заботы о себе через призму педагогической деятельности. Методологическую основу составляют онтогенетические и гносеологические подходы, объясняющие феномен человека. В педагогической деятельности концепт заботы о себе приобретает особую значимость в процессе профилактики и преодоления профессионального выгорания. Педагогу очень важно уметь определять свое эмоциональное и психофизическое состояние: находится ли он в гармонии с собой или проявляет внутреннюю разобщенность. При этом педагог нуждается в знании, которое бы позволило ему самому осмыслить свое состояние и возвращать утраченную гармоничность. Таким знанием, могут выступать различные тренинги, на которых широко применяются «техники себя»: работа с мыслью, работа со словом, работа с телом.

Ключевые слова: забота о себе, техники себя, самореабилитация, педагогическая деятельность, профессиональное выгорание, тренинг, индивидуализация, профессиональное развитие.

Для цитирования: Игнатенко О. Е. Концепт «заботы о себе» в аспекте педагогической деятельности // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 23–28. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.03>

Original article

The concept of «self care» in the aspect of pedagogical activity

Olga Evgenievna Ignatenko

*Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article presents the views of philosophers, psychologists, teachers on the nature of self-care. The philosophy of antiquity considers self-care as a rule of a wise life, linking all human beingness with caring for the soul. Modern philosophers describe



the practice of oneself and self-care with the existence of an individual in the world, pay attention to the care of the soul and body. The implementation of an individual life scenario does not imply a break with society, ignoring others, but relies on reflection, comprehension and self-determination.

The purpose of the article is to consider the phenomenon of self-care through the prism of pedagogical activity. The methodological basis is formed by ontogenetic and epistemological approaches that explain the human phenomenon. In pedagogical activity, the concept of self-care acquires special significance in the process of preventing and overcoming professional burnout. It is very important for a teacher to be able to determine his emotional and psychophysical state: whether he is in harmony with himself or shows internal disunity.

At the same time, the teacher needs knowledge that would allow him to comprehend his own state and return the lost harmony. Such knowledge can be various trainings, in which “techniques of the self” are widely used: work with thought, work with words, work with the body.

Keywords: self-care, self-techniques, self-rehabilitation, pedagogical activity, professional burnout, training, individualization, professional development.

For citation: Ignatenko O. E. The concept of "self-care" in the aspect of pedagogical activity // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):23–28. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.03>

Современное российское общество переживает период экономических, социальных, культурных и технологических изменений. Данные преобразования влекут за собой различные риски, связанные с изменениями требований к жизни в быстроменяющихся условиях, формированием новых жизненных установок в существующей реальности социальных трендов. Стремительные изменения, процессы информатизации и глобализации во всех сферах жизнедеятельности сдвигают вектор развития в сторону построения индивидуального сценария жизни, формирования таких способностей и компетенций, которые бы позволили находиться педагогу в ресурсном состоянии, периодически собирать себя и направлять.

В современном профессиональном и личностном развитии педагога эта направленность воплощается в понимании практики заботы о себе. Забота о себе включает не только анализ и осмысление происходящего в самом себе, но и вне себя. Забота о себе в наше время, по мнению В. М. Розина, предполагает «форми-

рование индивидуального сценария развития и жизни, формирование трезвого стоического сознания, возобновление эмоций, энергии, переживаний». Заботу о себе можно рассматривать в трех взаимосвязанных «процедурах и практиках: рефлексии, осмысления, самоопределения» [8].

Истоки заботы о себе мы видим в философии античной мысли. Эпиктет, Сократ, Платон ориентировали на главную составляющую заботы о себе – заботу о душе.

Эпиктет считал, что человек – это «осколок Бога», он обладает разумом и жизнь свою он должен строить согласно природе своего разума: «Бог не только создал тебя, но и поручил тебе самого себя» [1, с. 107].

Платон обращает наше внимание на социальные истоки души, которая связывает между собой все явления. В диалоге «Алкивиад» Платон говорит «душа – это человек», следовательно, забота о душе должна проявляться через самопознание [6].



Сократ считал, что индивидуальная забота должна постепенно переходить в заботу о других, но данный переход будет возможен, только если индивид освоит практику формирования самого себя. Сократовский человек, это человек, заботящийся о своей душе, так как душа вечна, и именно она движет телом.

Философы XX века, рассматривая концепт заботы выделяли этическую и моральную составляющую данной категории и указывали, что это прежде всего человеческая практика, направленная на изменение самого субъекта, его отношения к жизни.

Построение индивидуальной жизни отражается в концепции заботы о себе М. Фуко. По его мнению, понимание модальности концепта заботы о себе должно проходить с позиции социальной и человеческой практики, а не с позиции эгоистической озабоченности собственной индивидуальностью [10].

В концепции М. Фуко следует различать следующие аспекты:

1. Забота о себе предполагает особый взгляд на мир, действия, отношения с другими людьми.

2. Забота о себе подразумевает переключение взгляда с внешнего, окружающего мира на самого себя, анализ происходящего вне себя и в самом себе.

3. Забота о себе означает определенный образ действий, осуществляемый субъектом по отношению к самому себе (анализ и обдумывание прожитого и своих поступков; оценка происходящего, сравнение с идеалом, образом; изменение, преобразование и преображение себя). Забота о себе включает в себя и заботу о своей душе и заботу о теле [13].

М. Хайдеггер описывает заботу о себе в структуре и целостности человеческого бытия: «бытия-в-мире», «забегания вперед» и «бытия-при-внутримировом-сущем». То есть «забота», по М. Хайдеггеру, есть целостная струк-

тура, которая означает «быть-всегда-уже-вперед-себя-в-мире-в-качестве-бытия-при-внутримировом-сущем» [14, с. 192].

Проблематизация заботы о себе также представлена в психологических и в педагогических науках. Психология рассматривает заботу с точки зрения перехода индивида в качественно новое состояние, движение в направлении к сознанию, понимание своего «Я», формирование доверия к себе, стремление к самореализации [5].

Однако, Э. Фромм считал, что природа человека еще недостаточно изучена, что человек еще культурально не созрел, он не способен быть независимым, разумным, свободным, самостоятельно придать смысл своей жизни. По мнению Э. Фромма «...решающая трудность, стоящая перед нами, – это значительное отставание развития человеческих эмоций от умственного развития человека. Человеческий мозг живёт в двадцатом веке; сердце большинства людей – всё ещё в каменном» [11, с. 14].

Некоторые психологические концепции личности определяют понимание характера заботы о себе. Например, З. Фрейд считал, что для развития человека, огромное влияние имеет другой человек, а не окружающие предметы, что любой человек в течении всей своей жизни находится в конфликте с самим собой и с социумом: сознание человека находится в конфликте с бессознательным, социум запрещает человеку естественное проявление его желаний. В связи с чем, у каждого человека складывается своя система сопротивления, преодолеть которую помогут понимание глубинных причин внутренних запретов, осознание реальности.

Педагогика рассматривает концепт заботы о себе с позиции применения различных технологий и методик. «Техники себя» были широко представлены



ещё в античной культуре в пифагорейской школе, где важным звеном любого упражнения или действия выступала осознанность. Методики, основанные на рефлексии сделанного, создание ситуаций, требовавших волевых усилий со стороны субъекта и сейчас широко применяются в практике образовательных учреждений [12].

М. Фуко в «техники себя» включает упражнение себя в мысли, практики самоанализа, технику работы мысли над собой. Для освоения данных техник Фуко предлагает создать науку психологию, основной целью которой будет не передача субъекту готовых знаний, а изменение способа существования субъекта. Таким образом, забота о себе должна состоять не только из практики духовно-разумного начала, но и включать телесно-практическую работу [4].

Современные исследователи опираются на концепт заботы о себе не только с точки зрения самоопределения личности, но и с точки зрения уникальности места и форм существования конкретно индивида.

О. С. Газман интерпретировал заботу о себе в концепции педагогической поддержки. Он писал, что «учитель не только преподает, не только воспитывает, у него есть третье дело – поддерживать учеников» [2].

Г. И. Иванченко считает, что забота о себе основывается на развитии самосознания человека. «В заботе о себе человек приходит к пониманию своего Я, своих сильных и слабых сторон, желаемых и нежелательных качеств. Заботясь о себе человек формирует доверие к себе, свое достоинство, стремится к самореализации» [5, с. 8].

Г. П. Щедровицкий, считает, что учиться заботе о себе человек может в игре. Игра, позволяет освободиться от давления социальных ролей и дает возможность смоделировать интеллектуальные практики, направленные на

преодоление как жизненных, так и профессиональных затруднений. Проблемная ситуация, обозначенная в игре, воспринимается человеком не как помеха, а как условие собственного роста. В игре смещается акцент с индивидуальной деятельности на коллективную деятельность, проявляется необходимость работы в команде, в освоении принципов командообразования [7].

Также Г. П. Щедровицкий с коллегами из Московского методологического кружка выделяет базовые принципы, которые можно рассматривать в качестве техник заботы о себе [15]:

1. Принцип включенности, который выражается в активном участии педагога в образовательном процессе, педагог не должен быть в своей профессиональной деятельности только лишь внешним наблюдателем.

2. Принцип выворачивания предполагает рассмотрение любой образовательной ситуации через призму личной заинтересованности. Реализация данного принципа позволяет организовать активную дискуссии и сделать ее злободневной и интересной для участников образовательного процесса.

3. Принцип оборачивания состоит из возвращения вопроса тому, кто его задает. Данный принцип опирается на рефлексивное действие: остановка – фиксация – устранение – объективация – оборачивание.

Данные принципы позволяют педагогу проявить заботу о себе через изменение характера действий и мышления.

Образовательная парадигма XXI века требует от современного педагога новых компетенций, связанных с высокими адаптационными процессами (гибкость, многофункциональность, креативность, стрессоустойчивость, способность осуществлять образовательное проектирование самого себя, мультипрофильность, способность самостоятельно себя искать).



Педагогический дискурс заботы о себе находит отражение в современной тренинговой культуре: тренинг личностного роста, тренинг общения, социально-психологический тренинг, психотерапевтический тренинг, ауто тренинг и т. д. В результате тренинга моделируется реальная жизненная ситуация и человек получает возможность самостоятельно выработать стратегию реагирования, принять участие в индивидуальном проектировании жизни здесь и сейчас.

В педагогической деятельности особую актуальность занимают тренинги по преодолению профессионального выгорания. Под профессиональным выгоранием будем понимать хроническое истощение эмоциональных, физических и волевых ресурсов, совокупность негативных переживаний, связанных с работой.

В своей профессиональной деятельности педагог практически ежедневно сталкивается с высокой ответственностью, большим количеством эмоционально заряженных социальных контактов, необходимостью постоянно держать себя «в форме», монотонностью в работе, отсутствием положительной оценки своей деятельности, увеличением трудового времени, связанного с необходимостью «брать работу на дом», отсутствием понимания дальнейшего профессионального карьерного роста и т. д. Наличие данных факторов очень часто вводит педагога в стрессовое состояние, повышает внутреннее эмоциональное напряжение без возможности эмоциональной разрядки или эмоционального освобождения.

Деятельность по профилактике или преодолению эмоционального выгорания в понимании конструкта «заботы

о себе» должна строиться в триаде направлений: работа с мыслью, работа со словом и работа с физическим телом.

Работа с мыслью и со словом направлена вовнутрь: на самосознание, самоизменение, преодоление внутреннего сопротивления этому изменению, затрагивается механизм самовнушения. Здесь можно порекомендовать такие упражнения как: «Волшебное слово», «Комплимент», «Я такой, какой я есть», техника «Отрезать, отбросить», «Признание своих достоинств» и т. д. [9].

Работа с физическим телом может быть представлена упражнениями на снятие излишнего мышечного напряжения, например: упражнение «Огонь – лёд», «Напряжение – расслабление», «Моечная машина». Также, педагог может использовать универсальную реабилитационную методику точечного массажа А. А. Уманской. Данная методика направлена на активизацию биологически активных точек, способствует восстановлению иммунной системы, мобилизует внутренний восстановительный потенциал организма человека в его взаимосвязи с духовной сферой [3].

Таким образом, самобытность, самоценность, вера в себя, умение жить в гармонии с собой – основа психологического, психического и физического здоровья педагога. Применение техник «заботы о себе» ориентирует педагога на действенное проживание жизни, восстанавливая собственную целостность, гармоничность педагог вовлекает и своих воспитанников в этот процесс и в целом, обеспечивает результативность образовательного процесса по всем направлениям.

Список источников

1. Беседы Эпиктета. – М.: Ладомир, 1997. – 320 с.
2. Газман О. С. Философия и практика заботы // Учительская газета. – 2008. – № 31. [Электронный ресурс] URL: <http://old.ug.ru/archive/ug/2008/31> (дата обращения: 09.03.2022)



3. *Гордеева А. В., Морозов В. В.* Прикладная реабилитационная педагогика. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
4. «Забота о себе» как образовательная практика современного классического университета: сб. ст. и материалов международной научной конференции (24–25 ноября 2017 г.) / отв. ред. Г. И. Петрова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2018. – 306 с.
5. *Иванченко Г. В.* Забота о себе: история и современность. – М.: Смысл, 2009. – 303 с.
6. *Платон.* Диалоги. – М.: АСТ, 2011. – 237 с.
7. *Попов С. В., Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности. – М.: Культ. полит., 1995. – 800 с.
8. *Розин В. М.* Концепция «заботы о себе»: философская, научная, художественная и авторская версии // Культура и искусство. – 2017. – № 7. – С. 50–56. [Электронный ресурс] DOI: 10.7256/2454-0625.2017.7.23596 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=23596 (дата обращения: 09.01.2022)
9. Сборник упражнений для проведения тренинга по профилактике и преодолению синдрома профессионального выгорания: практикум / сост.: Разнадежина Н. А., Шишкина А. И. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа. – Югры «Методический центр развития социального обслуживания», 2016. – 40 с.
10. Тьюторство в открытом образовательном пространстве. «Забота о себе» и построение индивидуальной образовательной программы. Материалы X Международной научно-практической конференции (XXII Всероссийской конференции) 31 октября – 01 ноября 2017 г. / Научный редактор: М. Ю. Чередилина. – М.: «Буки Веди», 2017. – 250 с.
11. *Фромм Э.* Человек для себя // Бегство от свободы. Человек для себя / пер. с англ. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 571 с.
12. *Фуко М.* Герменевтика субъекта: курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981/82 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. – СПб.: Наука, 2007. – 677 с.
13. *Фуко М.* История сексуальности – III: Забота о себе / пер. с фр. Т. Н. Титовой и И. О. Хомы. – Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. – 288 с.
14. *Хайдеггер М.* Бытие и время / пер. с нем. В. В. Библихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.
15. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия. – М.: Наследие ММК, 2005. – 800 с.

Информация об авторах

Игнатенко Ольга Евгеньевна – руководитель, региональный ресурсный центр «Семья и дети», старший преподаватель, кафедра коррекционной педагогики и психологии, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8186-2590>, E-mail: fppd-205@mail.ru

Information about the authors

Olga Evgenievna Ignatenko – Head, Regional Resource Center "Family and Children", Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8186-2590>, E-mail: fppd-205@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.02.2022; одобрена после рецензирования 27.04.2022; принята к публикации 28.04.2022.

The article was submitted 01.02.2022; approved after reviewing 27.04.2022; accepted for publication 28.04.2022.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.04

Формирующее оценивание как механизм достижения планируемых образовательных результатов: профессиональная готовность педагогов

Золотовицкая Юлия Юрьевна

*Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования Республики Алтай, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск, Россия*

Аннотация. В статье рассмотрены современные условия формирования ключевых компетенций, которые необходимы и востребованы в XXI веке в соответствии с задачами государственной политики в области образования. Анализ показал, что обеспечение качества образования возможно путем разработки системы их оценки с помощью новых, динамичных решений, в том числе через внедрение одной из образовательных технологий – формирующего оценивания. При этом отмечается важность создания условий для профессионального развития педагогов в части овладения технологией формирующего оценивания. В работе используются результаты регионального исследования «Отношение педагогов Алтайского края к освоению технологии формирующего оценивания». Приведены примеры вопросов, на которые в рамках исследования отвечали педагоги общеобразовательных организаций. Сделаны выводы по каждой позиции обсуждаемых вопросов. На основании результатов исследования, проведенного среди педагогов общеобразовательных организаций Алтайского края, автором, в составе коллектива, разработано учебное пособие «Тропами формирующего оценивания».

Ключевые слова: формирующее оценивание, образовательные результаты, качество образования, образовательная технология, техники оценивания, профессиональные компетенции, профессиональное развитие.

Для цитирования: Золотовицкая Ю. Ю. Формирующее оценивание как механизм достижения планируемых образовательных результатов: профессиональная готовность педагогов // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 29–36. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.04>



Original article

Formative assessment as a mechanism for achieving planned educational results: professional readiness of teachers

Yulia Yurievna Zolotovitskaya

Institute of Advanced Training and Professional retraining of Education workers of the Altai Republic, Altai Republic, Gorno-Altaysk, Russia

Abstract. The article considers the current conditions for the formation of key competencies that are necessary and in demand in the XXI century in accordance with the objectives of state policy in the field of education. The analysis showed that it is possible to ensure the improvement of the quality of education by developing a system of their assessment with the help of new, dynamic solutions, including the introduction of one of the educational technologies – formative assessment. The paper uses the results of a regional study «The attitude of teachers of the Altai territory to the development of formative assessment technology». Based on the results of a study conducted among teachers of General education organizations in the Altai territory, the author developed a textbook «Paths of formative assessment» as part of the author's team.

Keywords: formative assessment, educational results, quality of education, educational technology, assessment techniques, professional competencies, professional development.

For citation: Zolotovitskaya Y. Y. Formative assessment as a mechanism for achieving planned educational results: professional readiness of teachers // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):29–36. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.04>

Формальное получение общего образования в современном мире уже не является достаточным условием конкурентоспособности системы образования и гарантией благополучия для граждан. Фокус внимания в настоящее время – на качество получаемого образования. Вместе с тем, проблема повышения качества образования в школах актуальна. Она обусловлена поставленными задачами национального проекта «Образование», Указа Президента¹ и наличием ряда системных проблем современного этапа развития. Показателем эффективности образовательной политики является результативность обучения. Образовательные результаты оцениваются через содержание образования (планируемые результаты, определенные стандартами

образования) и данные отечественных, международных сопоставительных исследований (достигаемые результаты).

Во-первых, традиционная деятельность учителя оказывается малоэффективной в условиях информационного общества. Созрела насущная необходимость в освоении эффективных приемов развития учеников, нацеленных на создание системы повышения уровня образовательных достижений учеников, повышения функциональной грамотности учащихся.

Во-вторых, оценка знаний и когнитивных способностей остается наиболее ясным и простым способом определения образовательного результата, и она наилучшим образом подходит для различного стандартизированного и авто-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»



матризированного тестирования. Требования к результатам освоения основной образовательной программы, включенные в федеральный государственный образовательный стандарт (далее – ФГОС) как одна из трех систем требований (в т. ч. требования к структуре основной образовательной программы и требования к условиям реализации), состоят не только из предметных (основ системы научных знаний), но и личностных и метапредметных. Разрешению названных противоречий способствует определение и формирование ключевых компетенций, которые необходимы и востребованы в XXI веке. Но многие из востребованных компетенций XXI века сложно или вообще невозможно оценить с помощью традиционных методов тестирования: например, эмоциональный интеллект, креативность, способность к коллаборации, совместному творчеству и т. д. [4]. Для создания внутри системы стремления формировать данные компетенции, необходимо разработать системы их оценки с помощью новых, динамичных решений (например, с помощью игр, как в методе IPIPS), а также новые методы фиксации результатов (например, «творческие профили», описывающие многообразие способностей) [1].

К сожалению, по данным международных исследований не менее 25 % российских школьников в настоящий момент не достигают минимального порога функциональной грамотности хотя бы по одному из ведущих предметов школьной программы (данные PISA). Критерии достижения успеха в разных системах, технологиях, методах должны быть совместимы между собой, предоставляя уникальную возможность каждому учащемуся (обеспечивая вариативность и индивидуализацию обучения) беспрепятственно перемещаться между провайдерами из разных образовательных экосистем, удерживая весь процесс

обучения и его результаты, иметь возможность получить обратную связь для собственного развития.

Под оценочной деятельностью в дидактике понимается процесс сопоставления получаемых результатов образования с запланированными целями. Можно выделить следующие тенденции в развитии оценочных систем в образовательной практике: контрольное оценивание результатов (внутреннее и внешнее), формирующее оценивание, направленное на оценку процесса обучения и индивидуального прогресса обучающихся (внутреннее), экспертное оценивание (независимое, внешнее).

Термин «формирующее оценивание» появился не так давно, и попытки его определения сделаны в зарубежных исследованиях. Теоретическое обоснование проблемы введения формирующего оценивания в образовательном процессе освещается отечественными исследователями: М. А. Пинской, И. С. Фишман, Г. Б. Голуб [9; 13], отмечая, что формирующее оценивание как процесс оценивания в ходе обучения, когда анализируются знания, умения, ценностные установки, а также коммуникативные умения учащегося, устанавливается обратная связь об успехах и недостатках учащегося как возможность естественным образом интегрировать оценивание в традиционные процессы учения, происходящие в классе.

Таким образом, формирующее оценивание можно трактовать как механизм получения обратной связи в процессе обучения, а используемые методические приемы получения обратной связи как способы организации самого процесса оценивания прежде всего самими обучающимися. Вместе с тем нельзя рассматривать формирующее оценивание вне контекста формирования целостной системы оценивания образовательных результатов и образовательной деятель-



ности школы в условиях федерального государственного образовательного стандарта.

Педагоги средней школы № 1 г. Данилова Ярославской области (А. Л. Холоднова., Н. Е. Икина, М. Б. Крылова) рассматривают формирующее оценивание как совместную деятельность педагога и обучающегося, ориентированная на удовлетворение потребности в оценке собственных достижений по сравнению с предыдущими [14, с. 6].

Преподаватели-исследователи Ярославского института развития образования (О. В. Тихомирова, Н. В. Бородкина) отмечают формирующее оценивание как совместную оценочную деятельность учителя и учеников, направленная на достижение и оценку изменений в развитии учащихся [11, с. 4].

Формирующее оценивание отличается от традиционного оценивания прежде всего тем, что при традиционном оценивании учитель и учащийся договариваются о критериях оценки продукта учебной деятельности, а при формирующем оценивании фиксируется весь путь, усилия, старания каждого ученика. Внедрение формирующего оценивания в образовательную практику направлено на изменение самого процесса обучения за счет качественного, осознанного улучшения процессов оценивания, разработки технологий и инструментов оценочной деятельности в условиях ФГОС, так как формирующее оценивание направлено на развитие самооценки и взаимооценки учащегося [10].

Формирующее оценивание рассматривается как механизм получения обратной связи и особые способы (технологии) организации процесса оценивания педагогом и учеником текущих результатов, индивидуального прогресса ученика и качества процесса обучения, поиска форм организации самостоятельной работы обучающихся.

Выбрав стартовой точкой определение цели, дальше надо двигаться следующим образом: перевести цель в измеримые результаты; определить необходимый для них уровень достижения; отобрать согласно поставленным дидактическим задачам необходимый инструментарий и соответствующие методы обучения; определить техники оценивания [7]; сформировать содержание курса; реализовать программу; провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые результаты. Но в связи с прогнозируемого введения измерения глобальной компетентности (как одной из составляющей функциональной грамотности) необходимы изменения в содержании, которые должны быть подкреплены изменениями в инструментарию оценки качества образования (образовательных результатов) как на уровне системы мониторинга и итоговой аттестации, так и на уровне класса (формирующее оценивание) [12, с. 12].

С целью создания условий для эффективного использования техник формирующего оценивания в деятельности каждого педагога образовательной организации и оптимизации ресурсов командой школы предложен методический конструктор техник формирующего оценивания, включающий в себя ключевые позиции, необходимые для использования техник в работе.

Необходимо отметить важность использования вариативных техник формирующего оценивания, используемых на различных этапах уроков. Используемые техники формирующего оценивания показывают, что это оценивание для обучения. Их системное использование позволяет педагогу выбрать эффективные приемы и методы работы, а ученику – увидеть уровень своих достижений.

С позиции классической дидактики процесс обучения строился по линейному принципу. В этой системе координат не задействован в полной мере



потенциал обратной связи с учетом индивидуальных стилей учения. Смещение вектора на саморефлексию учащегося в образовательной среде под знаком «компетенций будущего» естественным образом стимулирует изменения педагогического процесса в контексте обозначенных позиций. Анализируя различные источники, авторы сравнивают традиционный урок и урок с использованием технологии формирующего оценивания. При внедрении формирующего оценивания подход к целеполаганию меняется диаметрально. Цель становится действенным инструментом урока.

Таким образом, формирующая оценка методологически полностью соответствует идеям модернизации современного образования. Она помогает учителям выявлять потребности в обучении каждого обучающегося и соответственно адаптировать обучение; отслеживать индивидуальные достижения обучающегося; обеспечивать надлежащим образом стимулирующие и мотивирующие учебные мероприятия; развивать самооценку обучающихся и делать их субъектами своей учебной деятельности; предлагать обучающемуся возможности («строительные леса», англ. – scaffolding) для улучшения образовательных результатов.

Отвечая на современные вызовы образования, с целью повышения качества образования в Алтайском крае как одно из решений создаются условия для внедрения технологии формирующего оценивания. Для того, чтобы определить отношение педагогов общеобразовательных организаций Алтайского края к технологии формирующего оценивания автором проведено исследование [2]. В качестве объекта исследования рассматривается технология формирующего оценивания как инструмента для повышения качества образования в регионе. Предмет исследования – отношение педагогических

работников общеобразовательных учреждений Алтайского края к технологии формирующего оценивания. В качестве методов и методик исследования выбраны количественный и качественный анализ.

Выборку исследования составили 633 педагога общеобразовательных организаций Алтайского края. Не зависимо от стажа работы в школе (от четырех месяцев до 40 лет), проживающих в сельской и городской местности Алтайского края технология формирующего оценивания вызывает большой интерес.

Респондентам предлагалось оценить свое отношение к внедрению технологии формирующего оценивания. Диапазон представленных значений свидетельствует в целом о положительном отношении к технологии формирующего оценивания.

Полученные данные говорят нам о том, что 43,29 % респондентов считают, что готовы к освоению технологии, 40,92 % – согласны частично.

Исследование показало, что 48,03 % респондентов частично согласны с утверждением о том, что формирующее оценивание предполагает применение новых стратегий и приемов оценивания, 47,87 % – согласны полностью.

С утверждением «Критериальное оценивание делает возможным переход к формирующему оцениванию, которое ориентировано на развитие компетенций ученика» большинство респондентов – 51,8 % – согласны полностью, 38,7 % – согласны частично.

С позицией о том, что формирующее оценивание выявляет потребности в обучении каждого обучающегося и, соответственно, адаптирует обучение полностью, согласны 34,88 % респондентов, 31,97 % – согласны частично. Сравнение результатов исследований позиции «Формирующее оценивание отслеживает индивидуальные достижения



обучающегося» показывает преобладание частичного согласия респондентов – 38,12 %, с небольшим отставанием «не согласен» – 37,04 %. Такое же количество респондентов (37,04 %) не согласны с позицией о том, что формирующее оценивание развивает самооценку обучающихся, 35,54 % – согласны полностью. И лишь 29,91 % респондентов согласны частично.

Анализируя полученные данные, делаем вывод о том, что 56,56 % респондентов считают формирующее оценивание инструментом для улучшения образовательных результатов, 35,23 % – согласны частично.

В определении тактики по освоению технологии формирующего оценивания: большая часть респондентов – 40,9 % – частично выберет для себя «наиболее легкие техники для освоения, без погружения в технологию»; с позицией ожидания, «пока другие овладеют технологией и предложат варианты реализации», не согласна большая часть участников исследования, что составляет 40,9 % участвующих в исследовании; позицию «согласны частично» «участвовать в овладении технологией самостоятельно» занимает большинство респондентов – 31,5 %. Стоит отметить значимость командной работы: с позицией «участвовать в овладении технологией в коуч-группе» большая часть респондентов согласна полностью – 53 % от общего количества педагогов, участвующих в исследовании.

Технология формирующего оценивания представляет интерес у большинства педагогов, проживающих в городской местности, – 62,1 % от общего числа участвующих в исследовании. Меньшее количество педагогов – 37,9 % – заинтересованность к освоению технологии проявляют в сельской местности.

Таким образом, в результате проведенного исследования, были определены

основные направления повышения уровня профессиональных компетенции педагогических работников общеобразовательных учреждений Алтайского края по использованию технологии формирующего оценивания. На основе проведенного исследования отношения педагогов к освоению технологии формирующего оценивания сделаны следующие выводы. Педагоги общеобразовательных организаций Алтайского края:

1. Имеют представление о сущности формирующего оценивания как инструмента для улучшения образовательных результатов, предполагает применение новых стратегии и приемов оценивания;
2. Испытывают затруднения в использовании возможностей формирующего оценивания и обосновании собственной позиции;
3. Выражают желание освоить технологию формирующего оценивания в команде и пройти курсы повышения квалификации по освоению данной технологии.

Данные проведенного исследования позволили определить технологию формирующего оценивания в качестве навигатора по определению самооценки учебных достижений учителем, на выявление пробелов в информации и определения пути для профессионального продвижения с целью развития и совершенствования профессиональных компетенций.

Формирующее оценивание может стать ведущей темой педагогического коллектива школы с целью создания «школьной среды» [15], системы работы по повышению уровня мотивации и уровня достижения планируемых результатов. Данная работа потребует, определенно новых управленческих решений: возникнет необходимость внесения изменений в локальные акты школы [16], корректировки системы методического сопровождения педагогов школы, определения готовности педагогов



к инновационной деятельности в образовательной организации [6], формирования группы педагогов, реализующие данную технологию в своей практической деятельности (так называемые «коллективы обучающихся учителей»), организации работы по повышению уровня профессиональных компетенций педагогов в рамках формирования внутришкольной системы повышения квалификации через реализацию технологии в формате наставнических пар, тьюторского сопровождения, межпредметных профессиональных сообществ [5].

Таким образом, технология формирующего оценивания становится ведущей технологией, направленной на повышение качества образования, формирование личностно-развивающей школьной среды [17], не только через образовательные результаты обучающихся, но и через профессиональную компетентность педагогов. Результатом огромной работы по предоставлению учителям

и специалистам приемов и инструментов, которые дают возможность работать с наиболее сложными областями ФГОС: осуществлять диагностику и поддерживать формирование межпредметных учебных умений, автором в составе коллектива стало создание учебного пособия «Тропами формирующего оценивания». Пособие по формирующему оцениванию предназначено для педагогов, заинтересованных в повышении уровня учебных достижений учащихся путем формирования у них навыков оценочной самостоятельности и применении стратегий формирующего оценивания в школе. Новые методы оценивания могут стать средством для решения рудных и интересных задач, поставленных перед современной школой: помочь ученикам научиться понимать свои учебные достижения и трудности, планировать учебные результаты, решать проблемы, работать в сотрудничестве [3].

Список источников

1. *Бородкина Н. В., Тихомирова, О. В.* Учимся формирующему оцениванию: рабочая тетрадь для педагогов; под общ. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017. – С. 60. (Федеральные государственные образовательные стандарты).
2. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 40.
3. *Золотарева А. В., Евладова Е. Б.* Организация дополнительного и неформального образования детей в образовательных организациях, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: учебно-методическое пособие. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017.
4. *Золотарева А. В., Груздев М. В.* Дополнительное образование детей в России: перезагрузка в контексте современной государственной образовательной политики // Социальное развитие личности в педагогической теории и практике А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого: история и современность. – Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ. – 2018. – С. 19–33.
5. Как школе стать эффективной: управление переходом школы в эффективный режим работы: методическое пособие / под науч. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2021. – С. 198. (Эффективная школа).
6. *Кутепова Н. Г.* Формирование мотивационной готовности педагогов к инновационной деятельности – Челябинск: ЧГПУ. – 2016.
7. *Логвина И., Рождественская Л.* Инструменты формирующего оценивания в деятельности учителя-предметника. – Университет Тарту, Нарва. – 2012.



8. Мамчур Ю. Ю., Ольгезер С. В., Бускина А. В. Тропами формирующего оценивания. Учебное пособие. – Барнаул: ОАО «Алтайский дом печати». – 2018. – С. 116.
9. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. – М.: Логос. – 2010. – С. 264.
10. Тихомирова О. В., Бородкина Н. В. Достижение метапредметных и личностных результатов средствами деятельностного подхода: учебное пособие / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2015.
11. Тихомирова О. В., Бородкина Н. В. Использование формирующего оценивания в учебном процессе: методические рекомендации / под общ. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017. – С. 78. (Федеральные государственные образовательные стандарты).
12. Тихомирова О. В., Полищук С. М. Педагогические стратегии улучшения качества преподавания в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Учебное пособие: Дневник обучающегося / под общ. ред. А. В. Золотаревой. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2017. – С. 12.
13. Фишман И. С., Голуб Г. Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. – Самара: Изд-во «Учебная литература». – 2007. – С. 244.
14. Холоднова А. Л., Икина Н. Е., Крылова М. Б. Повышение учебной мотивации средствами формирующего оценивания: методические рекомендации. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО. – 2020 – С. 140. (Федеральные государственные образовательные стандарты).
15. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века?. – Москва: – 2019. – С. 71.
16. Я – эффективный директор: как разработать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы: учебно-методическое пособие / сост. Н. В. Бысик и др. – Москва: Университетская книга. – 2018.
17. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование. – 20. – С. 448.

Информация об авторах

Золотовицкая Юлия Юрьевна – проректор по проектной деятельности, Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Республики Алтай, Горно-Алтайск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4150-3291>, E-mail: yzolotovitskaya@mail.ru

Information about the authors

Yulia Yurievna Zolotovitskaya – Vice-Rector for Project activities, Institute of Advanced Training and Professional Retraining of Education Workers of the Altai Republic, Gorno-Altaysk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4150-3291>, E-mail: yzolotovitskaya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.01.2022; одобрена после рецензирования 18.04.2022; принята к публикации 20.04.2022.

The article was submitted 16.01.2022; approved after reviewing 18.04.2022; accepted for publication 20.04.2022.



ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 2 (66).

Научная статья

УДК 378.016+811.161.1

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.05

Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты

Куратченко Марина Анатольевна

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Россия

Севастьянова Светлана Климентьевна

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Россия

Зими́на Людмила Олеговна

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, г. Новосибирск, Россия

Аннотация. Несмотря на длительную историю преподавания русского языка в Китае, единой концепции обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в КНР не разработано. Методики, базирующиеся на образовательных стандартах Китая, не преодолевают культурных и лингвистических барьеров, не обладают объективным лингвострановедческим потенциалом. Кроме того, особенности образовательного стандарта в сфере преподавания РКИ в КНР определяют особенности овладения русским языком. Авторы статьи считают: учебники по РКИ для КНР должны быть разработаны совместно с китайскими коллегами для конкретных образовательных учреждений, учитывать особенности образовательных традиций Китая и России, потребности конкретных групп учащихся, наличие образовательных стандартов двух стран. Для выявления тем, трудностей изучения РКИ, гендерно-возрастных и социально-культурных особенностей обучающихся в КНР предлагается проект анкеты, предназначенной как для учащихся, так и для преподавателей. Проведенные экспертные интервью с российскими и китайскими преподавателями РКИ позволили выявить значительные противоречия на уровне целей, задач и методов обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), трудности изучения РКИ в КНР, комплексный подход к обучению, образовательный стандарт, анкетирование, сравнительно-исторический метод.

Для цитирования: Куратченко М. А., Севастьянова С. К., Зими́на Л. О. Обучение русскому языку как иностранному в КНР: историко-культурный и методологический аспекты // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 37–46. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.05>



Teaching Russian as a foreign language in PRC: historical and cultural, methodological aspects

Marina Anatolyevna Kuratchenko

Siberian Institute of Management – branch of RANEPА, Novosibirsk, Russia

Svetlana Klimentievna Sevastyanova

Siberian Institute of Management – branch of RANEPА, Novosibirsk, Russia

Lyudmila Olegovna Zimina

Siberian Institute of Management – branch of RANEPА, Novosibirsk, Russia

Abstract. Despite the long history of teaching Russian in China, a unified concept of teaching Russian as a foreign language (RFL) in China has not been developed. Methods based on the educational standards of China do not overcome cultural and linguistic barriers, do not have an objective linguistic and cultural potential. In addition, the features of the educational standard in the field of teaching Russian as a foreign language in the PRC determine the features of mastering the Russian language. The authors of the article believe that textbooks on Russian as a foreign language for the PRC should be developed jointly with Chinese colleagues for specific educational institutions, taking into account the peculiarities of the educational traditions of China and Russia, the needs of specific groups of students, and the existence of educational standards in the two countries. To identify topics, difficulties in studying Russian as a foreign language, gender, age and socio-cultural characteristics of students in the PRC, a draft questionnaire is proposed for both students and teachers. Conducted expert interviews with Russian and Chinese teachers of Russian as a foreign language made it possible to identify significant contradictions at the level of goals, objectives and teaching methods.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), difficulties in studying RFL in China, comprehensive approach to teaching, educational standard, questioning, comparative historical method.

For citation: Kuratchenko M. A., Sevastyanova S. K., Zimina L. O. Teaching Russian as a foreign language in PRC: historical and cultural, methodological aspects // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):37–46. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.05>

Актуальность. История изучения русского языка в Китае насчитывает более 300 лет. За это время отношение к русской культуре и языку в Поднебесной много раз менялось [1; 2, с. 83–88 и др.]. Однако в последние годы, когда расширяется российско-китайский диалог, а экономические, политические, военные и культурные отношения двух стран переживают активизацию, спрос на русский язык увеличивается, дела

наиболее востребованными вербальную, событийную и контекстную грани его использования. Повышенное внимание в российско-китайском сотрудничестве к области образования проявляется в том, что сегодня русский язык в Китае наравне с английским занимает лидирующую позицию, опережая французский и немецкий языки [3, с. 134].

В 2021 г. русский язык преподавался на уровне бакалавриата в 179 высших



учебных заведениях КНР: 23 из которых расположены в провинции Хэйлунцзян, 14 в провинции Шаньдун, 15 в провинции Цзилинь и 12 в Пекине [4]. Что касается магистерских программ, то в 2022 г. в 61 вузе были открыты программы по русскому языку и литературе, в 8 по иностранной и сравнительной лингвистике (с русским языком), в 22 по иностранной литературе (с русским языком), 4 программы по регионоведению, 33 программы по письменному и 18 по устному переводу [5]. Такое количество и разнообразие программ требуют учета индивидуальных особенностей региона, специфики самой программы и интересов обучающихся.

Всего русский язык преподается в 868 учебных заведениях КНР различного уровня. Сегодня в Китае 90 тыс. человек изучает русский язык. Кроме того, приблизительно 40 тыс. учащихся выбрали русский язык для сдачи *гэокао* (аналог российского ЕГЭ). Все это говорит о тенденции к росту популярности и расширению преподавания русского языка как иностранного (далее: РКИ) в Китае, что связано с текущей геополитической ситуацией.

Целью исследования является анализ историко-культурных и методологических аспектов в преподавании РКИ в КНР.

Материалы и методы. Тема РКИ уже давно привлекает внимание отечественных и зарубежных исследователей. В работах последнего десятилетия она раскрывается как комплексная проблема, синтезируя в авторских подходах лучший отечественный и зарубежный учебно-методический и научно-педагогический опыт (А. А. Акишина и О. Е. Каган, Т. М. Балыхина и С. А. Хавронина, А. Н. Богомолов, Л. С. Крючкова, С. И. Лебединский и Л. Ф. Гербик, С. П. Розанова, М. П. Чеснокова, Н. Л. Шипко, А. Н. Щукин и мн. др.).

Методологии обучения в Китае РКИ и требованиям к лингвистическому освоению выпускниками китайских вузов русского языка посвящен ряд работ отечественных исследователей и их зарубежных коллег. Обозначен широкий круг проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, перечислены барьеры, препятствующие качественному усвоению иностранного языка: недостаточная квалификация преподавателей [6, с. 318], однообразие методов и отсутствие инноваций в концепции преподавания РКИ [7, с. 104]; к лингвистическим проблемам относят трудности произношения, а также ошибки в фонетической, лексической и грамматической системах, которые объясняются различиями в строе языков [8]; отмечается слабый учет этнических и психологических особенностей китайских учащихся [9; 10 и др.].

Ключевые проблемы, названные практически во всех исследованиях, связаны с учебными ресурсами: их недостаточность и медленное обновление, скромный выбор пособий для обучения РКИ в Китае, которые бы удовлетворяли актуальным стандартам по подготовке китайских специалистов и в полной мере отвечали вызовам современности с ее динамической культурной, экономической и политической ситуацией внутри российско-китайского диалога [11, с. 95–97]. Анализ российских и китайских учебников [например, 12–15 и др.] показал, что сегодня возрастает потребность в совместных учебных пособиях русских и китайских специалистов для преодоления речевых барьеров, совершенствования навыков свободного говорения и погружения обучающегося в общее культурно-ментальное пространство русской и китайской картины мира [16–18 и др.]. Отмечается (в том числе, китайскими специалистами), что современные учебные материа-



лы направлены, в основном, на изучение русского языка вообще, между тем, за рубежом, в ситуации дефицита ресурсов и неровного интереса к изучению русского языка, востребованными оказываются курсы, позволяющие освоить язык для решения конкретных профессиональных задач [4, с. 89–95]. Именно поэтому, как советуют практикующие преподаватели РКИ в Китае, учебные пособия должны разрабатываться совместно русскими и китайскими русистами конкретно для своего университета [5, с. 138].

Отмечаемые исследователями трудности объясняют причину отсутствия у составителей учебников РКИ единой тематико-лингвистических, культурологических и страноведческих подходов при выборе и формировании учебных материалов. Авторские приоритеты в этих направлениях порой слабо мотивированы, а потому китайским обучающимся зачастую предлагается мнение о России и русских, не обладающее объективным лингвострановедческим потенциалом [19, с. 86–87].

В своей концепции обучения РКИ мы склонны ориентироваться на интересы личности и дидактические приемы, соответствующие ее индивидуальным особенностям. Благодаря данной тенденции, как известно, актуализировались коммуникативно-ориентированное обучение, основывающееся на гипотетической модели речевого поведения иностранца в заданных ситуациях, и деятельностное обучение, предлагающее получение знаний в рамках освоения конкретной профессиональной деятельности. Несмотря на востребованность принципов бихевиоризма и приоритетность личностно-ориентированного направления в образовании, учитывающих индивидуальные особенности учащихся, вне поля зрения методистов РКИ остаются проблемы, связанные с нацио-

нальными особенностями обучающихся, являющихся носителями культуры, норм, ценностей, определяющих специфику социальной деятельности, в том числе, при изучении иностранного языка.

Оптимальным для реализации поставленных задач является, на наш взгляд, комплексное использование ряда образовательных моделей и их связь с культурно-историческим контекстом. В этой связи представляет интерес мнение Цзян Юань о создании инновационной модели научных поисков с междисциплинарной интеграцией [24, с. 294]. А также позиция исследователей, призывающих при формировании учебных ресурсов ориентироваться на потребности обучающихся в изучении русского языка: образовательный процесс в таком случае доставит удовольствие, принесет пользу и поможет достичь успеха в овладении иностранным языком [6, с. 319; 7, с. 106].

Перечисленные трудности в изучении РКИ в Китае существовали на протяжении всей истории интереса к русскому языку в Поднебесной, однако многие из них как под копирку повторяют недостатки, характерные для цинского периода преподавания русского языка в Китае [20]. Следует, однако, заметить, что обращение к историческому опыту способствует выработке стратегии дальнейшего обучения русскому языку в Китае и построения новых образовательных концепций [23–25].

Наконец, необходимо учитывать традиции китайской системы образования, выражающейся в формуле *学而时习之* (учиться и в тоже время повторять изученное), которая не предполагает проактивную роль учащихся в освоении материала. Процесс обучения в китайской традиции – это передача знания от предыдущих поколений (великих правителей и мудрецов древности) последующим в максимально неизменном виде.



Очевидно, что Великие знали больше «нынеживущих», поэтому деятельность ученика сводится, скорее, к подражанию и заучиванию, чем к осмыслению и интерпретации. Кроме того, вся образовательная деятельность подчинена образовательному стандарту и экзаменам. Сочетание этих факторов (мировоззренческого и бюрократического) зачастую приводят к разрывам и противоречиям в подготовке по русскому языку в Китае и России о которых говорилось выше. В этой связи мы, используя собственный теоретический и практический научно-педагогический опыт, полученный при работе с китайскими учащимися, хотим внести свою лепту в разработку учебно-методических материалов для обучения РКИ в Китае, предназначенных для конкретных образовательных учреждений.

Для реализации наших идей выбраны два образовательных учреждения КНР: Синьцзянский университет в г. Урумчи и школа № 66 в г. Циндао 山东省青岛第六十六中学. Основанный в 1924 г. Синьцзянский университет 新疆大学 – комплексное образовательное учреждение, является сегодня ведущим в Синьцзян-Уйгурском автономном районе и входит в число национальных «ключевых университетов» системы высшего образования в Китае «Проект 211».

Средняя школа № 66, расположенная в г. Циндао, крупном промышленном центре провинции Шандун, – одна из исторических школ города, основана в 1925 г. Она сотрудничает со многими российскими учреждениями общего и высшего образования, в том числе и с Сибирским институтом управления – филиалом РАНХиГС. В рамках заключенного в 2015 г. соглашения о сотрудничестве первой студенткой из Китая стала выпускница школы № 66 Цай Тун, поступившая в 2019 г. на факультет политики и международных отношений.

При выборе научных подходов и ме-

тодических ориентиров мы опирались на собственный опыт и теоретические разработки коллег, отдавая предпочтение тем из них, которые могут быть распространены на гендерно-возрастные, социально-культурные и этнопсихологические особенности обучающихся выбранных нами образовательных центров. В первую очередь, это школьники-выпускники средней школы в возрасте 15–17 лет и студенты начального и среднего уровня подготовки по РКИ в возрасте 18–22 лет.

Для получения первичной информации о ситуации с преподаванием РКИ в КНР нами были разработаны две анкеты (для учащихся и для преподавателей) из 20 вопросов каждая. Анкета для учащихся состоит из трех разделов. В первом – вопросы, касающиеся личной информации (возраст, уровень обучения, длительность изучения русского языка); вторая часть направлена на выявление предпочтений анкетированного в сфере изучения русского языка (интересующие темы, сильные и проблемные стороны в подготовке, планы на дальнейшее изучение русского языка, пожелания); третий раздел посвящен учебникам РКИ, используемым в учебном процессе (удовлетворенность пособием как на уровне содержания, так и на уровне внешней презентации). Опросник составлен на двух языках – русском и китайском. Предпочтение отдано вопросам с множественным выбором и ранжированием. Связано это, в первую очередь, с тем, что уровень владения русским языком не всегда позволяет учащимся адекватно сформулировать свою мысль, и это ставит анкетированного в неловкое положение. При анализе результатов, мы также будем учитывать и тот факт, что, формулируя ответ, китайские учащиеся, как правило, стараются найти «правильный», соответствующий текущей ситуации. Необходимо

помнить и то, что система образования в КНР не подразумевает критики учащимися процесса обучения, потому вместо вопросов об удовлетворенности формой и содержанием учебного дела – как правило, именно это интересует анкетированных – нами сформулированы вопросы об оценке собственной успеваемости, ответы на которые, как мы полагаем, помогут объективно оценить все стороны подготовки.

Анкета для преподавателей также состоит из 20 вопросов, одна часть которых посвящена личной информации, другая – обсуждению учебного процесса. Во время разработки анкеты мы провели онлайн встречу с преподавателями КНР китайского языка как иностранного с целью создания корректных формулировок и определения проблемных зон. В ходе беседы выяснилось, что преподаватели затрудняются с ответами на открытые вопросы, особенно где требовалось указать неудовлетворенность организацией образовательного процесса или учебными материалами. Связано это, как представляется, с тем, что в китайском профессиональном сообществе не принято критиковать официальные решения любого уровня. В связи с этим, вопросы о возможных недостатках в обучении иностранному языку были скорректированы. Например, категоричная и прямая формулировка «Что вам не нравится в учебнике, которым Вы пользуетесь?» была заменена более обтекаемой и спокойной «На развитие каких видов речевой деятельности направлен учебник, которым Вы пользуетесь?» и предложены варианты ответов, соответствующие образовательным стандартам разных лет. Необходимо отметить большую пользу от общения с преподавателями, чьи комментарии и советы скорректировали наше исследование.

В целом, содержание анкет определялось особенностями преподавания

РКИ в КНР, подтвержденными в чужом теоретическому опыту, нами обобщенном, так и на собственной практике. Но наибольшее внимание мы сосредоточили на двух проблемах, с которыми столкнулись лично: недостаточный учет социально-культурной специфики учащегося и избыточность материала для обучения. Соответствие требований образовательного стандарта страны, представители которой обучаются русскому языку, культурным ценностям и нормам, является важным фактором детерминации содержания обучения и применяемых методик.

В рамках исследования преподавания русского языка в КНР нами было проведено несколько экспертных интервью с преподавателями РКИ в России и КНР. С китайской стороны в интервью приняли участие преподаватели Синьцзянского университета, школы № 66 г. Циндао, с российской стороны преподаватели Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ), Новосибирского государственного университета экономики и управления (НГУЭУ), Сибирского института управления – филиала РАНХиГС. Необходимо отметить, что у всех преподавателей опыт работы более 5 лет.

Отвечая на вопрос о популярности русского языка в Китае и российские и китайские преподаватели сошлись во мнении, что в последнее время, несомненно, наблюдается рост интереса к русскому языку, вызванный инициативой «Один пояс — один путь» и общей внешнеполитической ситуацией, однако по популярности русский, разумеется, не может сравниться с английским, более востребованным в КНР. Этим же фактором, с точки зрения преподавателей вузов, обусловлены основные проблемы в изучении русского языка, лежащие скорее в области мотивации и психологии обучения — на началь-



ном этапе многие студенты огорчены тем, что приходится учить русский язык (набор на специальность происходит по конкурсу), однако в процессе обучения у них появляется интерес к нему. Примечательно, что школьные преподаватели не увидели подобной тенденции, что связано, скорее всего, с тем, что изначально в школу № 66 поступают учащиеся, чьи родители планируют продолжение обучения в России.

Говоря о проблемах в обучении, российские преподаватели отметили специфический подход китайских студентов к учебе, который можно было бы назвать «имитация бурной деятельности». Говоря это, преподаватели имели в виду, что китайским студентам очень важно понравится преподавателю, не ошибиться, угадать «правильную» реакцию, «правильный» ответ там, где российский преподаватель ждет рассуждений и сомнений. Все это вызывает ощущение неискренности, вызванной несоответствием образовательных традиций. Также российские преподаватели отмечают проблемы с произношением даже после многих лет изучения, причиной указывают страх ошибки и, как следствие, минимизирование вербальной коммуникации. Китайские преподаватели в качестве основной проблемы указывают овладение грамматикой, аудированием и переводом. Связано это, как представляется, с тем, что в КНР абсолютное большинство экзаменов письменные, содержанием которых как раз и является выполнение заданий по указанным аспектам, на которых и сосредотачиваются преподаватели для успешной сдачи экзаменов.

И российские и китайские преподаватели отметили, что в учебный процесс стоит добавить темы, так или иначе посвященных освещению особенностей мировоззрения, этикета, ментальности россиян. Также отмечают интерес ки-

тайских студентов к российской современности – политической жизни, литературе, экономике. Действительно, учебники, которыми пользуются на уроках, в основном до 2017 г. издания, и русский язык, конечно, с тех пор не мог кардинально измениться, однако учениками интересно изучать ту же грамматику, но на современных примерах.

Наконец, и российские и китайские преподаватели отметили, что ждут от своих учеников умения понимать русскую культуру и русских людей. Правда, китайские коллеги добавили еще навыки перевода и знание грамматики.

Выводы. Проведенное интервью подтвердило наличие трудностей в преподавании РКИ в Китае и в России, лежащих не столько в сфере овладения определенными навыками и компетенциями, сколько в области мировоззрения, образовательных традиций и, отчасти, целей обучения. Таким образом, подготовка культуросообразного, грамотно отобранного корпуса историко-культурного материала, который основан на сравнительно-историческом методе и учитывает проблематику межкультурного взаимодействия двух стран в современном и ретроспективном аспектах для обучения русскому языку как иностранному является фактором успешного развития преподавания РКИ в Китае. Мы уверены: подбор учебного материала по предложенным анкетированным учащимися и преподавателями темам, охватывающим достаточный для понимания многовековых российско-китайских отношений, будет способствовать наиболее эффективному усвоению языковых и культурно-исторических фактов, близкому знакомству и непосредственному сопоставлению событий, подбору подходящего для конкретного исторического эпизода лингвистического сопровождения в точном вербальном и визуальном контекстах (в том числе, и виртуальном).



Список источников

1. *Голки М. Я.* Русский язык в Китае: прошлое и настоящее // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 1 (55): В 2-х ч. – Ч. 2. – С. 108–110.
2. *Лю Чао, Жань Лин.* Развитие с 70-летней историей и нынешнее состояние преподавания русского языка в высших учебных заведениях Китая // История и современность. – 2020. – № 2. – С. 82–95. DOI: 10.30884/iis/2020.02.05.
3. *Цыренова М. И.* Преподавание русского языка в КНР: проблемы и перспективы (из опыта работы в Цзянсуском педагогическом университете) // Проблемы современного образования. – 2020. – № 3. – С. 132–141. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-3-132-141.
4. 2021年全国开设俄语本科专业院校名单 (Список национальных университетов Китая, предлагающих программы бакалавриата, направленные на изучение русского языка в 2021 г.). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.creditsailing.com/GaoKaoZSZY/1442117.html> (дата обращения: 04.01.2022).
5. 2022年俄语专业硕士研究生院校及专业方向 (Направления магистратуры и аспирантуры по специальности русский язык в 2022 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/41365176> (дата обращения: 04.01.2022).
6. *Чжан Лигуан.* Текущее состояние и тенденция развития преподавания русского языка в Китае // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1 (26). – С. 317–319. DOI: 10.26140/bgz3-2019-0801-0082.
7. *Чэнь Ваньлэй.* Методы преподавания русского языка в вузе Китая // София: электронный научно-просветительский журнал. – 2019. – № 1. – С. 104–107.
8. *Степанова С. И.* Основные различия в системах русского и китайского языков, которые вызывают трудности при обучении русскому языку студентов из Китая // Фундаментальная и прикладная наука: состояние и тенденции развития: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: Изд-во Международного центра научного партнерства «Новая Наука», 2020. – С. 198–201.
9. *Чжан Сяохуэй, Сергеева Н.Н.* Учет особенностей студентов Китая при обучении русскому языку как иностранному // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2021. – № 1. – С. 215–219.
10. *Гуань Бо.* Проблемы обучения русскому языку в Китае // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8 (141). – С. 74–77.
11. *Антропова М. Ю., Машикина О. А.* Новые тенденции в изучении русского языка в вузах Китая // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек в современном мире. – 2019. – Вып. 1. – С. 90–99. DOI: 10.25586/RNU.V925X.19.01.P.090.
12. *Тулунова С. В., Рулине Л. Н.* Преподавание русского языка как иностранного в контексте национальных стандартов качества преподавания в Китае: кросс-культурная восприимчивость // Социокультурное пространство России и зарубежья, образование, язык. – 2021. – № 10. – С. 133–138.
13. *Юйсуфу А.* Сравнительный анализ учебных программ по русскому языку как иностранному в России и Китае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4 (54). – С. 169–178. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-253>.
14. *Юйсуфу А.* Сравнительный анализ учебников русского языка, по которым обучают китайских студентов в России и в Китае (начальный этап) // Вестник Тверского государственного университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2021. – № 4 (57). – С. 215–220. DOI: 10.26456/vtpsyed/2021.4.215.
15. *Куратченко М. А.* Формирование идентичности трансформирующихся обществ посредством учебников иностранного языка (на примере КНР) // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 1 (92). – С. 170–173. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-170-173.



16. *Ли Сяотун*. К вопросу об оценке учебников базового уровня по русскому языку для китайских студентов-филологов // Преподаватель XXI век. – 2021. – № 2. – Ч. 1. – С. 156–167. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-2-156-167.

17. *Чжан Лэй*. Анализ преподавания русского языка на фоне культурного обмена между Китаем и Россией // Россия – Китай: диалог в условиях глобализации = 俄罗斯 – 中国: 全球化条件下的对话. Сборник статей I Международного российско-китайского симпозиума. – Чита: Изд-во Забайкальского гос. университета, 2019. – С. 269–274.

18. *Чжао Лицинь*. Культурно-языковые различия между Китаем и Россией // Journal of science. Lyon. – 2021. – № 16-1. – С. 58–60.

19. *Веснина Л. Е., Кирилова И. В.* Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект // Филологический класс. – 2019. – № 1 (55). – С. 83–88. DOI 10.26170/fk19-01-11.

20. *Хань Ли*. Изучение русского языка в цинском Китае // Письменные памятники Востока. – 2019. – Т. 16. – № 2, вып. 37. – С. 75–84.

21. *Порозов Р. Ю.* К вопросу об истории стратегий изучения и преподавания русского языка в Китае: от традиции к инновациям // Политическая лингвистика. – 2021. – № 6 (90). – С. 156–161. DOI: 10.26170/1999-2629_2021_06_17.

22. *Ло Сяося*. Новая модель подготовки специалистов в обучении русскому языку в Китае в новую эпоху // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 1 (29). – С. 87–92. DOI: 10.23951/2307-6127-2020-1-87-92.

23. Русский язык в современном Китае: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Чита: Изд-во Забайкальского гос. университета, 2021. – 242 с.

24. *Цзян Юань*. Об актуальных парадигмах изучения русского языка в Китае // Русский язык: история, диалекты, современность / Отв. ред. Л. Ф. Копосов. – М.: Изд-во Московского гос. областного университета, 2018. – С. 292–295.

25. *Ли Хунцзяоань*. Исследование моделей обучения русскому языку как иностранному // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 5-1. – С. 374–381. DOI: 10.34670/AR.2020.45.4.155.

Информация об авторах

Куратченко Марина Анатольевна – кандидат философских наук, исполняющий обязанности заведующего кафедрой, кафедра социальной антропологии и межкультурных коммуникаций, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6086-5661>, E-mail: kuratchenko-ma@ranepa.ru

Севастьянова Светлана Климентьевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра социальной антропологии и межкультурных коммуникаций Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9131-3285>, E-mail: sevastyanova-sk@ranepa.ru

Зимина Людмила Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра социальной антропологии и межкультурных коммуникаций, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8577-9399>, E-mail: zimina-lo@ranepa.ru

Information about the authors

Marina Anatolyevna Kuratchenko – Ph.D. in Philosophy, Acting head Department, Department of Social Anthropology and Intercultural Communications, Siberian Institute of Management – branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6086-5661>, E-mail: kuratchenko-ma@ranepa.ru



Svetlana Klimentievna Sevastyanova – Doctor of Philology, Professor, Department of Social Anthropology and Intercultural Communications, Siberian Institute of Management – branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9131-3285>, E-mail: sevastyanova-sk@ranepa.ru

Lyudmila Olegovna Zimina – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Social Anthropology and Intercultural Communications, Siberian Institute of Management – branch of RANEPa, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8577-9399>, E-mail: zimina-lo@ranepa.ru

Статья поступила в редакцию 13.02.2022; одобрена после рецензирования 12.05.2022; принята к публикации 15.05.2022.

The article was submitted 13.02.2022; approved after reviewing 12.05.2022; accepted for publication 15.05.2022.



Научная статья

УДК 159.9+371

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.06

Игрофикация как психологический инструмент развития маркеров чувства взрослости у подростков

Галюк Наталья Андреевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Одияк Евгения Вячеславовна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Подростковый возраст является сложным периодом в жизни человека, в котором особым образом проявляется чувство взрослости, влияющее на отношение с другими людьми и выражающее новую жизненную позицию подростка. Авторы в качестве маркеров чувства взрослости выделяют: уровень притязаний; самооотношение; ответственность; локус контроля; коммуникативность; креативность, критичность мышления и мобильность. Наиболее продуктивной «технологией» развития чувства взрослости у подростков является игра. Авторы рассматривают включение игрофикации, как психологического инструмента, в процесс взаимодействия с подростками, что позволяет последним более эффективно раскрывать себя и развивать чувство взрослости. Игры в соответствующей программе, опирающейся на принципы системного подхода, антропологического реализма, учета возрастных особенностей, сгруппированы в несколько блоков, каждый из которых направлен на развитие определенного маркера чувства взрослости. Игрофикация как современное «прочтение» игры, расширяет области ее применения в дальнейшем, а полученные данные могут стать практическим основанием работы над новыми авторскими психологическими играми для развития различных навыков человека.

Ключевые слова: подросток, чувство взрослости, маркеры взрослости, психологический инструмент, игра, технология игры, игрофикация, игропрактика.

Для цитирования: Галюк Н. А., Одияк Е. В. Игрофикация как психологический инструмент развития маркеров чувства взрослости у подростков // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 47–56. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.06>



Gamification as a psychological tool for the development of the feeling of adult-hood markers in adolescents

Natalia Andreevna Galyuk

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Evgeniya Vyacheslavovna Odiyak

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. Adolescence is a difficult period in a person's life, in which a sense of adulthood manifests itself in a special way, affecting the relationship with other people and expressing a new life position of a teenager. The authors identify the level of claims; self-attitude; responsibility; locus of control; communication; creativity, critical thinking and mobility as markers of the feeling of adulthood. The most productive "technology" for developing a sense of adulthood in adolescents is the game. The authors consider the inclusion of gamification as a psychological tool in the process of interacting with teenagers, which allows the latter to reveal themselves more effectively and develop a sense of adulthood. The games in the corresponding program, based on the principles of a systemic approach, anthropological realism, the consideration of age-related features, are grouped into several blocks, each of which is aimed at developing a certain marker of a sense of adulthood. Gamification as a modern "reading" of the game expands the scope of its application in the future, and the data obtained can become a practical basis for working on new author's psychological games for the development of various human skills.

Keywords: teenager, feeling of adulthood, markers of adulthood, psychological tool, game, game technology, gamification, игропрактика.

For citation: Galyuk N. A., Odiyak E. V. Gamification as a psychological tool for the development of markers of the feeling of adulthood in adolescents // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):47–56. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.06>

Цель данной статьи – показать значимость игрофикации как психологического инструмента в практике развития маркеров чувства взрослости у подростка.

Подростковый возраст является одним из сложных периодов в жизни человека, поскольку именно в нем происходит переход от детства к позиции взрослого человека. В момент этого перехода неизбежно наступает кризис подросткового возраста, преодоление которого становится значительным фактором дальнейшего психического развития личности. В различных культурах, у разных народов возрастные границы подросткового возраста имеют небольшие различия, особенно, когда речь идет

о мальчиках и девочках. Это зависит от социально-экономического развития, культурных традиций, внутрисемейных установок [8, с. 9; 11, с. 180].

Общим для разных культур является наличие подросткового кризиса, как пика перехода из одного периода жизни в другой [4, с. 252]. Общество не требует от ребенка, чтобы он повзрослел моментально. В привычных условиях ему необходимо время, в течение которого он сможет приспособиться к переменам. Основным психологическим критерием перехода из периода детства в период подросткового возраста является представления о себе уже не как о ребенке, а как о взрослом человеке. В связи



с этим, у подростка может возникнуть потребность в изменении образа жизни, интересов, окружения и так далее.

Психологические проблемы подросткового возраста можно связать с активным половым созреванием, происходит реорганизация образа «физического Я» и формируется новая телесная идентичность. Психолог и культуролог И. С. Кон считал, что половое созревание является стержнем, вокруг которого структурируется самосознание подростка. Именно поэтому большую значимость психологи придают половой идентификации, как одному из компонентов структуры самосознания [9, с. 182–188].

Личность подростка претерпевает значительные изменения по сравнению с личностью младшего школьного возраста. Так, многие исследователи отмечают, что для подростков усиливается значение образов прошлого и будущего в их самосознании. Это связано с реорганизацией представлений подростка о себе и то, что в этом возрасте становится актуальным вопрос относительно будущих планов. Свое «Я» подросток также начинает понимать как то, что может изменяться и переходить из одного временного периода в другой, оставаясь при этом тем же «Я». Подростки склонны сравнивать себя со сверстниками и оценивать проявления внутренних качеств своего характера и внешней его составляющей.

Для подростка крайне важен коллектив и то, какое место в нем он занимает. Поэтому, ему необходимо общение со сверстниками. Современные подростки являются мобильными в плане общения, по сравнению с предыдущими поколениями, поскольку на данный момент количество ресурсов, предоставляющих такие возможности постоянно возрастает. Общение подростков – это и способ найти «родственную душу», и определиться с дружескими связями. При этом

цели современной подростковой дружбы остаются те же, что и раньше: эмоциональная поддержка, взаимопонимание, помощь в решении жизненных задач. Соответственно, среди ценностных ориентаций, дружба продолжает занимать одну из первых позиций у подростков. Поддержание отношений со сверстниками положительно сказывается на психологической и социальной адаптации подростка, на его достижениях и стремлениях [7, с. 76; 8, с. 20–21].

Особым новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, которое влияет на отношение с людьми и выражает новую жизненную позицию подростка [8, с. 21–22]. Психологи считают, что подросткам важно проявлять себя в тех делах, которые ранее были им не доступны, что дает возможность для формирования у них чувства взрослости, которое появляется вместе с правом на самостоятельность и с поощрением ее проявления. Поведение подростка также во многом зависит от того, в какой мере чувство взрослости у него сформировано. Подросток очень восприимчив к усвоению способов поведения, которые существуют в рамках его социального окружения. Чувство взрослости одно из центральных образований подросткового возраста и поэтому его формирование является очень значимым для развития личности подростка в дальнейшем. Оно проявляется через становление нового социального самосознания подростка, которое выступает в аффективной форме переживания своих социальных качеств. Важная часть чувства взрослости – желание делать что-то значимое.

В качестве «маркеров» (от франц. «marquer» – отмечать) чувства взрослости выделяются следующие: уровень притязаний, как стремление к достижению целей высокой степени сложности; самоотношение, как положительное



восприятие себя; ответственность как способность принимать решения; локус контроля как отношение к происходящим событиям, в том числе, конфликтным ситуациям; коммуникативность как способность эффективно общаться и взаимодействовать с окружением; креативность, критичность мышления и мобильность как способность адаптироваться к изменяющимся условиям.

Наиболее продуктивной «технологией», позволяющей развивать чувство взрослости подростков может стать игра, игровая деятельность, остающаяся в фокусе интересов подростков. Технология позволяет осуществлять запланированную деятельность, рационально выделяя в ней этапы, на которых возможным становится применение специально подобранных методов и инструментария выполнения поставленных задач для достижения цели самой деятельности. Значение же самой игры в жизни человека очень трудно переоценить [4, с. 38; 12]. Через игровую ситуацию, например, педагог-психолог может изучать коммуникативные навыки, навыки креативного мышления, локуса контроля т. д.

Представляя игру с этой стороны, можно отметить ее важную особенность, а именно – структурность, обнаруживающую взаимосвязь всех ее компонентов. Любая игра обладает своей структурой, которая содержит правила, сюжет, ограничения, «механику», роли или репертуар ролей. Все эти части взаимосвязаны, составляют структуру игры, позволяют достигать цель или совокупность конкретных задач.

В современных реалиях технология игры определяется еще как «геймификация» («gamification»). Впервые такое понятие введено в 2002 г. американским программистом Ником Пеллингом для обозначения, как процесса, так и результата применения игровых подходов в неигровом пространстве, что позволяло

ему более эффективно вовлекать участников в поиск решения прикладных задач [13, с. 207]. Самая известная трактовка этого термина представлена зарубежными учеными: Кевином Вербахом и Дэном Хантером, авторами книги «Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса» [3]. В их понимании геймификация – это «использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте» [3, с. 36]. В настоящее время игропрактика в форме геймификации активно разрабатывается западными учеными (А. Марчевски, С. Штиглиц, К. Латтемманн, С. Робра-Биссанц и мн. др.) [14; 15.]. Она релевантна процессам информатизации современного общества, происходящим в нем в настоящее время социокультурным изменениям [6, с. 4].

В русском языке есть русифицированный аналог этому понятию – «игрофикация» [13, с. 207], распространение правил игры на различные сферы социальной жизни, в том числе, в сфере образования [5; 10]. Определяется необходимость в появлении новой педагогической профессии – игромастера [5], игропедагога [10].

Игрофикация, в рамках педагогической психологии способна влиять на изучение, например, школьником учебного материала в образовательной среде [1; 2]. Поэтому она используется педагогами на уроках [2; 10]. Целью здесь становится повышение продуктивности усвоения изучаемого материала. Игрофикация применяется и для улучшения мотивации к обучению, благодаря включению игровых технологий в школьную жизнь. Здесь цель – системно использовать основные пожелания относительно игр у обучающихся, в соответствии с их возрастом для того, чтобы больше вовлекать школьников в сам процесс, а также достичь более высоких показателей.

В процессе игры подростки погружа-



ются в ту деятельность, которая им понятна и вызывает у них интерес. Здесь можно заметить, что в образовании интерес к обучению не предполагается. Это проблема связана со множеством факторов, начиная от количества материала, заканчивая опытом педагогов. Включение же технологии игрофикации в интерактивный процесс обучения позволяет учащемуся раскрыть себя и развить навыки эффективнее, чем на традиционном уроке. Игофикация является «психологическим инструментом» для решения задач по формированию чувства взрослости у подростка, маркеров этого чувства.

С точки зрения психологии с помощью игры можно воздействовать на психологические характеристики личности, а также на формируемые у нее навыки и умения. Сделать акцент можно также на психологической составляющей игры, отдельно выделив психологические игры, как прием-упражнение по развитию конкретных навыков. Посредством психологической игры можно развить навыки подростка до состояния автоматизма, позволяющего ему безошибочно осуществлять необходимое действие без сознательного контроля за его выполнением. Например, когда развивают навык поведения, направленного на поиск позитивного решения в конфликтной ситуации. Процесс принятия решения в условиях конфликта всегда вызывает стресс, а с помощью неоднократного проигрывания таких ситуаций в неформальной атмосфере, «задается» упражнение, которое позволяет находить выход из сложившейся обстановки гораздо быстрее с каждым

новым «проигрыванием». Таким образом, игра – систематическое и последовательное повторение подростком какого-либо действия или вида деятельности с целью его усвоения или совершенствования.

Опираясь на теоретические исследования в игропрактике и психологии подросткового возраста, можно выделить и сгруппировать ряд психологических игр, которые позволяют решать задачи по развитию чувства взрослости у подростка. Системно подобранные игры можно представить в виде соответствующей программы, включающей несколько блоков, в основе которой принципы: системного подхода, антропологического реализма, учета возрастных особенностей. Программа адаптирована к регулярной работе с подростками.

В первом блоке программы целью явилось способствование развитию адекватного уровня притязаний и самоотношения; ответственности, коммуникативности и позитивного разрешения конфликтных ситуаций.

В этот блок вошли авторские игры «Твое решение» (рис. 1) и «Замки и замки» (рис. 2).

Исходя из поставленной цели для данного блока программы, разработана определенная «механика» самой технологии использования игр – игрофикации. Участники игр в их процессе сталкиваются с определенными конфликтными ситуациями. Решить их можно только с учетом продуктивного взаимодействия всех игроков. Сюжет и особенности игр варьируются в зависимости от задач, которые ставит педагог-психолог.



Рис. 1. Обложка игры «Твое решение»

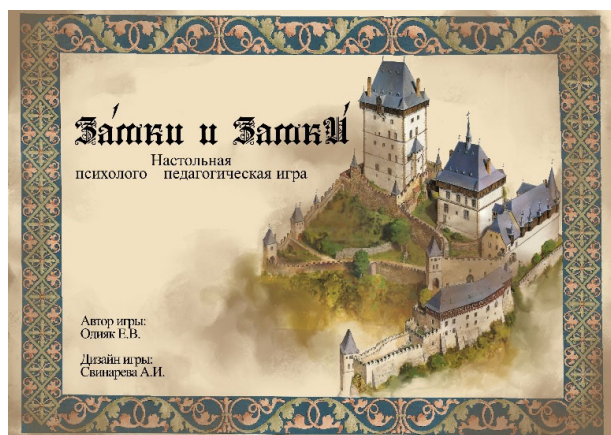


Рис. 2. Обложка игры «Замки и замки»

В другой игре – «Твое решение» – участники представляют собой команду «спасателей» космического корабля, которой поступают сообщения о «необходимой помощи» со стороны. В игре «Замки и замки» игроки уже вживаются в ситуацию средневекового королевства, стараясь максимально благополучно решить возникшие здесь ситуации. Особенностью этой игры является наличие ролей, каждая из которых несет определенный смысл и обладает рядом правил и ограничений, которыми должен руко-

водствоваться участник в процессе игры.

Данный блок игр подходит для возрастной категории подростков от 13 и до 15 лет. Время игры варьируется от 1 до 1,5 час. Количество участников от 3 до 15 человек.

Второй блок игр направлен на развитие коммуникативных навыков, локуса контроля и креативного мышления.

Он включает игры – «Ну вы поняли, да?» (рис. 3), «Истории» (рис. 4) и «Безусловно» (рис. 5)



Рис. 3. Обложка игры «Ну вы поняли, да?»

Суть игры «Ну вы поняли, да?» состоит в развитии навыка лаконичного объяснения, показателя креативности мышления. Участники по очереди ходят по предоставленному педагогом-психологом игровому полю, попадая на ячейки с разным уровнем сложности. В зависимости от доставшегося им уровня сложности, они «берут» слово/поговорку/цитату, которую им необходимо объяснить. На протяжении всей игры у каждого

участника есть только 100 слов, которыми он может пользоваться. Поэтому основная задача игрока – использовать в своем объяснении как можно меньше слов, но так, чтобы другим игрокам стало понятно, что он пытается объяснить.

Игра рассчитана на команду от 2 человек в возрасте от 12 лет и старше. Временные рамки варьируются от 1 до 1,5 часов.

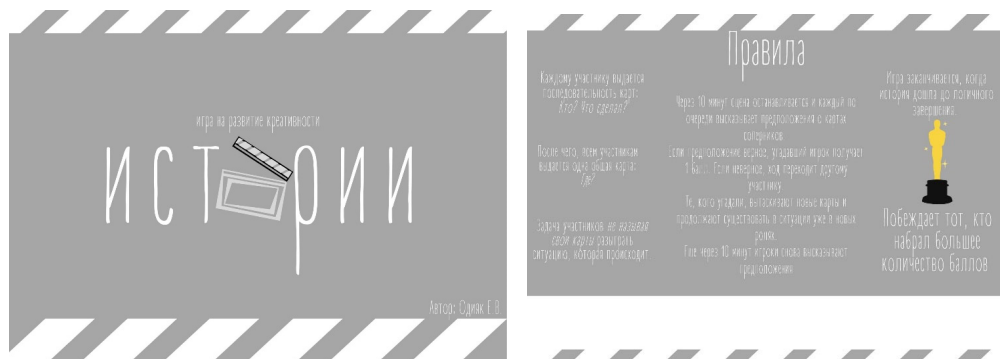


Рис. 4. Обложка и правила игры «Истории»

Игра «Истории», также входящая в этот блок программы, способствует у подростков развитию креативности мышления, мобильности и коммуникативности, как способности эффективного общения и взаимодействия с окружающими. Каждому участнику здесь выдаются карточки, на которых написано: «Кто?» и «Что сделал?». После чего

на команду дается одна карточка с надписью «Где?». Задача игроков угадать скрытые карты друг друга. На протяжении 10 мин. вся команда взаимодействует, используя возможные здесь действия. Данная игра подходит для подростков от 13 лет и старше. Время игры и количество участников – не ограничено.



Рис. 5. Обложка и правила игры «Безусловно»

Игра под названием «Безусловно», рассчитана на развитие креативного мышления у подростков. В процессе этой игры, участникам предлагается ответить на вопросы, имея строго ограниченное количество букв, которые выпадают им случайно. После придумывания своего ответа, участники должны его презентовать и обосновать. Игра

рассчитана на возраст от 14 лет и старше, количество участников и время не ограничено.

Третий блок предлагаемой программы игр посвящен развитию критического мышления, мобильности как способности подстраиваться под изменяющиеся условия. В нем представлена игра – «Долдон» (рис. 6).

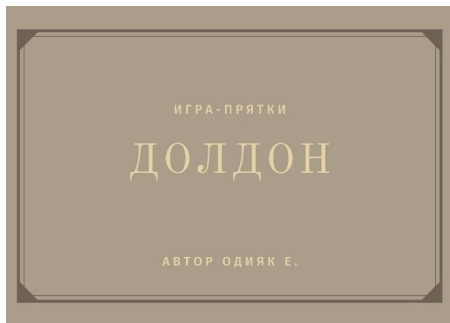


Рис. 6. Обложка и легенда игры «Долдон»

Игра «Долдон» представляет собой настольную игру «прятки», цель которой развить прогностическое и критическое мышление участников. Игроки делятся на «охотников» и «нежить». Задача «охотников» – поймать «нежить», а у последних задача – скрыться, убежать. Посредством скрытых и открытых ходов, подсказок и ловушек, охотникам необходимо обнаружить, где находится нежить. Игра рассчитана на возрастную категорию от 12 лет в командах от 5 до 10 человек, с продолжительностью от 1 часа.

В целом можно отметить, что подростковый возраст является сложным периодом в жизни человека. Особым новообразованием подросткового возраста является чувство взрослости, которое влияет на отношение с людьми и выражает новую жизненную позицию подростка.

Маркерами, позволяющими выявлять возникшее чувство взрослости подростка, являются: уровень притязаний; самоотношение; ответственность; локус контроля; коммуникативность; креатив-



ность, критичность мышления и мобильность.

Наиболее продуктивной «технологией» развития чувства взрослости у подростков является игра. Включение игрофикации как психологического инструмента в процесс взаимодействия с подростками позволяет им более эффективно раскрывать себя и развивать чувство взрослости.

Системно подобранные игры подобного направления могут быть пред-

ставлены в виде соответствующей программы, включающей несколько блоков, опирающейся на принципы системного подхода, антропологического реализма, учета возрастных особенностей.

Игрофикация как современное «прочтение» игры, расширяет области ее применения в дальнейшем, а полученные данные смогут стать практическим основанием для работы над новыми авторскими психологическими играми для развития различных навыков человека.

Список источников

1. Биджиева С. Х., Урусова Ф. А.-А. Геймификация образования: проблемы использования и перспективы развития // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 14.
2. Богданова Е. В. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик. – Новосибирск: Немо Пресс, 2021. – 154 с.
3. Вербах К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй: игровое мышление на службе бизнеса / пер. с англ. А. Кардаш. – М.: Манн, Иванов и Фарбер, 2015. – 223 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. Детская психология. – 432 с.
5. Герлах И. В. Игрофикация и педагогические профессии будущего // Norwegian Journal of Development of the International Science. 2020. – № 39-4. – С. 7–10.
6. Гуров Ф. Н. Информатизация современного общества: философско-методологический анализ: дис. ... канд. философ. наук. – М., 2021. – 195 с.
7. Иванов Д. В., Галюк Н. А. Современный школьник: очерки психологии учащихся традиционных и инновационных школ: монография. – Братск: МП «Братская городская типография», 1997. – 228 с.
8. Иванов Д. В., Галюк Н. А., Кривобоков С. А. Введение в эбологию: очерки концепций подросткового возраста (психологическая парадигма): монография. – Иркутск: ИрГСХА, 2006. – 144 с.
9. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины: монография. – М.: АСТ, 2017. – 480 с.
10. Новикова Л. В., Цысь А. В. Игрофикация в образовательном дискурсе в аспекте обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Том. 14. – № 6. – С. 1928–1943.
11. Рыжов Б. Н. Системная психология: монография. – 2-е изд. – М.: Т8 Издательские технологии, 2017. – 356 с.
12. Суворова Е. В. Значение игры в жизни человека // StudNet. –2020. – Т. 3. – № 10. – С. 173.
13. Чистякова А. В., Хохрякова Ю. М. Геймификация образования: проблема терминологической неопределенности // Пермский педагогический вестник. – 2018. – № 9. – С. 207–211.
14. Marczewski A. Gamification: a simple introduction. – New York, 2013. – 288 p.
15. Stieglitz S., Lattemann C., Robra-Bissantz S. Gamification: using game elements in serious contexts. – New York: Springer, 2017. – 163 p.



Информация об авторах

Галук Наталья Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1531-4339>, E-mail: galuck.natalya@yandex.ru

Одияк Евгения Вячеславовна – педагог-психолог МБОУ «Лицей № 200», психолог, МБУ Центр «Родник», психолог, СОЛКД «Чкаловец», магистрант 1 курса, направление «Педагогическая психология», факультет психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5093-0586>, E-mail: janefer@mail.ru

Information about the Authors

Natalia Andreevna Galyuk – Candidate of psychological sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1531-4339>, E-mail: galuck.natalya@yandex.ru

Evgeniya Vyacheslavovna Odiyak – educational psychologist, MBEI "Lyceum No. 200", the psychologist, MBI Center "Rodnik", psychologist, Year-round sanatorium health camp "Chkalovets", 1st-year master's student, direction "Pedagogical Psychology", Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5093-0586>, E-mail: janefer@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.02.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 13.05.2022.

The article was submitted 14.02.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication 13.05.2022.



Научная статья

УДК 159.99+37.0

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.07

Командный коучинг как технология психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива

Истюфеева Жанна Николаевна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Основной целью данной статьи является описание возможностей инновационной психотехнологии «командный коучинг» для психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива образовательной организации. Выделены этапы становления коллектива и особенности использования командного коучинга на определённой стадии развития команды. Описаны проблемы организации, которые могут быть решены посредством командного коучинга. Выделены эффективные методы и приемы работы с командой в рамках коуч-сессии в соответствии с ее структурой. Определена роль коуча в процессе коуч-сессии. Рассмотрена специфика педагогического коллектива как субъекта профессиональной деятельности в контексте запроса на командный коучинг. Предложена универсальная программа командного коучинга для педагогического коллектива образовательной организации, представляющая собой темы, в процессе освоения которых формируется представление о командной работе, техниках принятия командных решений, постановке командных целей, способах повышения качества командного диалога, способах построения командной истории и командного видения миссии организации.

Ключевые слова: командный коучинг, психолого-педагогическое сопровождение, педагогический коллектив, командное мышление, коуч-сессия, психотехнология, образовательная организация.

Для цитирования: Истюфеева Ж. Н. Командный коучинг как технология психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 57–63. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.07>

Original article

Team coaching as a technology of psychological and pedagogical support of the teaching staff

Zhanna Nikolaevna Istyufeeva

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The main purpose of this article is to describe the possibilities of the innovative psychotechnology "team coaching" for the psychological and pedagogical support of the teaching staff of an educational organization. The stages of the formation of the team and the features of the use of team coaching at a certain stage of team development are highlighted.



Organizational problems that can be solved through team coaching are described. The effective methods and techniques of working with the team within the framework of the coaching session are identified in accordance with its structure. The role of the coach in the process of the coaching session is defined. The specificity of the teaching staff as a subject of professional activity in the context of a request for team coaching is considered. A universal team coaching program for the teaching staff of an educational organization is proposed, which is a topic that, in the process of mastering, forms an idea of teamwork, team decision-making techniques, setting team goals, ways to improve the quality of team dialogue, ways to build a team history and team vision of the mission of the organization.

Keywords: team coaching, psychological and pedagogical support, teaching staff, team thinking, coaching session, psychotechnology, educational organization.

For citation: Istyufeeva Z. N. Team coaching as a technology of psychological and pedagogical support of the teaching staff // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):57–63. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.07>

Динамичность модернизации современной системы образования повышает требования к эффективности деятельности педагогического коллектива как субъекта профессиональной деятельности, при этом вызывая психоэмоциональное напряжение педагогов от интенсивности и трудностей достижения профессиональных целей. Становится очевидным актуальность своевременного и адекватного психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива.

Методологической основой понимания процесса психолого-педагогического сопровождения являлись работы М. Р. Битяновой [1], К. В. Адушкиной [9], О. В. Лозгачевой [9], О. В. Хухлаевой [14] и др.

Психолого-педагогическое сопровождение коллектива представляет собой динамичный процесс выявления перспективы деятельности, ориентированной на поддержку личностного и профессионального развития членов коллектива. При этом цель психолого-педагогического сопровождения достигается через «стыковку» начальной и конечной целей деятельности педагогического коллектива. Первый этап сопровождения связан с определением и формированием готовности коллектива к образовательной деятельности через

разнообразие видов воздействия (мотивационных, интеллектуальных, эмоциональных, поведенческих), выявление индивидуальных особенностей педагогов как основы формирования коллективного взаимодействия. Итоговый этап сопровождения представляет собой наличие у педагогического коллектива психологической, профессиональной, творческой готовности к профессиональной деятельности в реальных социокультурных условиях.

Таким образом, сопровождение коллектива образовательной организации сложный, многоплановый, системный процесс, требующий творческого, грамотного подхода, поиска адекватных способов и технологий.

Эффективным инструментом психолого-педагогического сопровождения педагогического коллектива может являться командный коучинг как инновационная психотехнология, направленная на взаимодействие руководителя с коллективом в целях его гармонизации и достижения поставленных общих целей [2; 12].

С точки зрения Н. С. Ливак, командный коучинг может решить следующие социально-психологические проблемы:

- отсутствие сплоченности и командного духа;



- необходимость мотивации участников команды; наличие конфликтных ситуаций и недопонимания;
- излишний эгоцентризм и амбициозность сотрудников;
- отсутствие общих целей и совместных задач;
- амбициозные планы, для которых необходима мобилизация усилий;
- непонимание проблем, мешающих работе коллектива;
- слабая вовлеченность сотрудников в общее дело;
- отсутствие налаженной коммуникация между структурными подразделениями; отсутствие единой стратегии;
- низкий уровень коллективного творчества;
- игнорирование корпоративного стиля и правил;
- неэффективное использование трудовых ресурсов;
- деструктивная роль неформальных лидеров в коллективе [5].

Выделяют следующие виды командного коучинга:

1. Team-building направлен на сплочение коллектива, поиск общих ценностей для долговременного взаимодействия;

2. Agile-коучинг ориентирован на помощь командам достигать сверхрезультаты за счет объединения потенциала коучинга и наставничества, свободы и внешнего управления;

3. Классический командный коучинг построен на принципах модерации (налаживание и управление диалогом в коллективе) и фасилитации (повышение коллективной продуктивности в принятии решений) [8].

Важно отметить, что в современной социокультурной ситуации коллектив функционирует в режиме многозадачности, что требует разветвленной структуры коммуникаций и взаимодействия. Команда может представлять собой весь коллектив, а также коллектив может со-

стоять из нескольких команд, сформированных под определенные стратегические и тактические профессиональные задачи.

Д. Клаттарбак выделяет 5 стадий развития, которые проходит любая команда: создание, шторм, выработка правил и норм, эффективное функционирование и завершение (или реформирование) [4].

На каждой из стадий развития команды коучинг может применяться для различных целей.

На этапе создания, когда члены команды знакомятся, командный коучинг способствует прояснению ожиданий всех участников по отношению друг к другу и к совместной работе, целей каждого в отдельности и их связей с общей целью.

На второй стадии – стадии шторма, которая отличается столкновениями интересов, появлением конфликтов и увеличением напряженности среди членов команды, коучинг помогает снизить конфликтность, направить энергию сотрудников на решение общих задач, определить вклад каждого в общий результат, способствует появлению уважительного отношения к трудовой деятельности коллег, атмосфере сотрудничества и развитию доверия.

Для успешного прохождения третьего этапа коучинг может быть задействован в выработке правил и норм работы в команде.

На четвертой стадии с помощью коучинга могут решаться текущие профессиональные задачи как, например, выработка новых направлений развития, уточнение стратегии, определение вклада каждого и связей личных целей и целей команды. Если все же команда не планирует работать дальше в таком составе, на стадии завершения командный коучинг помогает оценить результаты совместной работы, увидеть ее достоинства и недостатки, прояснить роль каждого



в достижении результатов и поддержать уважение и благодарность участников по отношению друг к другу [4].

Психолого-педагогическое сопровождение коллектива посредством коучинга представляет собой поэтапный процесс проведения коуч-сессий, подготовленных специалистом – коучем. При этом важно отметить, что командный коучинг – это такая организация процесса взаимодействия участников, при котором содержание взаимодействия создают они сами.

Командный коучинг (коуч-сессия) проводится в группе от 8 до 40 человек (группы по 4–8 человек) и занимает обычно от четырех часов до двух дней. На каждую сессию (от 4 до 8 часов) командой ставятся задачи, и по окончании работы проверяется соответствие достигнутых результатов первоначальному запросу.

Коуч-сессия состоит из определенных этапов, таких как:

- создание доверительных отношений между коучем и командой,
- установление задачи, которую необходимо решить,
- приведение задачи в соответствие с ключевыми критериями,
- нахождение альтернативных путей ее решения [12].

Результаты сессий командного коучинга всегда уникальны в зависимости от запроса команды или её руководителя.

Как отмечает М. Дернаковский [2], все методики командного коучинга в основном построены на максимальном сплочении коллектива, когда каждый член команды включен в процесс решения задачи и понимает, что он может сделать для ее решения. Для активизации процесса сплочения используются активные методы (игры, дискуссии, конкурсы и т.п.). Ключевой эффект дает синергия осознанных, развитых, целеустремленных личностей во временных

и содержательных рамках взаимодействия.

Например, первое задание для всех участников – вспомнить моменты, когда они чувствовали себя частью команды, когда они сделали что-то для блага коллектива. Благодаря этим рассказам сотрудники узнают друг друга ближе и проникаются командным духом, необходимым для дальнейшей работы.

Один из эффективных приемов командного коучинга является мозговой штурм, позволяющий в короткие сроки выработать коллективное решение в результате интенсивного обсуждения за счет свободы в высказывании своих идей, отсутствия критики, пока не прозвучит последняя мысль. Коуч ничего не подсказывает, а осуществляет модерацию общения, т. к. члены команды сами решают поставленную задачу.

Следующий эффективный метод – смена обстановки, которая «вытаскивает» людей из «зоны комфорта». Командный коучинг может проходить в любом пространстве: как в открытом (лес, горы, пустыня, морской берег и т. п.), так и в закрытом. Попадая в неожиданные условия, люди «снимают маски», проявляя себя настоящих, что позволяет упростить их объединение и синхронизацию, чем в привычной обстановке.

Кроме ключевых методов используются разнообразные упражнения под запрос конкретной команды, например, такие, как «Составление колеса баланса», которое позволяет оценить имеющиеся ресурсы, приоритеты в деятельности команды, отыскать ключевую сферу, влияющую на другие сферы, или «Построение пирамиды логических уровней Роберта Дилтса», результатом которого может быть прояснение целей команды, ценности ее деятельности и т. д. [2].

Важно выделить специфику педагогического коллектива в контексте формирования запроса на командный коуч-



чинг. Современные вопросы управления педагогическим коллективом в образовательных организациях разного типа (педагогическое командообразование) нашли отражение в исследованиях С. А. Золотухина, Н. Г. Золотухиной [3], А. А. Пинегинной [6], Н. В. Пилипчевская [7], М. М. Поташник [8], Н. А. Солововой [10], М. Т. Сулеевой [11], Е. И. Тимофеевой, А. А. Шумейко [13].

Выделим значимые особенности педагогического коллектива в контексте командного коучинга:

1. Обладает высокой степенью самоуправляемости в виде профессиональных объединений;

2. Дает учащимся первоначальное представление о коллективе взрослых, о системе взаимоотношений в нем, об эффективной совместной деятельности;

3. Деятельность педагогов коллективная с коллективной ответственностью за результаты педагогической деятельности;

4. Отсутствие временных рамок выполнения тех или иных видов педагогического труда приводит к перегруженности педагогов, нехватке времени на профессиональное развитие, духовное обогащение;

5. Имеет преимущественно женский состав, что определяет более эмоциональный характер взаимоотношений, частую подверженность смене настроений, более высокую конфликтность во взаимодействии. При этом женщины по своей природе более предрасположены к воспитательной деятельности, более гибки в выборе приемов и способов педагогического воздействия.

На основании выделенных характеристик педагогического коллектива можно предложить универсальную тематику коуч-сессий, при этом в каждой теме можно актуализировать материал под конкретный запрос коллектива.

Тема 1. Команда профессионалов в современной образовательной организации

Важность командной работы. Командный интеллект, командный разум, командный дух образовательной организации.

Тема 2. Техника принятия командных решений

Чем команда отличается от группы? Как ускорить принятие эффективного командного решения? Способы диагностики мотивации в команде.

Тема 3. Как ставить командные цели

Каковы критерии эффективной формулировки целей? Как повысить качество работы через цели, которые позитивны, подконтрольны, SMART и экологичны. Распределение приоритетов в процессе достижения цели. Командный договор – на проект и на встречу. Четыре стадии планирования проекта: вдохновение, внедрение, мотивирование и завершение проекта.

Тема 5. Навыки построения отношений

Виртуозные навыки раппорта. Методы восстановления раппорта. Как уменьшить вредное воздействие интриг и трудных отношений в коллективе. Развитие эмоционального интеллекта.

Тема 6. Повышение качества командного диалога

Как сформировать командный диалог? Какова роль лидера в команде? Функции команды.

Тема 7. Создание командной истории

Вдохновляющая метафора. Для чего создается командная история? Как сформулировать командную историю для команды образовательной организации. Самая лучшая история о педагогической команде.

Тема 8. Формирование ценностей команды

Колесо ценностей, как инструмент поднятия мотивации. Ключевые ценно-



сти команды. Как совместить индивидуальные ценности участников проекта? Действия команды на основе самых ключевых ценностей.

Тема 9. Формирование миссии

Основные подходы к формированию миссии коллектива. Какие ключевые характеристики должна содержать миссия? Создание вдохновляющей миссии: какой она должна быть? Что такое видение? Усиление миссии через командное видение.

Важно отметить, что оптимальный режим проведения командных коуч-сессий раз в месяц для текущего контроля реальной ситуации, мониторинга результатов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение коллектива посредством командного коучинга является таковым, если:

- включает коучинговое поведение и подходы, в частности, является недирективным способом оказания помощи людям в отношении качества их мышления;

- работает со всей командой вместе по вопросам, имеющим общее значение, в которых заинтересованы все;

- имеет согласованный результат, касающийся какого-либо аспекта совместной деятельности или достижения совместной цели.

При этом командный коучинг становится не только инновационным средством психолого-педагогического сопровождения деятельности педагогического коллектива, но и эффективным механизмом сохранения коллектива в ситуации неопределенности функционирования образовательной системы.

Список источников

1. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000. – 304 с.
2. *Дернаковский М.* Техники командного коучинга высокой эффективности. – М: Издательство ООО "Смэлток", 2019. – 154 с.
3. *Золотухин С. А., Золотухина Н. Г.* Тимбилдинг как форма совершенствования системы управления педагогическим коллективом в учреждении дополнительного образования // Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы. материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием. – Иркутск, 2022. – С. 157–160.
4. *Клаттарбак Д.* Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. – М.: Эксмо, 2008.
5. *Ливак Н. С.* Технологии командного коучинга как инструмент управления человеческими ресурсами // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики. – 2017. – № 7. – С. 184–189.
6. *Пинегина А. А.* Формирование команды педагогов в современной школе // Академический вестник. Вестник Санкт-петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2014. – № 1 (24). – С. 33–34.
7. *Пилипчевская Н. В.* Формирование педагогической команды образовательной организации // Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения. – 2022. – № 15. – С. 268–274.
8. *Потапшик М. М.* О формировании в школе педагогической команды // Школьные технологии. – 2012. – № 5. – С. 12–18.
9. *Адушкина К. В., Лозгачёва О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учебное пособие. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017.
10. *Соловова Н. А.* Исследование эффективности формирования педагогических команд в образовательных учреждениях средствами тренинга // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2015. – № 29. – С. 293–297.



11. Сулеева М. Т. Технологии тимбилдинга как форма работы с педагогическим коллективом // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 11–14.

12. Таран Л. И., Дедкова И. Ф. Командный коучинг как инструмент повышения эффективности труда // Российская наука: вектор развития. Материалы всероссийского конкурса научных работ. – 2019. – С. 346–350.

13. Тимофеева Е. И., Шумейко А. А. Командный стиль управления как фактор развития образовательной организации // Амурский научный вестник. – 2019. – № 4. – С. 48–53.

14. Хухлаева О. В. Школьная психологическая служба. Работа с педагогами. – М.: Генезис, 2008. – 192 с.

Информация об авторах

Истофеева Жанна Николаевна – кандидат психологических наук, руководитель центра дополнительного профессионального образования, Институт дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2476-6732>, E-mail: jannaist@mail.ru

Information about the authors

Zhanna Nikolaevna Istyufeeva – Candidate of psychological Sciences, Head of the center for continuing education, Institute of continuing education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2476-6732>, E-mail: jannaist@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.02.2022; одобрена после рецензирования 30.04.2022; принята к публикации 06.05.2022.

The article was submitted 08.02.2022; approved after reviewing 30.04.2022; accepted for publication 06.05.2022.



Научная статья

УДК 316.7+376

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.08

Волонтерская деятельность как условие социально-личностного развития дошкольников с ОВЗ

Малиновская Марина Павловна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации волонтерской деятельности в инклюзивной дошкольной образовательной организации. Представлен психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности, которая в статье показана как ресурс развития социально-личностных качеств личности дошкольников в условиях инклюзии. Описано эмпирическое исследование, целью которого являлось определение психолого-педагогических условий организации волонтерской деятельности детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, направленной на их социально-личностное развитие. В статье представлены результаты вовлечения дошкольников в волонтерскую деятельность, при организации которой были соблюдены такие психолого-педагогические условия, как создание благоприятного климата в группе, учет индивидуально-личностных, возрастных и физических особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья, стимулирование их инициативы и творчества, создание ситуаций оказания взаимной помощи между детьми.

Ключевые слова: психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности, волонтерская деятельность дошкольников, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, социально-личностное развитие дошкольников, психолого-педагогические условия организации волонтерской деятельности в инклюзивном образовании.

Для цитирования: Малиновская М. П. Волонтерская деятельность как условие социально-личностного развития дошкольников с ОВЗ // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 64–69. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.08>

Original article

Volunteer activity as a condition for the social and personal development of preschoolers with disabilities

Marina Pavlovna Malinovskaya

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Abstract. The article deals with the problem of organizing volunteer activities in an inclusive preschool educational organization. The article presents the psychological and pedagogical potential of volunteer activity, which is shown in the article as a resource for the development of social and personal qualities of preschool children in conditions of inclusion. An empirical study is described, the purpose of which was to determine the psychological



and pedagogical conditions for organizing volunteer activities of older preschool children with disabilities aimed at their social and personal development. The article presents the results of involving preschoolers in volunteer activities, during the organization of which such psychological and pedagogical conditions were observed as creating a favorable climate in the group, taking into account the individual, age and physical characteristics of children with disabilities, stimulating their initiative and creativity, creating situations of mutual assistance between children.

Keywords: psychological and pedagogical potential of volunteer activity, volunteer activity of preschoolers, preschoolers with disabilities, social and personal development of preschoolers, psychological and pedagogical conditions for the organization of volunteer activity in inclusive education.

For citation: Malinovskaya M. P. Volunteer activity as a condition for the social and personal development of preschoolers with disabilities // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):64–69. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.08>

Позитивная социализация дошкольников – одна из важнейших задач современного образования, особенно, инклюзивного. Условия, механизмы социализации, социально-личностного развития детей дошкольного возраста – важный аспект научного поиска [8; 10; 15].

Анализ научных публикаций [6; 13; 14] позволил определить психолого-педагогический потенциал волонтерской деятельности:

– психологический:

- развитие коммуникативных умений и навыков;

- формирование личности ребенка, его характера и «собственного «Я» (адекватная самооценка, уверенность в себе и др.);

- развитие психических познавательных процессов: мышление, речь, ощущение, восприятие, память;

- развитие эмоциональной сферы ребенка;

- развитие самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;

- выявление индивидуальных возможностей, удовлетворение личностных потребностей;

– педагогический:

- формирование навыков самостоятельности и проявления ответственности;

- присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;

- освоение детьми социальных ролей;

- формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками;

- воспитание гражданско-патриотических чувств и отношений (к своей семье, малой родине и Отечеству и др.);

- развитие творческого потенциала.

Волонтерская деятельность как ресурс развития социально-личностных качеств рассматривается в современной российской науке часто в контексте проблематики организации волонтерского движения школьников [1; 2] или студентов [3]. Значительное количество исследований посвящено работе волонтеров с детьми с ОВЗ и инвалидностью [7; 9].

Вовлечение дошкольников в волонтерскую деятельность – актуальная проблематика педагогической научной и методической литературы [5; 11; 12]. Значимость представленного в статье исследования состоит в том, что одним из самых мало изученных аспектов является организация волонтерской деятельности в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации с учетом особенностей включения в совместную социальную практику детей с нарушениями в развитии и их нормотипичных сверстников.



Целью эмпирического исследования, которое проводилось на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения города Новосибирска «Детский сад № 174 «Сказка», являлось определение психолого-педагогических условий организации волонтерской деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в инклюзивной группе, направленной на их социально-личностное развитие.

Методы исследования: наблюдение (методики А. М. Щетининой: «Карта проявлений самостоятельности», «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей», «Карта проявления инициативности»), качественный и количественный анализ результатов диагностики дошкольников с ОВЗ.

В исследовании приняли участие 28 детей, посещающих комбинированную подготовительную к школе группу, 12 из которых имеют статус обучающегося с ОВЗ (категория обучающихся с речевыми нарушениями).

Воспитателями группы и специалистами ДОУ был разработан педагогический проект, в основу которого была положена технология волонтерской деятельности Н.П. Гришаевой, автора технологий эффективной социализации дошкольников [4].

Цель проекта: создание условий для социального развития дошкольников старшего возраста (в том числе, детей с ОВЗ), посредством включения их в волонтерскую деятельность.

Задачи проекта:

- определить направления деятельности волонтеров;
- сформировать сплоченный деятельный коллектив волонтеров из числа обучающихся старшего дошкольного возраста с ОВЗ и их сверстников нормотипичного развития;
- развивать социальные навыки детей при помощи акций и мероприятий волонтерской деятельности;

– организовать процесс преемственности внутри волонтерского движения: от подготовительных к школе групп к младшим группам.

Проект был рассчитан на один учебный год.

План реализации проекта включал различные направления волонтерской деятельности в ДОУ: экологическое волонтерство; событийное; культурное; патриотическое; спортивное.

Диагностика социально-личностного развития дошкольников, проводившаяся в начале и в конце реализации проекта, позволила выявить положительную динамику. Показатели, которые находились в фокусе диагностики: самостоятельность, инициативность, эмпатия дошкольников. Основанием выбора этих диагностируемых качеств детей как показателей личностного роста явились задачи социального развития дошкольников, определенные ФГОС ДО, а также основные задачи социального развития дошкольников с ОВЗ.

Приведем данные, выявленные в результате диагностического изучения развития детей с ОВЗ, проводимого на аналитическом этапе (в конце реализации проекта).

Количество дошкольников с высоким и средним уровнем самостоятельности увеличилось. На начальном этапе высокого уровня показателей не было, на аналитическом этапе стало 7 детей, со средним уровнем было 4 ребенка, стало 5 детей. Детей с показателем низкого уровня не стало, а было 8 детей.

Характер эмпатических реакций в поведении детей с ОВЗ также изменился. Были выявлены высокие показатели проявления эмпатии: дети выказывали интерес к состоянию других, ярко эмоционально реагировали и идентифицировали с ним; активно включались в ситуацию, пытались помочь, успокоить другого.



Количество дошкольников с высоким и средним уровнем инициативности увеличилось (стали проявлять инициативу в выполнении задания, высказывать свою точку зрения, выступать инициаторами какой-либо деятельности). Детей с высоким уровнем инициативности на начальном этапе не было, а аналитическом – стало 7 детей; со средним уровнем было 4 ребенка, а стало 5 детей. Детей с показателем низкого уровня не стало, а было 8 детей.

Положительная динамика социально-личностного развития явилась результатом вовлечения дошкольников в волонтерскую деятельность, при организации которой были соблюдены следующие психолого-педагогические условия:

– учет индивидуально-личностных, возрастных и физических особенностей детей с ОВЗ:

- на этапе подготовки мероприятия согласование организации совместной деятельности детей со специалистами сопровождения обучающихся с ОВЗ;

- формулирование заданий детям с учетом включения их в коммуникативную практику, способствующую их развитию;

– создание ситуаций оказания взаимной помощи между детьми:

- объединение детей с ограниченными возможностями здоровья с условно здоровыми детьми в микрогруппы;

- на этапе подготовки мероприятия проигрывание ситуаций, игровых упражнений на развитие коммуникативных способностей, эмпатии;

- на этапе включения детей с ОВЗ в реальную практическую деятельность для разрешения возникших вопросов,

затруднений использование помощи сверстника и его семьи (создание пар «ребенок-ребенок»; четверок «ребенок с ОВЗ и его родитель – нормотипичный ребенок и его родитель»);

– стимулирование инициативы и творчества детей;

- активное включение детей с ОВЗ в различные виды социально-культурной деятельности с помощью различных мероприятий, прописанных в плане реализации проекта;

- создание ситуаций выбора, проявления творчества;

- создание условий для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей;

- недирективная помощь детям, поддержка детской самостоятельности в разных видах деятельности;

– создание благоприятного климата в группе:

- развитие психолого-педагогической компетентности педагогов;

- развитие инклюзивной культуры всех субъектов образовательного процесса;

- создание ситуаций успеха для каждого ребенка;

- на этапе оценки деятельности подчеркивание персонафицированного участия каждого ребенка.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать вывод: определенная система психолого-педагогических условий организации волонтерской деятельности дошкольников в инклюзивной группе способствует решению задач социально-личностного развития детей с ОВЗ.

Список источников

1. Аксенов С. И., Лебедева И. В. Особенности вовлечения детей-инвалидов в волонтерскую деятельность // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-9. – С. 3–10.

2. Богданова Е. В. Добровольчество как форма участия подростков в решении вопросов, затрагивающих их интересы // Участие детей в решении вопросов, затраги-



вающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы. Материалы международной научной конференции / отв. ред. А. Г. Филипова. – 2019. – С. 23–27.

3. *Бочко К. А.* Педагогическая деятельность волонтеров в России и за рубежом: теория и практика // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2019. – № 193. – С. 172–186.

4. *Гришаева Н. П., Струкова Л. М.* Современные технологии социализации дошкольников: «Дети-волонтеры» и «Социальные акции» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2018. – № 5. – С. 29–32.

5. *Желибо М. А.* Использование технологии «детское волонтерское движение» как прием активного вовлечения детей в образовательный процесс ДОО // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. Материалы VI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. – 2020. – С. 70–74.

6. *Зелинская М. Г.* Педагогический инструментарий оценки уровня развития инициативности у старших дошкольников на основе волонтерской деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2021. – № 5. – С. 114–129.

7. *Зелко А. С., Масло В. С.* Организация волонтерских практик студентов высшей школы в сфере инклюзивного образования // Перспективы науки. – 2021. – № 4 (139). – С. 30–33.

8. *Кожанов И. В., Гордеева О. Н.* Теоретические основы социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 5. – С. 177–182.

9. *Леоненко Н. О., Каменкова Н. В.* Развитие инклюзивной культуры студентов профессиональных образовательных организаций средствами волонтерской деятельности: опыт и перспективы // Инновационное развитие профессионального образования. – 2022. – № 1 (33). – С. 107–114.

10. *Логачева Л. Р., Черникова Т. А.* Особенности реализации социального развития дошкольников // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 3 (105). – С. 34–45.

11. *Литвинова Т. Н., Кутуманова Г. Н., Абраменко И. М.* Досуговое волонтерство – направление добровольческой деятельности в детском саду // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 7 (34). – С. 3–6.

12. *Новикова Ю. О.* Добровольчество детей и родителей в дошкольной образовательной организации как механизм формирования социально-нравственной культуры общества // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2018. – № 3 (27). – С. 102–107.

13. *Татаринцева Н. Е., Зелинская М. Г.* Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста на основе волонтерской деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. – № 6. – С. 938–943.

14. *Трофименко О. И., Трушина Н. В.* Организация волонтерского движения в ДОО как одно из направлений нравственного воспитания дошкольников // Педагогический опыт: от теории к практике. Материалы Всероссийской научно-практической конференции / гл. редактор О. Н. Широков. – Чебоксары, 2022. – С. 227–229.

15. *Шастина А. Е.* Социальные компетенции старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: формирование и управление развитием. – М., 2019. – С. 83.

Информация об авторах

Малиновская Марина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Институт естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-1771>, E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru



Information about the authors

Marina Pavlovna Malinovskaya – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Natural and Socio-Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1537-1771>, E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 11.05.2022; принята к публикации 12.05.2022.

The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 11.05.2022; accepted for publication 12.05.2022.



ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66).

Journal of Pedagogical Innovations. 2022. no. 2 (66).

Научная статья

УДК 159.9

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.09

Развитие «математической» речи как одно из направлений в профилактике дискалькулии у детей с особыми образовательными потребностями

Кондратьева Светлана Юрьевна

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Аннотация. Предметом исследования выступили специфические особенности математических представлений и «математической» речи у дошкольников с особыми образовательными потребностями и их влияние на предрасположенность детей данной категории к дискалькулии.

В статье предлагаются проанализированные результаты экспериментального исследования, предполагавшего выполнение дошкольниками с особыми образовательными потребностями (с общим недоразвитием речи, с задержкой психического развития) и нормотипичными сверстниками заданий диагностической методики, позволяющей выявить у дошкольников с особыми образовательными потребностями специфических особенностей при восприятии и использовании математической речи (при восприятии и составлении условия арифметической задачи, при понимании и активном использовании математических терминов и т. п.). В статье дается определение таких понятий, как «дискалькулия», «математическая речь», а также подчеркивается важность поиска и реализации эффективных форм коррекционной работы по профилактике и коррекции дискалькулии, которые должны носить дифференцированный характер и соотноситься с видом дизонтогенеза обучающихся.

Ключевые слова: дискалькулия, задержка психического развития, математические представления, математическая речь, общее недоразвитие речи, особые образовательные потребности, профилактика, психолого-педагогическая работа.

Для цитирования: Кондратьева С. Ю. Развитие «математической» речи как одно из направлений в профилактике дискалькулии у детей с особыми образовательными потребностями // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 70–77. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.09>



The development of "mathematical" speech as one of the directions in the prevention of dyscalculia in children with special educational needs

Svetlana Yurievna Kondratieva

Russian State Pedagogical University of A. I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia

Abstract. The subject of the study was the specific features of mathematical representations and "mathematical" speech in preschoolers with special educational needs and their influence on the predisposition of children of this category to dyscalculia.

The article proposes the analyzed results of an experimental study that involved preschoolers with special educational needs (with general underdevelopment of speech, mental retardation) and normotypical peers performing tasks of a diagnostic technique that makes it possible to identify specific features in the perception and use of mathematical speech in preschoolers with special educational needs (in the perception and formulation of the conditions of an arithmetic problem, in the understanding and active use of mathematical terms, etc.). The article defines such concepts as "dyscalculia", "mathematical speech", and also emphasizes the importance of finding and implementing effective forms of correctional work for the prevention and correction of dyscalculia, which should be differentiated and correlated with the type of students' dysontogenesis.

Keywords: dyscalculia, impaired mental function, mathematical representations, mathematical speech, general underdevelopment of speech, special educational needs, prevention, psychological and pedagogical work.

For citation: Kondratieva S. Yu. The development of "mathematical" speech as one of the directions in the prevention of dyscalculia in children with special educational needs // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):70–77. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.09>

В последнее время интерес общества и государства к математическому образованию подрастающего поколения привлекает все более пристальное внимание. Научно-педагогическое сообщество ежегодно анализирует и обсуждает результаты единого государственного экзамена, российских и международных исследований, мониторинг уровня математической подготовки учащихся в Национальном исследовании качества образования (НИКО). К сожалению, по результатам исследований делаются следующие выводы: обучающиеся начальный курс математики осваивают с трудом и не в полном объеме, в связи с чем уровень последующего обучения снижается [10].

Основные ошибки, которые были выделены у обучающихся при решении ими алгебраических задач связаны с плохо сформированными операциями и алгоритмами. Такого рода ошибки могут быть вызваны, как нарушениями психических функций (памяти, внимания), трудностями в проведении мыслительных операций (анализа, синтеза, классификации и т. д.), так и неумением создавать программу деятельности при решении задачи и соблюдении этой последовательности. Трудности могут быть вызваны нарушением в адекватности выбора той или иной математической операции, а также правильностью понимания содержания задачи и математических терминов. Для этого



необходимо последовательное, прочное формирование «математической» речи, под данным термином понимается совокупность речевых средств, которыми возможно передать определенное математическое содержание (правила, термины, символы, таблицы, чертежи, схемы и т. п.). Математическая речь – это проявление и функционирование языка, сам процесс употребления математических терминов [5].

Ошибки при решении школьниками геометрических задач были в большинстве своём связаны с нарушениями логики в рассуждениях, принятием неверных гипотез, недостатками в работе с чертежными инструментами, схемами и графиками. Данные трудности могут быть вызваны, как нарушением мыслительных процессов, так и несовершенством в развитии зрительного восприятия, слухо-зрительно-двигательной координации, ориентации на себе, в окружающем пространстве, на вертикальной и горизонтальной плоскости и др. Таким образом, можно отметить, что при совершении детьми, казалось бы, одинаковой «ошибки», механизмы данного нарушения могут быть разные.

В. А. Далингер выделил причины ошибок, которые связаны с психологическими факторами; с недостатком программ, пособий, школьных учебников; с несовершенством организации и ведения самого учебного процесса; с неумением на необходимом уровне владеть «математической» речью (синтаксисом и семантикой математического языка) [3].

Данные выводы наталкивают на мысль о том, что выявление нарушений в формировании математических представлений, их профилактику и коррекцию целесообразно проводить еще в дошкольном детстве, а коррекционная (психологическая и педагогическая работа), основанная на механизмах нарушения, должна носить дифференци-

рованный характер. Это имеет важное значение для обучающихся с особыми образовательными потребностями, т. к. они имеют специфические особенности речевого и психического развития, оказывающие значительную роль на взаимодействии человека с окружающим.

Само слово «дискалькулия» имеет греческие и латинские корни, и означает «плохо считать». Ранее, давая определение дискалькулии, говорилось о специфических нарушениях только счетных навыков [1; 2; 4; 6; 8; 11–15 и др.]. На современном этапе, основываясь на механизмах возникновения и симптоматике, предлагается следующее определение данного понятия, дискалькулия – это нарушение математической деятельности, проявляющееся в стойких, специфических математических ошибках, вызванных несовершенством мыслительной деятельности, приемом и переработкой сенсомоторной информации, и нарушениями математической речи, приводящие к снижению культуры познания математики [1; 4].

Для определения есть ли у дошкольников с особыми образовательными потребностями предрасположенность к тому или иному виду дискалькулии нами был проведен эксперимент, в который вошли: 202 ребенка (это дошкольники с тяжелыми нарушениями речи – ТНР и с задержкой психического развития – ЗПР), отнесенные к контрольной группе (КГ). И 102 ребенка без речевых и интеллектуальных нарушений (НРР) в возрасте 5,5–6 лет, отнесенные к экспериментальной группе (ЭГ). Все дети с особыми образовательными потребностями имели соответствующее заключение ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии). Констатирующий эксперимент проводился с использованием адаптированных и авторских методик [1; 2; 4]. Результаты выполнения дошкольниками каждого предложенного



задания интерпретировались с опорой на 5-балльную оценочную шкалу, включая качественную и количественную оценку.

Далее будут представлены как примеры результаты выполнения двух заданий экспериментальной методики; первое, представленное в статье, задание направленно на выявление предрасположенности к операциональной дискалькулии (операциональная дискалькулия,

по классификации L. Kosč, проявляется в нарушении математических операций); второе – предрасположенности к вербальной дискалькулии, которая по классификации L. Kosč, проявляется в нарушении понимания математических терминов [13].

Задание 1. «Задача про цветы» (Рисунок 1).

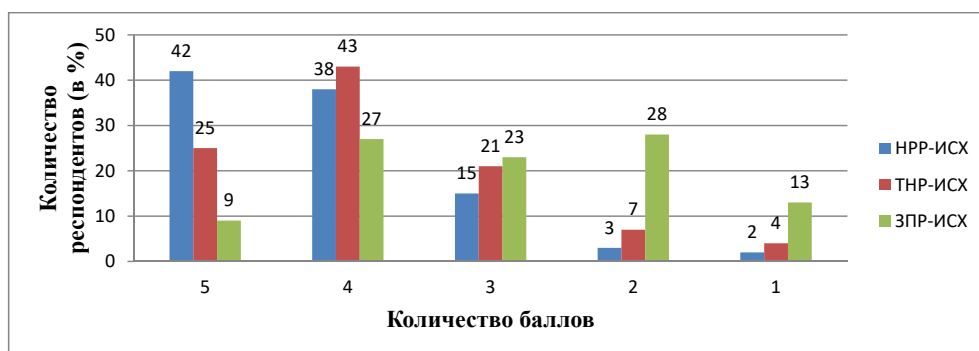


Рис. 1. Результаты выполнения задания «Задача про цветы»

Результаты выполнения задания респондентами КГ (см. рис. 1) свидетельствуют о том, что у 42 % детей они соответствовали 5 баллам. Дети предлагали следующее условие задачи: «Представь, что тебе подарили четыре цветка. У тебя есть две банки. Как ты поставишь цветы, чтобы их поровну?». Следует отметить, что условие задачи насыщено различными языковыми средствами и оформлены грамматически правильно, в предложениях соблюдалась цельность и связность высказываний. Следующий пример: «Маме подарили красивые цветы, она принесла их домой и попросила свою дочку расставить цветы в вазы. Сначала дочка поставила цветы так: на один подоконник поставила только один цветок, а на другой – три цветка. В теперь вопрос: сколько всего цветов подарили маме?» (6,5 лет). 4 баллам соответствовали результаты у 38 % детей КГ. Содержание условия задач отражено

полно, а пропуски некоторых моментов не нарушали его цельности, например, «Цветы надо расставить на два окна. На одно – два, на другое – два. Сколько всего?» (6,4 лет). Следует отметить, что среди детей с НРР результаты выполнения данного задания у 15 % соответствовали 3 баллам, у 3 % – 2 баллам, у 2 % – 1 баллу.

Результаты выполнения задания детьми с ТНР, которые соответствовали 5 баллам, отмечены у 25 % респондентов. В данном случае детям необходимо было повторное прочтение задания. Только после этого дети смогли предложить следующие решение задачи: «Два горшочка на одно окно поставить, а два – на другое. Можно на одно окно поставить все четыре горшочка». (6,5 лет). У 43 % детей ЭГ результаты выполнения задания соответствовали 4 баллам, эти дошкольники в основном раскладывали счетный материал попо-

лам: «У мамы два, у меня два. Сколько получилось?» (6,4 лет). Некоторые из испытуемых формулировали вопрос так: «Сколько будет два плюс два?». В основном условия задачи и решение осуществлялось с помощью, отмечались ошибки в построении фраз: «Она взяла горшки, понесла, поставила на окно, а потом делила: два туда и два на окне» (6,4 лет). Детям с нарушениями речи требовалась помощь в форме моделирования ситуации, в представленных рассказах, отмечались пропуски моментов действия, их перестановка: «У девочки четыре цветка, она пошла ставить. Мама принесла цветы и дала девочке. Она один на окне, один на окне, а два куда?» (6,2 лет). Среди детей ЭГ: у 21 % респондентов результаты соответствовали 3 баллам, у 7 % – 2 баллам, у 4 % – 1 баллу (дети

не принимали условие задания, многие конструировали из него или просто раскладывали на столе).

У 23 % детей с ЗПР результаты выполнения задания соответствовали 3 баллам. Дети отказывались выполнять это сложное задание или говорили так: «Сама задавай задачу, ты учительница. А я не умею» (6,3 лет). Дети, отнесенные к двум последним группам, чаще всего отказывались выполнять задание. Незначительными по сравнению с детьми с НРР и с ТНР в процентном соотношении оказались высокие уровни: у 9 % дошкольников результаты соответствовали 5 баллам, у 27 % – 4 баллам.

Задание 2 «Пары по величине» (Рисунок 2).

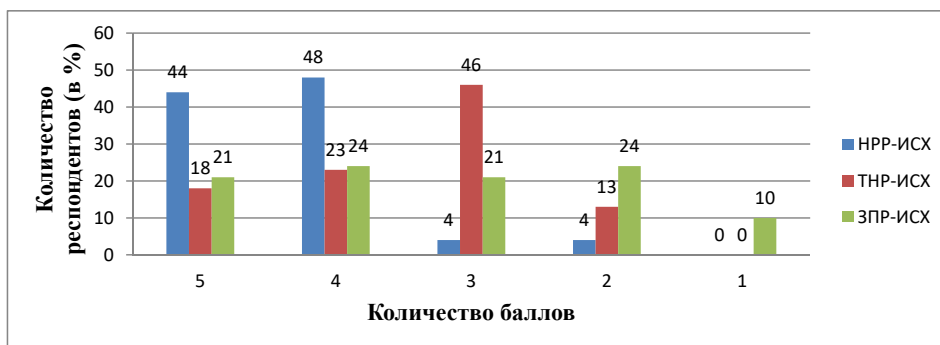


Рис. 2. Результаты выполнения задания «Пары по величине»

Результаты выполнения задания детьми КГ (см. рис. 2) свидетельствует о том, что у 44 % из них они соответствовали 5 баллам. У детей ЭГ результаты выполнения задания 5 баллам соответствовали только у 18 % детей с ТНР и у 21 % детей с ЗПР. Дети с НРР правильно дифференцировали признаки предметов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Например, «Этот мешочек тяжелее, он весит больше..., а этот легче... его даже легко поднять» (5, 9 лет); «Этот домик выше, потому что в нем этажей больше» (6, 4 лет). Дети с ТНР проявили

трудности при использовании понятий «широкий-узкий», «легкий-тяжелый», например, «Одна лента подлиннее, а другая... помельче. Ой, то есть покороче!» (6 лет); «Этот домик высокий, а этот маленький... Ой, не маленький, а низкий!» (6,5 лет). Дети с ЗПР, как правило, затруднялись в использовании понятий «высокий-низкий», «широкий-узкий», «легкий-тяжелый». Результаты выполнения данного задания у 48 % детей КГ соответствовали 4 баллам, у детей возникали трудности в использовании понятий «легкий-тяжелый». Эти же поня-



тия были трудны и для 23 % детей с ТНР и 24 % детей с ЗПР. Результаты, отнесенные к 3 баллам, распределились следующим образом: у детей с НРР – 4 %, с ТНР – 46 %, что в 10 раз больше, чем у детей с НРР. Математическая речь детей этой группы развита недостаточно. У 21% детей с ЗПР результаты также были соотнесены с тремя баллами. Результаты выполнения задания у 4 % детей с НРР, у 13 % с ТНР, у 24 % с ЗПР соотносятся с 2 баллами. У дошкольников с НРР и с ТНР результатов, соотнесенных с 1 баллом, не было, а у респондентов с ЗПР таких оказалось 10 %. Дети отвлекались, в собственной речи антонимы заменяли тем же словом с использованием частицы «не».

Анализ результатов всех заданий констатирующего исследования показал, что у значительной части дошкольников с особыми образовательными потребностями отмечается недостаточная сформированность пространственных представлений (дети смешивают понятия «над» и «под», «наверху» и «внизу», «к» и «от», «перед» и «за», отмечается недостаточное понимание предлогов «из-за», «из-под», ошибки при ориентировке в «схеме собственного тела» и «схеме тела» человека, стоящего напротив, а также при ориентировке на плоскости,

трудности в использовании развёрнутых речевых высказываний, содержащих пространственные предлоги и наречия). У дошкольников данной категории выявляется недостаточный уровень сформированности и временных представлений (дети испытывают трудности в назывании текущего месяца, дня недели, в определении, какой день недели был вчера и какой будет завтра, не могут перечислить последовательность дней недели и месяцев, большие трудности возникают при определении времени с помощью календаря и механических часов, стойкие нарушения наблюдаются в понимании и словесном обозначении временных отношений).

В Таблице 1 представлено ранжирование результатов обследования детей на предрасположенность к различным видам дискалькулии: у дошкольников с ТНР, с ЗПР и у детей без речевых нарушений предрасположенность к вербальной дискалькулии занимает второе место (4 % у детей с НРР, 9 % у дошкольников с ТНР и 12 % у детей с ЗПР) в общей иерархии видов данного нарушения. Предрасположенность к операциональной дискалькулии находится на 4 месте – 6 % у детей с ТНР, на 2 месте – 2 % у дошкольников без речевых нарушений, на 1 месте – 13 % у детей с ЗПР).

Таблица 1

Ранжирование по предрасположенности к дискалькулии

Вид дискалькулии	Дошкольники с НРР, %	Дошкольники с ТНР, %	Дошкольники с ЗПР, %
графическая	1 место – 5	1 место – 10	3 место – 11
вербальная	2 место – 4	2 место – 9	2 место – 12
практогностическая	2 место – 4	5 место – 5	4 место – 9
дислексическая	3 место – 3	3 место – 7	2 место – 12
операциональная	2 место – 4	4 место – 6	1 место – 13

Однако особенности математических представлений и математического языка у дошкольников с особыми образовательными потребностями характеризуются динамичностью и тенденцией

к компенсации. Поэтому очень важной проблемой является раннее выявление предрасположенности к дискалькулии, определение уровня сформированности данных представлений у ребенка для



правильного построения системы коррекционной работы.

Таким образом, анализ результатов осуществленного исследования дает основания для вывода о том, что принципиально важное значение приобретают своевременное выявление дискалькулии, ее профилактика и коррекция с учетом дифференцированного подхода

и видом дизонтогенеза обучающихся. Сделанные выводы подтверждают необходимость включения детей с особыми образовательными потребностями в психолого-педагогическую работу по формированию у них математических представлений и математической речи уже с раннего возраста [4; 6; 7; 9; 13; 14 и др.].

Список источников

1. Баряева Л. Б., Кондратьева С. Ю. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2012.
2. Гермаковская А., Лалаева Р. И. Дискалькулии у детей // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 7–9.
3. Далингер В. А. Причины типичных ошибок учащихся по математике // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 12. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-tipichnyh-oshibok-uchaschihsya-ro-matematike> (дата обращения: 06.02.2022).
4. Ермолова Т. В., Пономарева В. В., Флорова Н. Б. Дискалькулия детского возраста как системная проблема обучения // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т. 5. № 3. – С. 7–27.
5. Калинина Г. П., Ручкина В. П. Развитие математической речи в начальных классах // Специальное образование. – 2016. – № 1 (41). – С. 62–74.
6. Кондратьева С. Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии в системе формирования культуры познания математики у детей с ОВЗ дошкольного и младшего школьного возраста: монография. – М.: Парадигма, 2017. – 264 с.
7. Кондратьева С. Ю. Развитие математического словаря детей старшего дошкольного возраста в процессе составления рассказа по картине: метод. пособие. – СПб.: ООО Детство-Пресс, 2015. – 32 с.
8. Лалаева Р. И., Гермаковская А. Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников. Диагностика, профилактика и коррекция. – СПб: СОЮЗ, 2005.
9. Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Карбанова О. А. Развитие дошкольного образования детей с ОВЗ: целевые ориентиры, стратегические направления и ожидаемые результаты // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36.
10. Результаты НИКО – 2014 по математике: что и требовалось доказать // Математика в школе. – 2015. – № 2. – С. 8–9.
11. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и воспитание. – М.: Воронеж, 2000.
12. Brian Butterworth, Sashank Varma, Diana Laurillard Dyscalculia: From Brain to Education / Science. – 2011. – P. 127–139.
13. Kosč L. Vyvinova dyskalkulia ako porucha matematicnych schopnosti v detakom veku // Otasky defektologie. – 1971. – № 4. – P. 34–48.
14. Mathematical Cognition Deficits in Children With Learning Disabilities and Persistent Low Achievement: A Five Year Prospective Study / Geary David C. [et al.] // Journal of Educational Psychology. – 2012. – Vol. 104 (1). – P. 206–223. doi: 10.1037/a0025398
15. Alatorre S., Cortina J. L., Sáiz M., Méndez A. Psychology of Mathematics Education // Mérida, Yucatán, México. – 2006. – № 9 (12). – 1034 p.



Информация об авторах

Кондратьева Светлана Юрьевна – доктор психологических наук, доцент, кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8345-7003>, E-mail: kondr-svet@rambler.ru

Information about the authors

Svetlana Yurievna Kondratieva – Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of logopedics, Russian state pedagogical university of A. I. Herzen, Saint-Petersburg, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8345-7003>, E-mail: kondr-svet@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 21.02.2022; одобрена после рецензирования 12.05.2022; принята к публикации 12.05.2022.

The article was submitted 21.02.2022; approved after reviewing 12.05.2022; accepted for publication 12.05.2022.



Научная статья

УДК 376

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.10

Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования

Югова Олеся Вячеславовна

Московский городской педагогический университет, г. Москва, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт многолетней практики психолого-педагогического изучения, консультирования и сопровождения семей, воспитывающих детей первых лет жизни с различными нарушениями развития. В контексте данной работы ставилась цель выявить особенности ресурсного поля этих семей. Ключевой идеей стала гипотеза о том, что уровень основных ресурсов семьи влияет на течение и результаты психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка. Выявление и улучшение ресурсного состояния (потенциальных возможностей) семьи повышает эффективность оказания комплексной помощи ребенку с нарушениями развития. Анализ результатов анкетирования и заполненных родителями опросников, а также результаты наблюдения и беседы позволили разделить семьи на три кластера, исходя из их ресурсных возможностей: ресурсная семья, относительно ресурсная семья, нересурсная семья. Также в статье освещаются возможности применения современных информационно-коммуникационных технологий (в том числе дистанционного и гибридного форматов) при консультировании и сопровождении семьи.

Ключевые слова: дети с нарушениями развития, ресурсы семьи, консультирование, сопровождение, ранняя помощь, анкетирование, дистанционные технологии.

Для цитирования: Югова О. В. Ресурсные возможности семьи ребенка с нарушениями развития как предмет изучения в практике психолого-педагогического консультирования // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 78–85. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.10>

Original article

The resource opportunities of a family of a child with developmental disorders as a subject of study in the practice of psychological and pedagogical consulting

Olesya Vyacheslavovna Yugova

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Abstract. The article presents the experience of long-term practice of psychological and pedagogical study, consulting and support of families raising children of the first years of life with various developmental disorders. In the context of this work, the goal was to identify the features of the resource field of these families. The key idea was the hypothesis that the level of basic resources of the family affects the course and results of psychological



and pedagogical support of the family and the child. Identifying and improving the resource status (potential opportunities) of a family increases the effectiveness of providing comprehensive care to a child with developmental disorders. The analysis of the results of the questionnaires filled out by parents, as well as the results of observation and conversation divide families into three clusters based on their resource capabilities: resource family, relatively resource family, non-resource family. The article also highlights the possibilities of using modern information and communication technologies (including distant and hybrid formats) for family consulting and support.

Keywords: children with developmental disorders, family resources, consulting, support, early intervention, questionnaire, distant technologies.

For citation: Yugova O. V. Resource capabilities of the family of a child with developmental disabilities as a subject of study in the practice of psychological and pedagogical counseling // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):78–85. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.10>

Ресурсы (от французского «ressource» – «вспомогательное средство») или потенциальные возможности можно рассматривать как внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости человека в стрессогенных ситуациях. Это те ценные качества (социальные, экономические, психологические, физические), которые члены семьи могут использовать в преодолении проблем и трудностей. В соответствии с теорией витальных ресурсов, человек является обладателем следующих активов: деньги (материальные средства) – возобновляемый ресурс; энергия (жизненная сила) – частично возобновляемый ресурс; время – не возобновляемый ресурс; знания (информация) – возобновляемый ресурс.

Понятие «ресурсы семьи» или «семейные ресурсы», отражающее материальные, производственные, ценностные и иные ресурсы, связанные с удовлетворением потребностей семьи, достижении ею поставленных целей, разрешению возникающих проблем, понимаются как условие жизнеспособности семьи [1].

А. Нестерова выделяет следующие ресурсы семьи, которые могут быть использованы для преодоления трудной жизненной ситуации: сплоченность се-

мьи; семейная коммуникация; навыки (опыт) семьи в решении проблем; семейные ценности; семейная идентичность и семейные ритуалы; эмоциональный отклик; границы и ритуалы; семейная адаптивность и гибкость; социальная поддержка семьи; жизнестойкость (выносливость) семьи [6].

Исследователи указывают, что адаптация семьи, управление кризисным процессом связаны с постановкой вопроса о ее ресурсах. Учитывая понимание семейной системы как совокупности взаимосвязанных элементов, можно изучать ресурсы семьи как микросоциальной системы и ресурсы каждого ее члена, которые являются взаимодополняющими, взаимокompенсирующими и работающими на решение общей проблемы [8].

На основе сопоставления понятийных концептов «ресурсы семьи» и «потенциал», ресурсный потенциал семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, раскрывает те «запасы» энергии, которые актуализируются при наличии осознанной и четко поставленной цели, объединяющие усилия членов семьи [1].

Появление в семье ребенка с нарушениями развития определяет необходимость выполнения семьей специфических, дополнительных функций



(реабилитационной, коррекционно-развивающей). Это требует поиска дополнительных ресурсов, т. к. типичные семейные функции также необходимо реализовывать в полном объеме.

Авторы отмечают, что у родителей с высоким показателем субъективного стресса меньше ресурсов, чтобы приспособиться к особым потребностям ребенка с ОВЗ, приобрести знания, необходимые для преодоления его трудностей, и применять их в повседневной жизни. Для максимально эффективной и компетентной помощи специалистам необходимо владеть информацией о семейных потребностях и возможностях (ресурсах), о специфике жизнедеятельности семьи [4].

Рассмотрение семьи с позиций ресурсного подхода позволяет определить потенциальные условия и качества семьи ребенка с нарушениями для ее полноценного функционирования, в том числе в изменяющихся условиях, в ситуации стресса. Семейные ресурсы можно определить как совокупности способностей и компетентностей членов семьи, которые используются в ответ на стрессы и кризисы и способны усиливать адаптивное функционирование семейной системы [15].

Трудности, связанные с воспитанием проблемного ребенка, предопределяют качественные изменения в жизнедеятельности семьи, дезадаптируют семью, снижают ее ресурсные возможности [5].

Исследователи подчеркивают, что комплексное психолого-педагогическое сопровождение должно быть ориентировано не только на ребенка, но и на всех членов семьи на каждом этапе ее жизненного цикла (И. Ю. Левченко, Н. В. Мазурова, Е. М. Мастюкова, Г. А. Мишина, А. Г. Московкина, О. Г. Приходько, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева, В. В. Ткачева). К принципам такого подхода относят защиту целостности

и усиление функционирования семьи; ответственность и сотрудничество всех участников взаимодействия; мобилизацию ресурсов помощи [10].

В. В. Ткачева предлагает рассматривать помощь семье с позиций семейноцентрированного подхода, в рамках которого семья ребенка с ОВЗ рассматривается как системообразующая детерминанта, определяющая психофизическое и социальное развитие ребенка. Среди составляющих реабилитационного потенциала семьи автор выделяет: социокультурную, нравственно-этическую, медико-абилитационную, материально-экономическую, психолого-педагогическую и коррекционно-воспитательную [11].

Зарубежные авторы (А. J. Resch, G. Mireles, M. R. Benz, Ch. Grenwelge, R. Peterson, D. Zhang) также подчеркивают нужду в психолого-педагогическом и социальном сопровождении не только ребенка с ОВЗ, но и всей его семьи в целом как главной опоры ребенка, имеющей реальные представления о его потребностях. Они отмечают следующие проблемы: информационный дефицит и ограниченный доступ к социальным услугам; недостаточность финансовых ресурсов; слабость процессов включения в общую образовательную среду и широкие социальные отношения [16].

Т. И. Шульга отмечает важность положительного взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе сопровождения и активизации их деятельности, что приведет к повышению ресурсности семьи [12].

Ю. А. Разенкова и А. В. Павлова обозначили ресурсные области, которые помогли справиться семье ребенка с ОВЗ с проблемами, с которыми они столкнулись в ситуации пандемии и самоизоляции: поддержка со стороны образовательной организации и специалистов,



а также семейный ресурс, в который они относят гармоничную внутрисемейную структуру, эмоционально теплые отношения, высокую сплоченность, установку родителей на соблюдение режима, образовательный статус родителей. Выявление этих ресурсных областей определяет в общих чертах логику организации медико-психологической и социально-педагогической помощи семье [7].

Исходя из вышесказанного, при выборе стратегии сопровождения целесообразно учитывать ресурсы семьи, которые влияют на ее воспитательный и реабилитационный потенциал. Это согласуется с парадигмой семейно-центрированного подхода к обучению и воспитанию детей с нарушениями в развитии [13].

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 2006 по 2022 гг. в ряде образовательных организаций г. Москвы (группы СРП, ГКП и дошкольное отделение школы № 199 ЮЗАО) и г. Санкт-Петербурга (ГБ ДОУ детский сад № 5 Невского района, № 83 Фрунзенского района). В исследовании приняли участие 216 родителей детей раннего возраста с нарушениями в развитии. Целью изучения семьи было выявление качественных характеристик семейной системы, в том числе ее ресурсных возможностей.

С целью изучения особенностей семьи и воспитания ребенка нами была разработана авторская анкета для родителей. Помимо анкетирования были подобраны методики, ранее использованные для изучения семьи и адаптированные для целей эксперимента: «Тест-опросник родительского отношения (ОРО)» (А. Я. Варга, В. В. Столин); Модифицированный опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И. М. Марковской, методика «Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3 / Тест Олсона)» [2].

Сравнительный анализ полученных данных позволил получить критериально выраженные уровневые качественные характеристики ресурсных возможностей семьи. Выделены три кластера семей, воспитывающих детей раннего возраста с нарушениями развития: ресурсная семья (19 %), относительно ресурсная семья (50 %), нересурсная семья (31 %).

1 кластер – «ресурсная семья» объединял 41 семью (19 %). Эти семьи были позитивно настроены на сотрудничество со специалистами сопровождения и были готовы принимать участие в коррекционно-развивающей работе. Семьи характеризовались сбалансированностью, высокой степенью выраженности гибкости, сплоченности и адаптации семейной системы. Родители и другие члены семьи характеризовались активной и принимающей позицией по отношению к ребенку, были педагогически компетентны. Многие из них обратились за консультацией самостоятельно, заметив ранние признаки неблагополучия детского развития. Родители достаточно адекватно оценивали перспективы развития ребенка. У большинства семей этой группы был преимущественно высокий уровень основных ресурсов (человеческих, эмоционально-психологических, культурно-образовательных, материальных). Помимо родителей, в воспитании детей активно принимали участие другие члены семьи (преимущественно старшее поколение).

2 кластер – «относительно ресурсная семья» включал 108 семей (50 %). Эти семьи характеризовались относительной степенью выраженности гибкости, сплоченности и адаптации семейной системы, относительной сбалансированностью и дисфункциональностью. Они в целом были положительно настроены на контакт со специалистами, но не проявляли реального интереса к сотрудничеству. Многие из них характеризова-



лись эмоциональной нестабильностью, непоследовательностью воспитательных подходов, тревожностью, подавленностью. Знания родителей о проблемах ребенка были поверхностными, главной задачей было обеспечение комфортного быта. За консультацией семьи обратились по совету других людей (специалистов, друзей, родственников). Допуская возможность оказания ребенку коррекционно-педагогической помощи, им хотелось гарантированных результатов и благоприятных перспектив развития ребенка при их минимальном участии. Тенденция к делегированию воспитательной и развивающей функций проявлялась у них также в том, что во многих из этих семей за ребенком ухаживали другие близкие или няня. Для данной группы семей был характерен средний уровень состояния основных ресурсов (человеческих, эмоционально-психологических, культурно-образовательных, материальных) или их неравномерность.

3 кластер – «нересурсная семья» объединял 67 семей (31 %). Родители не проявляли желания сотрудничать со специалистами сопровождения и включаться в процесс коррекционно-развивающей помощи. Эти семьи характеризовались слабой степенью выраженности гибкости и сплоченности семейной системы, проявляющейся в несбалансированности и дисфункциональности, низком уровне адаптации к новым условиям жизни с проблемным ребенком. Отмечалась преимущественно пассивная и не принимающая позиция родителей по отношению к своему ребенку. Наблюдалось отсутствие знаний об особенностях развития и характере нарушений их ребенка. Они нередко находились в позиции отрицания диагноза, ссылались на некомпетентность специалистов. Родители были не способны адекватно оценить состояние своего ребенка, создать условия для его эмоционального

благополучия и обеспечить коррекционную направленность образовательно-воспитательного процесса. Для многих родителей было характерно отношение к своему ребенку как к объекту ухода. Для значительной части данной группы семей был характерен низкий уровень состояния основных ресурсов, что не позволяло родителям реально помогать своему ребенку.

Исходя из задач исследования, мы выделили значимые характеристики семейной системы, которые имели отношение к ее ресурсному полю:

- состав семьи (отражает, кто и в какой степени участвует в развитии и воспитании ребенка; полная семья была более ресурсна при прочих равных условиях);

- наличие других детей в семье (наличие нескольких детей в семье уменьшало условную долю каждого ресурса, которая доставалась им, особенно в случае неполной семьи; исключением являлись семьи с большой разницей в возрасте между детьми, когда старшие дети помогали с младшими, беря на себя часть функций взрослых членов семьи),

- участие других членов семьи в жизни, воспитании и развитии ребенка (дополнительные человеческие ресурсы имели большое значение: они помогали родителям справляться с нагрузками, связанными с воспитанием детей, особенно тех, кому нужно больше внимания и опеки, чем здоровым),

- уровень дохода в семье (объем материальных возможностей для получения специализированных услуг, направленных на развитие и коррекцию ребенка и поддержку его семьи);

- образовательный уровень родителей (интеллектуальный и общекультурный потенциал взрослых членов семьи способствовал осознанию всех проблем ребенка и комплекса мер, необходимых для их компенсации, усвоению родите-



лями информации медико-психолого-педагогического спектра);

– эмоционально-психологическое состояние родителей (уровень стресса и общее моральное состояние, способность родителей выдерживать повышенные стрессовые нагрузки, связанные с появлением и воспитанием ребенка с нарушениями развития; степень активности позиции и мотивации к совместной деятельности по преодолению имеющихся трудностей),

– предпочтительный формат сопровождения: очный, дистанционный, смешанный (с учетом возможностей и ограничений семьи).

Было отмечено, что низкий уровень одних позиций частично может компенсироваться другими ресурсами (например, в ситуации малочисленной, но материально обеспеченной семьи, есть возможность делегировать некоторые функции и обязанности другим людям, и наоборот).

Эффективность сопровождения специалистами детей с проблемами в развитии во многом зависит от того, в какой степени удастся активизировать и укрепить ресурсы семьи такого ребенка [14].

Считаем необходимым направлять усилия специалистов сопровождения на те ресурсные области, которые возможно компенсировать в каждом конкретном случае: это может быть информационно-просветительская работа для повышения уровня знаний и психолого-педагогической компетентности родителей; психологическая, психотерапевтическая, а иногда и фармакологическая поддержка для улучшения эмоционального состояния, преодоления стресса или депрессии; юридическая консультация с целью поиска социальных льгот и преференций, на которые имеют право родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ или инвалидностью и т. д. Опора при этом идет на те ресурсные зоны, которые находятся в сильной позиции.

Одной из современных форм взаимодействия, позволяющей сохранить один из самых ценных и невозобновляемых ресурсов – время, является дистанционное консультирование и сопровождение. Эффективнее всего себя показал гибридный формат работы, когда очное и дистанционное взаимодействие дополняют друг друга и реализуют дифференцированный подход к каждой семье.

Широкое использование таких форматов началось в условиях пандемии COVID-19 и самоизоляции. В тот период всем участникам образовательного процесса (детям, их семьям, специалистам) пришлось приспособиться к новым реалиям и находить возможности поддерживать контакт для продолжения оказания образовательных (как общих, так и специальных) услуг, не выходя из дома, искать удобные и безопасные формы работы с детьми и их родителями. Существуют определенные сложности и ограничения по проведению диагностического обследования и организации онлайн-занятий с детьми. Однако консультирование родителей (законных представителей) в дистанционном формате практически не уступает очному взаимодействию. Дистанционный сбор анамнестических данных, заполнение анкет, опросников, а также наблюдение за ребенком через видео-связь также не представляет сложности.

С помощью информационно-коммуникационных технологий создается, распространяется, передается определенная информация или услуги. К ИКТ относят: интернет; спутниковые технологии; компьютерные оборудования; электронная почта; сотовая связь; мультимедийные средства; программные обеспечения и другое.

В процессе сопровождения (для обмена информацией и обучения) использовались следующие интернет-ресурсы: чаты в мессенджерах (WhatsApp, Viber, Telegram); платформы для орга-



низации видеосвязи (Skype, Zoom, Ms Teams, Яндекс-телемост); социальные сети («ВКонтакте», «Одноклассники», Instagram, Facebook, Livejournal); сайт учреждения, канал на YouTube.

Можно отметить следующие преимущества дистанционного консультирования: отсутствие «привязанности» к определенному месту; возможность оперативной связи специалиста и родителей; возможность спокойной формулировки вопросов и просьб в связи с отсутствием жёсткого временного регламента; чувство комфорта и уверенности родителей в привычной домашней обстановке; доступность вовлечения в работу всех близких ребенка; возможность увидеть реальную картину семейной ситуации развития ребенка; доступность общения с семьей как в режиме реального времени, так и в отсроченной форме; возможность регулярно отслеживать рост родительской компетенции и повышать эффективность сотрудничества. Непрерывность контакта специалистов сопровождения и семьи позволя-

ет решать многие ключевые для ранней помощи задачи [9].

Таким образом, семья, воспитывающая ребенка с нарушениями развития, имеет свои специфические особенности и проблемы, которые нуждаются в преодолении и помощи специалистов сопровождения. Благодаря сбору и анализу объективной информации о ресурсном поле семьи может быть достигнута высокая степень включения родителей в процесс социализации ребенка путем оптимизации всех семейных функций и позитивного развития самой семьи как малой социальной группы и личностного развития каждого из ее членов. Высокий уровень ресурсности создает условия для преодоления или минимизации нарушений и деформации функций семьи, связанных с рождением ребенка с нарушениями развития. При этом использование современных форматов (дистанционного и гибридного) взаимодействия с семьей делает консультативную поддержку более доступной.

Список источников

1. Психолого-социального университета. – Воронеж: МОДЭК, 2015. – 552 с.
2. Любимов М. Л., Приходько О. Г., Филатова И. А., Югова О. В. Использование информационно-коммуникативных технологий в консультативной работе с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ // Специальное образование. – 2021. – № 3 (63). – С. 140–153.
3. Отева Н. И., Малярчук Н. Н., Криницина Г. М., Пащенко Е. В. Проблемы и ресурсы семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии // Вестник Минского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 8.
4. Медведева Е. А., Югова О. В. Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 198–201.
5. Нестерова А. А. Семейные ресурсы как условие жизнеспособности семьи в кризисных ситуациях // Развитие личности. – 2016. – № 1. – С. 156–173.
6. Разенкова Ю. А., Павлова А. В. Потребности и ресурсы семьи ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции // Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» / редкол.: Ю. В. Варданын (науч. ред.) [и др.]. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт, 2021. – С. 321–328.
7. Реан А. А., Баранов А. А., Сунцова А. С. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Развитие личности. – 2017. – № 4. – С. 38–56.



8. Серкина А. В., Смирнова О. Н., Голомазова С. Ю., Кузнецова М. С. Дистанционное консультирование в ранней помощи: опыт сопровождения семей, воспитывающих детей раннего возраста с ретинопатией недоношенных // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 3-5 (8). – С. 108–110.

9. Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. Специальная педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Н. М. Назаровой. 10-е издание, стереотипное. – М.: Академия, 2010. – 400 с.

10. Ткачева В. В. Реализация семейно-центрированного подхода в условиях службы ранней помощи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2016. – № 2 (68). – С. 17–21.

11. Шульга Т. И. Состояние семей как ресурс воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологического знания. – 2017. – № 4 (45). – С. 45–53.

12. Югова О. В. Взаимодействие специального педагога с родителями детей с отклонениями в развитии как залог успешного раннего педагогического сопровождения ребенка // Специальное образование. – 2011. – № 1 (21). – С. 93–101.

13. Югова О. В. Ресурсные возможности семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья // Семья особого ребенка. Часть I. Сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием «Семья особого ребенка» / сост. Г. Ю. Одинокова, С. А. Пономарева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2020. – С. 126–132.

14. Trivette C. M., Dunst C. J., Deal A. G., Hamer W., Propst S. Assessing family strengths and family functioning style // Topics in Early Childhood Specialist Education. – 1990. – Vol. 10 (1). – P. 16–35.

15. Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R. et al. Giving Parents a Voice: A Qualitative Study of the Challenges Experienced by Parents of Children With Disabilities // Rehabilitation Psychology. – 2010. – Vol. 55 (2). – P. 139–150.

Информация об авторах

Югова Олеся Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0379-3347>, E-mail: kor.ped@inbox.ru

Information about the authors

Olesya Vyacheslavovna Yugova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Logopedics, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0379-3347>, E-mail: kor.ped@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 04.02.2022; одобрена после рецензирования 26.04.2022; принята к публикации 27.04.2022.

The article was submitted 04.02.2022; approved after reviewing 26.04.2022; accepted for publication 27.04.2022.



Научная статья

УДК 372.3/4+372

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.11

Использование образовательного модуля Мультстудия «Я творю мир» как новой формы организации для развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной организации

Кузнецова Елена Билусовна

*Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия*

Ханина Любовь Сергеевна

*Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение
города Новосибирска «Детский сад № 428» г. Новосибирск, Россия*

Аннотация. Цель статьи – представление опыта педагогической работы по использованию новых форм организации детей старшего дошкольного возраста, в частности организации мультстудии в детском саду, с целью развития речи.

Развитие речи у детей является очень важным условием для развития мышления и других психических процессов, формирования личности ребенка и дальнейшего обучения в школе. Информатизация нашей жизни повлияла на интересы дошкольников, они с детства тянутся к компьютерам, смартфонам и другим информационным средствам. Поэтому чтобы поддерживать интерес детей к обучению, воспитателям в детском саду необходимо вести поиск новых форм и средств развития детей в соответствии с требованиями федерального государственного стандарта дошкольного образования. Применение образовательного модуля мультстудия «Я творю мир», который является частью парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авторы: Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин), в педагогическом процессе детского сада, с нашей точки зрения, и является такой новой формой организации детей.

Ключевые слова: развитие речи детей, образовательная программа, парциальная программа, образовательный модуль «мультстудия «Я творю мир», педагогический процесс, совместная деятельность воспитателя с детьми, задачи речевого развития.

Для цитирования: Кузнецова Е. Б., Ханина Л. С. Использование образовательного модуля Мультстудия «Я творю мир» как новой формы организации для развития речи детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 86–95. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.11>



Use of educational module cartoon «I create the world» as a new form of organization for the development of speech of children of older pre-school age in the conditions of an educational organization

Elena Bilusovna Kuznetsova

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Lyubov Sergeevna Khanina

Municipal State – owned Preschool Educational Institution

of Novosibirsk «Kindergarten No. 428» Novosibirsk, Russia

Abstract. The purpose of the article is to present the experience of pedagogical work on the use of new forms of organization of children of senior preschool age, in particular the organization of a cartoon studio in kindergarten, in order to develop speech.

The development of speech in children is a very important condition for the development of thinking and other mental processes, the formation of the child's personality and further schooling. The informatization of our lives has influenced the interests of preschoolers; since childhood, they have been drawn to computers, smartphones and other information media. Therefore, in order to maintain children's interest in learning, kindergarten teachers need to search for new forms and means of developing children in accordance with the requirements of the federal state standard for preschool education. The use of the educational module of the multi-studio "I create the world", which is part of the partial modular program "STEM-education of children of preschool and primary school age" (authors: T. V. Volosovets, V. A. Markova, S. A. Averin), in pedagogical process of the kindergarten, from our point of view, is such a new form of organization of children.

Keywords: development of children's speech, educational program, partial program, educational module «I Create Peace», pedagogical process, joint activity of the teacher with children, tasks of speech development.

For citation: Kuznetsova E. B., Khanina L. S. Use of educational module cartoon «I create the world» as a new form of organization for the development of speech of children of older pre-school age in the conditions of an educational organization // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):86–95. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.11>

Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольный период считается сензитивным для развития всех психических процессов, в том числе развития речи. Речевое развитие детей в раннем и дошкольном возрасте является одной из главных задач дошкольного учреждения, что нашло отражение в Федеральном государственном образовательном

стандарте дошкольного образования: «основная цель речевого развития детей дошкольного возраста заключается в формировании устной речи и навыков речевого общения с окружающими на основе овладения литературным языком» (7).

Практика и научные исследования последних лет (С. Н. Карпова, М. М. Алексеева, В. И. Яшина др.) [1; 3] подтверждают, что у современных «дошкольников



5–6 лет слабо развит словарный запас, дети не умеют выражать свои мысли в сочетании с действиями, демонстрируют низкий уровень связной диалогической и монологической речи, все чаще происходит замусоривание речи сленговыми словами, употребление не литературных слов и выражений, дети не умеют регулировать просодическую сторону речи, существенно страдает и звуковая сторона речи». Следовательно, встает вопрос поиска и обоснования новых форм организации работы с детьми по развитию речи.

Одним из новых эффективных форм организации детей с целью речевого развития является применение образовательного модуля «Мультстудия «Я творю мир», который является частью парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» (авторы: Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин) [2]. Во-первых, в процессе создания мультипликационного фильма дети знакомятся с новыми литературными произведениями для составления сценария мультфильма. Во-вторых, у детей развивается связная диалогическая и монологическая речь, обогащается словарь. При озвучивании формируется звуковая культура речи, грамматический строй языка. В-третьих, вся работа основана на интересе детей, способствует развитию детского любопытства и любознательности. Работа в мультстудии имеет сходство с проблемным обучением: есть проблемы, но они решаются в процессе самостоятельной практической деятельности и совместной деятельности педагога с детьми.

Рассмотрим ключевые понятия данного исследования: развитие речи детей, задачи речевого развития детей, образовательная программа, парциальная программа, педагогический процесс, совместная деятельность воспитателя

с детьми, модуль мультстудия «Я творю мир».

Развитие речи в дошкольном детстве – по мнению Ф. А. Сохина, О. С. Ушаковой (овладение родным языком) – это многоаспектный процесс, предполагающий комплексное решение задач речевого развития (формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя развитие связной речи (диалогической (разговорной) и монологической), формирование элементарного осознания явлений языка и речи, воспитание интереса и любви к художественному слову), а так же набора методических приемов и практик, оптимально сочетающих различные формы работы по овладению детьми устной речью [9; 12].

Образовательная программа – это комплекс требований, определяющих основные характеристики (объем, содержание, планируемые результаты), а также организационно-педагогические условия получения образования определенного уровня и (или) направленности [4].

Парциальная программа дошкольного образования – образовательная программа, направленная на одно или несколько направлений развития ребенка (образовательных областей).

Педагогический процесс – процесс, целостно и во взаимосвязи реализующий цели образования и воспитания в условиях образовательного учреждения и направленный на взаимодействие воспитателя и воспитуемого [4].

Совместная деятельность воспитателя с детьми – это деятельность двух или более участников образовательного процесса (взрослых и воспитанников) по решению образовательных задач на одном пространстве и в одно и то же время [7].

Образовательный модуль мультстудия «Я творю мир» является частью парциальной модульной программы «STEM-образование детей дошкольного



и младшего школьного возраста» (авторы: Т. В. Волосовец, В. А. Маркова, С. А. Аверин) [2] и направлен на расширение представлений детей через создание мультипликационных фильмов.

Характеристика модуля мультстудия «Я творю мир» – это технология, предполагающая обучение созданию детьми собственного мультипликационного фильма через освоение информационно-коммуникативных, цифровых и медийных компонентов и продуктивного синтеза художественного и технического творчества детей. При этом тематика мультипликационных фильмов может быть достаточно разнообразной, что зависит от возможностей самого педагога, его идейной направленности, владения цифровым оборудованием и программой мультстудии «Я творю мир» [2].

В процессе работы с данной технологией ребенок овладевает [2]:

- умениями сценариста: разработка собственного сценария или сценария на основе прослушанной книги;

- режиссерскими умениями: постановка кадров, их пошаговая съемка;

- осваивает работу декоратора: подбор фона, оборудования, изготовление необходимых деталей и даже изготовление персонажей, либо подбор готовых;

- осваивает работу монтажера: овладевает техническими умениями в работе с программным оборудованием: захват кадра (создать новый кадр, удалить ненужный, редактирование отдельных кадров), озвучивание (запись голоса ребёнка или взрослого, музыки, импорт любой музыки).

Конечным продуктом является создание мультипликационного фильма, который является творческим продуктом по всем параметрам, так как такого мультфильма нет ни у кого.

Анализируя разные формы работы по развитию речи детей дошкольного возраста, мы остановились на новой форме организации детей – создание

«мультстудии», где можно создавать мультфильмы. Мультипликация удовлетворяет потребности ребенка все делать своими руками, дает возможность самостоятельно создавать произведения искусства с помощью знакомого всем инструмента – компьютера, который выступает не только как средство для игры и просмотра мультфильмов, но и способом создания чего-то нового, неизвестного. При этом заставляет ребенка рассуждать, сравнивать, описывать сюжет, брать на себя роль героев и т. д., таким образом, способствует развитию разных сторон речи: обогащению словаря, развитию диалогической и монологической речи, формированию грамматического строя речи.

Изучение возможностей использования образовательного модуля мультстудия «Я творю мир» в педагогическом процессе осуществлялось на примере МКДОУ д/с № 428 г. Новосибирска в четыре этапа.

- 1) Предварительный этап, в процессе которого обогатили развивающую предметно-пространственную среду группы специальным дидактическим материалом и оборудованием (например, ширма, web-камера на гибкой основе, набор фонов, декораций и магнитов и др.), создали мультстудию «Мультяшки»;
- 2) диагностический этап: осуществлялась первичная диагностика речевого развития детей старшего дошкольного возраста;
- 3) формирующий этап, где дети сами создавали мультфильмы;
- 4) контрольный этап, где была проведена повторная диагностика речевого развития детей. В исследовании принимали участие 25 детей старшей группы от 5 до 6 лет. Исследование было направлено на изучение возможности использовать «Образовательный модуль мультстудия «Я творю мир» в педагогическом процессе детского сада для развития речи детей.



На первом диагностическом этапе были использованы методики, направленные на изучение основных направлений развития речи:

1. Изучение уровня развития диалогической речи. Беседа на тему близкую детям (авторы Г. А. Афонькина, Ю. А. Урунтаева) [1].

Цель: выявление у дошкольников способности отвечать на вопросы и задавать их друг другу, выслушивать собеседника, строить высказывание.

2. Изучение уровня развития монологической речи. Составление описательного рассказа по сюжетной картине «Зима» (авторы Е. М. Струнина, О. С. Ушакова) [12].

3. Изучение уровня развития творческого рассказывания. Придумай свой рассказ (автор Т. А. Ткаченко) [10].

4. Исследование грамматического строя речи (автор В. И. Нодельман) [5].

5. Исследование лексики (автор Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломохова) [8].

6. Развитие звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста (автор О. С. Ушакова) [12].

В результате диагностики детей на втором этапе исследования были получены следующие результаты: высокий уровень развития речи детей старшего дошкольного возраста выявлен у 4 (12 %) детей: демонстрируют хорошо развитую диалогическую и монологическую речь, владеют творческим рассказыванием, правильно согласовывают слова в словосочетаниях и предложениях, развита звуковая культура речи, проявляется заинтересованное отношение к чтению.

Средний уровень выявлен у 13 (52 %) детей: диалогическая речь в целом развита неплохо, однако дети затрудняются составить связный рассказ по картине и творческий рассказ, у них есть неко-

торые трудности при согласовании слов в словосочетаниях и предложениях, дети так же имеют некоторые трудности фонематического восприятия, в умении определять количество звуков в словах, звукопроизношение детей находится в норме. Дети проявляют в основном заинтересованное отношение к чтению, но не во всех случаях.

Низкий уровень определен у 8 (32 %) детей: диалогическая и монологическая речь не развита, детям сложно отвечать связным полным предложением и составлять логически связный последовательный рассказ, есть существенные трудности в согласовании слов в предложении, в умении определять количество звуков в словах, фонематическом восприятии, при этом звукопроизношение детей находится практически в норме. Не проявляется заинтересованное отношение к чтению.

Таким образом, можно сделать вывод: преобладающим является низкий и средний уровень развития речи у детей. Формирующий этап исследования был направлен на коррекцию у детей всех сторон речевого развития, по которым были выявлены проблемы в процессе первичной диагностики.

Цель формирующего этапа – повышение уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста с помощью образовательного модуля мультистудия «Я творю мир».

Реализация образовательного модуля осуществлялась в созданной нами мультистудии «Мультияшки» через совместную деятельность воспитателя с детьми в форме «творческой мастерской», которая проходила два раза в неделю во вторую половину дня, что нашло отражение в перспективном плане развития речи детей 5–6 лет, представленным в таблице.



Перспективный план развития речи детей 5–6 лет с использованием образовательного модуля мультистудия «Я творю мир»

Месяц	Неделя	Тема	Содержание работы	Реализуемые задачи по развитию речи
1	2	3	4	5
Сентябрь	I неделя	Вводное занятие: «Путешествие в мир мультипликации»	Рассказ об истории анимации и мультипликации. Просмотр отрывков из первых анимационных фильмов: «Пластилиновая ворона» А. Таторского	Обогащение словаря за счет осмысления значения новых слов: мультипликация, мультипликатор. Развитие связной (диалогической) речи
	II неделя	Парад мультпрофессий	Знакомство с видами мультипликации (рисованная, кукольная, песочная, компьютерная) и этапами создания мультфильмов. Рассказ о профессиях: мультипликатор. Подвижная игра «Отгадай профессию»	Обогащение и активизация словаря: режиссер, сценарист. Развитие связной (диалогической и монологической) речи. Закрепление умения правильно строить предложения и понятно для окружающих выражать свои мысли
	III неделя	Знакомство с компьютерной программой для создания мультфильма	Элементарное знакомство с процессом съемки. Дидактическая игра «Лови момент». Просмотр движения	Обогащение и активизация словаря: программа, мультстудия. Развитие связной (диалогической и монологической) речи. Закрепление умения правильно строить предложения и понятно для окружающих выражать свои мысли
	IV неделя	Знакомство с веб-камерой	Возможности съёмки. Учебно-тренировочные упражнения	Обогащение и активизация словаря: вебкамера, съёмка, кадр, кадровая съёмка. Развитие связной речи (монологической)
Октябрь	I неделя	«Заставка в технике перекладка»	Лепим из пластилина буквы-имена детей. Беседа о технике перекладки	Развитие связной речи (монологической)
	II неделя	Буквы оживают	Покадровая съёмка движения букв. Монтаж и наложение звука. Просмотр	
	III неделя	История на бумаге. Придумывание сюжета	Дети просматривают фильм, сделанный в данной технике (Ю.Норштейн «Сказка сказок»)	Развитие целостного восприятия художественной литературы. Развитие диалогической речи (умение доказывать и аргументировать свою точку зрения). Развитие связной (монологической) речи
	IV неделя	Сказка на экране	Образ героя в книге и на экране. Выбор произведения (сказки) для экранизации	Развитие диалогической речи в процессе составления диалогов в сценарии

1	2	3	4	5
				Развитие монологической речи на основе составления текстов-описаний, текстов-повествований, текстов-рассуждений. Развитие речевого творчества
Ноябрь	I неделя	Наши любимые герои	Изготовление героев, сцены-макета из бумаги и картона. Распределение ролей	Развитие диалогической речи. Обогащение словаря. Формирование грамматического строя речи
	II неделя	Как герои двигаются?	Дети придумывают характерные особенности главных персонажей	Развитие диалогической речи. Обогащение словаря за счет освоения новых социальных ролей и профессиональных терминов (мультипликатора, аниматора, оператора, режиссера, звукорежиссера)
	III неделя	Для чего нужны декорации?	Работа в микро-группах: рисуют и вырезают фон и декорации	Практическое освоение речевой коммуникации, литературного языка.
	IV неделя	Подготовка к съемке мультфильма	Установка сцены-макета, расстановка героев. Пробы. Репетиции	Развитие связной речи, звуковой культуры речи. Формирование грамматического строя речи
Декабрь	I неделя	Мы – аниматоры. Стоп-кадровая съемка сцен сказки	На готовый фон кладут нарисованных персонажей, передвигают их, в зависимости от сценария, фотографируя каждое движение персонажа	
	II неделя	Мы – звукорежиссеры. Озвучивание мультфильма	Дети учатся выразительно произносить закадровый текст. Просмотр отснятого материала. Обсуждение	Формирование звуковой культуры речи. Формирование грамматического строя языка. Развитие связной речи: монологической и диалогической
	III неделя	Монтаж мультфильма	Просмотр отснятого материала. Обсуждение	Обогащение словарного запаса за счет профессиональных терминов, которые используют в речи монтажеры. Развитие диалогической и монологической речи
	IV неделя	Демонстрация мультфильма	Просмотр отснятого материала. Обсуждение	Развитие связной диалогической речи (умения рассуждать, вести диалог). Развитие монологической речи (умение составлять связный последовательный рассказ о своей работе над мультфильмом)



«Творческая мастерская» – это условно обозначенное пространство группы со столами, составленными в один общий стол так, чтобы дети и воспитатель могли сидеть вместе.

Принципы функционирования «творческой мастерской».

1. Дать возможность детям перестроить реальное пространство, в котором бы дети могли свободно входить в процесс работы мастерской через привлечение к новой идее, с подготовленным материалом и др.

2. Создать условия для творческого самовыражения ребенка при целенаправленной координации взрослого.

3. Не давать оценок и критических замечаний в адрес любого участника.

4. Каждый ребенок работает в своем темпе и в своем режиме.

В конце формирующего этапа, после проделанной работы, состоялась беседа с детьми. Дети отметили, что сложнее всего было составить сценарий, а также сделать «оживленными» вылепленные персонажи. Самым интересным было съемка самого фильма. Сценарии детских мультфильмов представляли короткие сюжетные рассказы на разные темы или сюжеты уже знакомых сказок.

Для эффективности работы по развитию речи с помощью «мультстудии» был проведен практический семинар для родителей по теме «Создание мультипликационных фильмов и развитие речи детей дошкольного возраста». Родителей познакомили с результатами диагностики речевого развития детей; с приемами развития речи в процессе создания мультипликационных фильмов; объяснили, что запускается долгосрочный проект для развития речи детей посредством модуля мультстудия «Я творю мир». При этом родителям были предложены буклеты с играми по развитию разных сторон детской речи, которые бы они могли использовать дома с детьми.

На четвертом этапе был проведен контрольный этап эксперимента, который показал динамику речевого развития детей 5–6 лет: высокий уровень развития речи детей выявлен у 48 % детей, что на 32 % выше по сравнению с констатирующим этапом исследования. Средний уровень выявлен у 40 % детей. Число испытуемых, обладающих низким уровнем, уменьшилось на 20 % (было – 32 % на констатирующем этапе, в контрольном стало – 12 % детей).

Таким образом, можно сделать вывод, что «Образовательный модуль «Я творю мир» является новой интересной формой организации детей, с помощью которого, можно эффективно развивать разные стороны детской речи.

Развитие речи детей в период дошкольного детства имеет большое значение для формирования личности, овладения широким спектром знаний об окружающем, успешного обучения в школе. Одной из новых форм развития всех сторон речи у детей дошкольного возраста является использование в совместной деятельности воспитателя с детьми образовательного модуля мультстудия «Я творю мир». На каждом этапе работы по созданию мультфильмов одновременно решались задачи по развитию речи.

Количественный сравнительный анализ результатов начальной и итоговой диагностики уровня развития речи детей 5–6 лет в нашей исследовательской работе выявил наличие выраженной позитивной динамики. Полученные данные позволили заключить об эффективности проведенной работы: использование образовательного модуля мультстудия «Я творю мир» в педагогическом процессе старшей группы позволило успешно реализовать все задачи по развитию речи и повысить уровень речевого развития детей.

Методическая значимость исследования определяется тем, что разработан



и апробирован перспективный план работы по использованию «мульстудии» как новой формы организации детей старшего дошкольного возраста для развития всех сторон детской речи: обога-

щения и активизации словаря, развитие диалогической и монологической речи, формирования звуковой культуры речи и грамматического строя речи.

Список источников

1. *Алексеева М. М., Яшина В. И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Академия, 2003. – 400 с.
2. *Волосовец Т. В., Маркова В. А., Аверин С. А.* STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа. – М.: Бинном, 2019. – 111 с.
3. *Карпова С. Н., Труве З. И.* Психология речевого развития ребенка. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост.ун-та, 2007. – 288 с.
4. *Козлова С. А., Куликова Т. А.* Дошкольная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 415 с.
5. *Крутий Е. Л.* Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста. – Запорожье: ЛИПС, 2005. – 208 с.
6. *Кузь Н. А.* Проектирование парциальных образовательных программ для детей дошкольного возраста как условие развития профессиональных компетенций педагогов // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – 5. – С. 35–41.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/>. – (Дата обращения: 05.01.2022).
8. *Серебрякова Н. В., Соломохова Л. С.* Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – 56 с.
9. *Сохин Ф. А.* Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2012. – 153 с.
10. *Ткаченко Т. А.* Альбом индивидуального обследования дошкольника: Диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей. – Москва: ГНОМ и Д, 2006. – 48 с.
11. *Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А.* Практикум по детской психологии. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 323 с.
12. *Ушакова О. С., Струнина Е. М.* Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

Информация об авторах

Кузнецова Елена Билусовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-4269>, E-mail: kuz5442@yandex.ru

Ханина Любовь Сергеевна – воспитатель, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 428», Новосибирск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1048-6828>, E-mail: lubany180@yandex.ru



Information about the authors

Elena Bilusovna Kuznetsova – Candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Pre-School Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-4269>, E-mail: kuz5442@yandex.ru

Lyubov Sergeevna Khanina – educator, Municipal State - owned Preschool Educational Institution of Novosibirsk «Kindergarten No. 428», Novosibirsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-4269>, E-mail: kuz5442@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 02.02.2022; одобрена после рецензирования 25.04.2022; принята к публикации 27.04.2022.

The article was submitted 02.02.2022; approved after reviewing 25.04.2022; accepted for publication 27.04.2022.



Научная статья

УДК 373.3

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.12

Диагностика уровня сформированности структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста

Неясова Ирина Александровна

*Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

Серикова Лариса Александровна

*Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

Горшенина Светлана Николаевна

*Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

Буянова Ирина Борисовна

*Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева,
г. Саранск, Россия*

Аннотация. Целью данного исследования явилось выявление исходного уровня сформированности структурных компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельности, рефлексивного) продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста. Содержательно продуктивный опыт детей младшего школьного возраста выражается в ценностном отношении к продуктивной деятельности, в проявлении интереса к различным видам продуктивной деятельности, знании видов материалов, их свойств и особенностей их практического применения, умении качественно выполнять элементарные операции и приемы по изготовлению несложных изделий, проявлении творческой активности, умении оценивать результат и личный вклад в выполненное задание.

В ходе исследования были выделены группы младших школьников с высоким, средним и низким уровнем сформированности структурных компонентов продуктивного опыта. Результаты исследования свидетельствуют, что достаточно большую группу составляют младшие школьники, имеющие низкие показатели когнитивного компонента, слабую степень проявления интереса к продуктивной деятельности, несамостоятельности в выполнении предложенных заданий; неустойчивость волевых устремлений; проявляющие значительные трудности в ориентировке задания, в выборе цели предстоящей деятельности, не умеющие планировать последовательность своих действий.

Ключевые слова: продуктивный опыт, продуктивная деятельность, деятельность, младший школьник, диагностика, критерии сформированности продуктивного опыта, когнитивный компонент, мотивационный компонент, рефлексивный компонент, деятельностный компонент.



Для цитирования: Неясова И. А., Серикова Л. А., Горшенина С. Н., Буянова И. Б. Диагностика уровня сформированности структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 96–103. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.12>

Финансирование: Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» по теме: «Формирование продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании»

Original article

Diagnostics of the level of formation of structural components of productive experience in younger children school age

Irina Aleksandrovna Neyasova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Larisa Aleksandrovna Serikova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Svetlana Nikolaevna Gorshenina

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Irina Borisovna Buyanova

Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia

Abstract. The purpose of this study was to identify the initial level of formation of structural components (motivational, cognitive, activity, reflexive) of productive experience in primary school children. The meaningful productive experience of primary school children is expressed in a value attitude to productive activities, in showing interest in various types of productive activities, knowledge of the types of materials, their properties and features of their practical application, the ability to qualitatively perform elementary operations and techniques for making simple products, the manifestation of creative activity, the ability to evaluate the result and personal contribution to the the task.

In the course of the study, groups of younger schoolchildren with high, medium and low levels of formation of structural components of productive experience were identified. The results of the study indicate that a fairly large group consists of younger schoolchildren who have low indicators of the cognitive component, a weak degree of interest in productive activities, lack of independence in performing the proposed tasks; instability of volitional aspirations; showing significant difficulties in the orientation of the task, in choosing the goal of the upcoming activity, not able to plan the sequence of their actions.

Keywords: productive experience, productive activity, activity, junior high school student, diagnostics, criteria for the formation of productive experience, cognitive component, motivational component, reflexive component, activity component.



For citation: Neyasova I. A., Serikova L. A., Gorshenina S. N., Buyanova I. B. Diagnostics of the level of formation of structural components of productive experience in primary school children // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):96–103. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.12>

Funding: The study was carried out as part of a grant for research work in priority areas of scientific activity of partner universities in networking FSBEI HE “Chuvash State Pedagogical University named after I.I. I. Ya. Yakovlev” and FSBEI HE “Mordovia State Pedagogical University. M. E. Evseyeva” on the topic: “Formation of productive experience in children of primary school age in additional education”

На современном этапе возрастает потребность общества в людях, умеющих самостоятельно принимать нестандартные решения, способных создавать уникальные продукты в различных видах деятельности, имеющих высокую мотивацию участия в продуктивной деятельности, что определяет актуальность изучения проблемы формирования продуктивного опыта у подрастающего поколения.

Младший школьный возраст представляет наибольший интерес в изучении процесса формирования продуктивного опыта, что обусловлено рядом психологических предпосылок. Данный возрастной период характеризуется становлением субъектной позиции, развитием умений проводить анализ, рефлексию своей деятельности, способности планировать и выполнять действия во внутреннем плане, формированием навыков выполнения различных способов практико-ориентированной деятельности, личностно-активным отношением к новому и т. д.

Теоретическую основу для исследования проблемы формирования продуктивного опыта создают научные работы, раскрывающие сущность понятия «продуктивный опыт» (Ю. В. Андреева [1], О. Ю. Елькина [6], Е. В. Гетманская [5] и др.), возрастные особенности формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста (Ч. А. Аттукурова [2], Б. М. Бегиева [3], И. Б. Буя-

нова [15], Н. Д. Ботирова [4], А. А. Кабжихов [3], В. С. Рассохина [13], С. И. Николаева [16], Т. Н. Приходченко [15], А. Э. Симановский [14], Н. Г. Спиренкова [15], И. В. Щербакова [16] и др.), потенциал продуктивной деятельности в формировании личности ребенка (Э. Ф. Вертякова [8], Н. А. Козлова [8], Е. А. Ковалева [7], Е. Н. Леонович [9], Т. М. Михайленко [10], Ю. Л. Пластинина [12], К. Д. Суворова [9], С. Н. Фортигина [8] и др.).

Продуктивный опыт младшего школьника рассматривается как результат практической деятельности, выраженный в синтезе знаний о способах выполнения продуктивной деятельности, умений преобразовывать усвоенные способы деятельности при решении нестандартных задач, способности к рефлексивно-ориентированной деятельности с учетом особенностей возраста, обеспечивающий проявление субъектной позиции младшего школьника в преобразовательной деятельности по созданию нового ценного продукта, имеющего эмоциональную привлекательность.

Анализ психолого-педагогической литературы [6; 12; 14–16] позволил выделить основные структурные компоненты и содержание продуктивного опыта младших школьников: мотивационный (ценностное отношение к продуктивной деятельности; интерес к продуктивной деятельности; проявление настойчиво-



сти в преодолении трудностей в продуктивной деятельности), когнитивный (знание основ продуктивной деятельности; видов материалов и их свойств (цвет, фактура, форма пластичность, мягкость, твердость и т. д.), особенностей их практического применения; представления о последовательности изготовления несложных изделий; знание видов выполнения продуктивной деятельности; понимание преобразующей роли продуктивной деятельности), деятельностный (умение ставить цель предстоящей продуктивной деятельности; умение качественно выполнять операции и приёмы по изготовлению несложных изделий; умение эстетично и аккуратно отделять изделия; самостоятельно выполнять доступные задания с опорой на предложенный алгоритм; решать несложные задачи в продуктивной деятельности; проявление творческой активности; умение получать новый продукт в различных видах продуктивной деятельности); рефлексивный (умение оценивать личный вклад в выполненное задание; умение формулировать цель предстоящей продуктивной деятельности; умение контролировать и оценивать ход продуктивной деятельности и ее результаты, умение использовать в практике знания, способы деятельности при решении нестандартных ситуаций; положительное отношение к продуктивной деятельности).

Однако, несмотря на наличие значительного комплекса научных исследований по изучению проблемы формирования продуктивного опыта, отсутствует целостное представление об особенностях его протекания в младшем школьном возрасте. Данный аспект определяет необходимость проведения диагностических исследований.

Исходя из актуальности данного аспекта, целью исследования явилось выявление исходного уровня сформиро-

ванности структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста.

Ведущими методами при организации исследования выступают педагогический эксперимент, наблюдение, опросные методы (анкетирование, интервью, беседа и др.); метод экспертных оценок; количественный и качественный анализ полученных данных.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности структурных компонентов продуктивного опыта проходила на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 30» г. о. Саранск, МОУ «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 32» г. о. Саранск. В эксперименте участвовали 116 младших школьников экспериментальной и контрольной групп.

Для диагностики уровня сформированности структурных компонентов продуктивного опыта детей младшего школьного возраста использовался следующий диагностический инструментарий: авторская анкета «Продуктивная деятельность», модифицированная методика «Выбор деятельности» (Л. Н. Прохорова), модифицированная методика «Самооценка личного вклада в общее дело» (Л. А. Сухинская), пиктограмма «Мое настроение». Представим результаты проведенного исследования.

В ходе исследования когнитивного компонента продуктивного опыта младшие школьники отметили, что они любят заниматься продуктивной деятельностью (лепить, рисовать, конструировать и т. д.). На вопрос «Из чего можно лепить?» в КГ – 77,5 % и ЭГ – 72,4 % младших школьников выделили глину, пластилин, снег, соленое тесто. Больше половины опрошиваемых респондентов (КГ – 73,3 %, ЭГ – 66,7 %) считают, что



для лепки нужны стека, тряпочка, вода, дощечка. Все приемы лепки назвали 60,2% младших школьников контрольной группы и 55,2 % младших школьников экспериментальной группы. Правильно перечислили необходимый материал для рисования 55,2 % младших школьников экспериментальной и контрольной групп. Такие приемы рисования как прием тычка, рисование пальцами, ладошкой, штриховка карандашом, кляксография отметили в КГ – 36,2 %, ЭГ – 32,6 % младших школьников. Большинство младших школьников (81% и 84,6%) ошибочно представили последовательность действия при рисовании.

На материал, из которого можно конструировать (строительный набор, кубики, бумага, леги, мозаика, природный, бросовый материал) указали в КГ – 43,1 %, ЭГ – 31 %. Правильно назвали детали для конструирования в КГ – 10,3 %, ЭГ – 12 %. Небольшое количество младших школьников 8,6 % и 6,8 % экспериментальной и контрольной группы соответственно безошибочно представили технологию конструирования.

В ходе исследования было выявлено, что 6,8 % (ЭГ) и 5,15 % (КГ) младших школьников, которые знают виды (природные, бумага, тонкий картон, ткань, клейстер, клей) и свойства материалов (цвет, фактура, форма, пластичность ит. д.), особенности их практического применения; имеют представления о последовательности изготовления несложных изделий из различных материалов.

58,6 % и 62 % допускают пробелы в знаниях основных позиций осуществления продуктивной деятельности. 34,4 % и 32,7 % составляют группу младших школьников имеющие низкие показатели когнитивного компонента.

Для изучения уровня сформированности мотивационного компонента продуктивного опыта младших школьников

нами использовалась модифицированная методика «Выбор деятельности» (Л. Н. Прохорова).

В ходе проведения данной методики определялся уровень проявления интереса младших школьников к продуктивной деятельности, их стремление и желание заниматься продуктивной деятельностью.

Представим результаты исследования уровня сформированности мотивационного компонента продуктивного опыта младших школьников. В ходе исследования младшим школьникам предлагалось выбрать ситуацию, в которой они хотели бы оказаться. На предлагаемых картинках (ситуациях) были изображены дети, занимающиеся разными видами деятельности. Последовательно давалось три выбора.

Продуктивная деятельность заняла приоритетные позиции среди 25,8 % (ЭГ) и 29,3 % (КГ) детей младшего школьного возраста. Наиболее многочисленными, согласно результатам проведенной методики, оказались группы детей младшего школьного возраста со средним и низким уровнем сформированности мотивационного компонента продуктивного опыта. Для младших школьников данных категорий свойственна слабая степень проявления интереса к продуктивной деятельности, характерна несамостоятельность в выполнении предложенных заданий; неустойчивость волевых устремлений; слабый творческий подход или его отсутствие.

Для изучения уровня сформированности деятельностного компонента продуктивного опыта у младших школьников использовали метод анализа результатов продуктивной деятельности и включенное наблюдение за младшими школьниками, проводимое на всех этапах исследования, которое позволило не только выявить уровень заявленного компонента, но и изучать процесс фор-



мирования продуктивного опыта учащихся в естественных условиях.

Анализ полученных данных показал, что многие младшие школьники (КГ – 53,4 %, ЭГ – 48,3 %) имеют низкий уровень сформированности умений ставить цели и планировать свою деятельность. Младшие школьники испытывали значительные трудности в постановке цели предстоящей деятельности, не умеют планировать последовательность своих действий или планируют свою деятельность неправильно. Младшие школьники данной группы слабо различают материалы и инструменты по их назначению; не умеют качественно выполнять операции и приемы по изготовлению несложных изделий; не владеют навыками конструирования и моделирования изделия из различных материалов по образцу, рисунку; не проявляют самостоятельности в отборе материалов и инструментов для работы, ждут помощи со стороны; не применяют освоенные знания и практические умения (технологические, графические, конструкторские).

В качестве следующего компонента при изучении уровня сформированности продуктивного опыта младших школьников выступал рефлексивный. В контексте его изучения нами выявлялось умение анализировать и оценивать результат деятельности и умение оценивать личный вклад в общую деятельность. В качестве диагностического инструментария для выявления сформированности данного компонента была выбрана модифицированная методика Л. А. Сухинской «Самооценка личного вклада в общее дело» и методика «Три оценки» А. И. Липкиной. Методика Л. А. Сухинской «Самооценка личного вклада в общее дело» направлена на оценку личного вклада каждого ребенка в одно из общих дел.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют, что 89 % млад-

ших школьников экспериментальной группы и 86 % младших школьников не смогли дать адекватную самооценку личному вкладу в общее дело. Большинство младших школьников отметили, что обеспечили успех выполняемого дела, что не совпало с объективной оценкой педагога и участников общего дела. Следует отметить, что у 11 % и 14 % младших школьников была выявлена адекватная самооценка.

В процессе анализа своих продуктов деятельности большинство (50 % (ЭГ) и 55,2 % (КГ)) младших школьников высоко оценивали результат выполненного задания. Была дана слабая аргументация оценки своих продуктов. Младшие школьники не обращались к ходу выполнения задания и не смогли оценить результативность самого процесса получения субъективно нового продукта.

37,9 % младших школьников экспериментальной группы и 32,7 % младших школьников контрольной группы смогли оценить свой продукт, но не дали аргументированный ответ своей оценке, большинство из них отмечали лишь достоинства работы; контролируют лишь некоторые этапы продуктивной деятельности и могут их оценить относительно результативности при помощи наводящих вопросов со стороны взрослого. Выделяют некоторые трудности при выполнении практического задания, не видят путей их преодоления.

Незначительная группа детей смогли адекватно оценить свой продукт деятельности, выделить достоинства и недочеты; определить трудности при выполнении задания и наметить пути их корректировки; оценка является адекватной, соотносима с объективной оценкой педагога. Младшими школьниками данной группы дана четкая аргументация оценки своего продукта.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о недостаточном



уровне сформированности структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста, что определяет необходимость в поиске путей, форм, технологий организации целенаправленной работы в условиях начального общего образования.

Список источников

1. *Андреева Ю. В.* Становление представлений о продуктивном мышлении // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 3. – № 10. – С. 147–151.
2. *Аттокурова Ч. А.* Продуктивные и креативные задания развивают логическое мышление младшего школьника // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2019. – № 5. – Т. 1. – С. 25–29.
3. *Бегиева Б. М., Кабжихов А. А.* Особенности творческой деятельности детей в начальных классах // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 27 (11). – С. 13–15.
4. *Ботирова Н. Д.* Развитию продуктивного мышления младших школьников // Гуманитарный трактат. – 2019. – № 61. – С. 4–6.
5. *Гетманская Е. В.* Продуктивное мышление: психологические механизмы и характеристики: монография. – Москва: Флинта, 2010. – 217 с.
6. *Елькина О. Ю.* Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития: монография. – Москва: Флинта. – 2017 – 146 с.
7. *Ковалева Е. А.* Продуктивно-творческая деятельность как средство формирования познавательной сферы младших школьников // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Педагогические науки. – 2017. – № 7. – С. 25–29.
8. *Козлова Н. А., Вертякова Э. Ф., Фортыхина С. Н.* Продуктивная деятельность как средство формирования познавательной активности младших школьников // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 10 (176). – С. 170–173.
9. *Леонович Е. Н., Суворова К. Д.* Условия формирования продуктивной деятельности учащихся // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 2. – С. 35–39.
10. *Михайленко Т. М.* Продуктивная (деловая) игра в развитии личности младшего школьника // Школьная педагогика. – 2018. – № 1 (11). – С. 32–40
11. *Неясова И. А., Соколова Ю. Н.* Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. – № 4 (32). – С. 45–51.
12. *Пластинина Ю. Л.* Продуктивная учебная деятельность в образовательном пространстве // Вестник науки ТГУ. – 2012. – № 1. – С. 240–242.
13. *Рассохина В. С.* Формирование продуктивного опыта младших школьников. – [Электронный ресурс] // Rusnauka.com. – URL: http://www.rusnauka.com/20_DNI_2013/Pedagogica/0_139608.doc.htm (дата обращения: 22.01.2022)
14. *Симановский А. Э.* Развитие творческого мышления детей: популярное пособие для родителей и педагогов. Академия развития. – Ярославль, 1996. – 192 с.
15. *Спиренкова Н. Г., Приходченко Т. Н., Буянова И. Б.* Детство в аспекте реализации социокультурных практик в провинциальном социуме // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12. – № 4. – С. 100–106.
16. *Щербакова И. В., Николаева С. И.* Использование вопроса в деятельности педагога и младшего школьника с целью формирования продуктивного опыта в условиях модернизации образования. – [Электронный ресурс] // Продленка: образовательный портал. – URL: <https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/90935-ispolzovanie-voprosa-v-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 23.01.2022)



Информация об авторах

Неясова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1125-1345>, E-mail: 25909101@mail.ru

Серикова Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>, E-mail: larisaserikova1@yandex.ru

Горшенина Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>, E-mail: sngorshenina@yandex.ru

Буянова Ирина Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>, E-mail: ibbuyanova@yandex.ru

Information about the authors

Irina Aleksandrovna Neyasova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1125-1345>, E-mail: 25909101@mail.ru

Larisa Aleksandrovna Serikova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8235-4408>, E-mail: larisaserikova1@yandex.ru

Svetlana Nikolaevna Gorshenina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3922-3178>, E-mail: sngorshenina@yandex.ru

Irina Borisovna Buyanova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia, ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4189-6160>, E-mail: ibbuyanova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 15.02.2022; одобрена после рецензирования 26.04.2022; принята к публикации 27.04.2022.

The article was submitted 15.02.2022; approved after reviewing 26.04.2022; accepted for publication 27.04.2022.



Научная статья

УДК 378

DOI: 10.15293/1812-9463.2202.13

Подготовка студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», к оказанию логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра

Астахова Янина Юрьевна

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Аннотация. В статье обосновывается необходимость подготовки студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», к реализации логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Приводятся сведения о распространенности расстройств аутистического спектра и месте речевых трудностей в структуре дефекта, подтверждающие важность подготовки будущих логопедов к работе с детьми данной категории. Описаны задачи оказания логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра, к решению которых должен быть готов логопед в своей профессиональной деятельности. Раскрыта структура дисциплины «Развитие речи аутичных детей». Аргументировано значение каждого изучаемого в рамках дисциплины раздела. Описаны интерактивные методы обучения, используемые на лекционных и практических занятиях. Представлены результаты исследования, направленного на оценку удовлетворенности студентов качеством подготовки к осуществлению логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: логопедия, интерактивные методы обучения, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, расстройства аутистического спектра, логопедическая диагностика, логопедическая помощь, логопедические технологии.

Для цитирования: Астахова Я. Ю. Подготовка студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», к оказанию логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2 (66). С. 104–110. <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.13>

Original article

Preparation of students studying in the learning profile «Speech Therapy» to provide speech therapy care to children with autism spectrum disorders

Yanina Yurievna Astakhova

Pacific National University, Khabarovsk, Russia

Abstract. The article substantiates the preparation of students studying in the field of "Speech Therapy" for the implementation of speech therapy assistance for autism spectrum disorders. Information is provided on the prevalence of diseases of autistic origin and speech diseases that occur in places of increased sensitivity to defects, causing an increased risk of



speech therapists developing to work with children of this category. The tasks of providing speech therapy assistance to children with autistic influenza disorders are described, for the solution of which a speech therapist should be ready in his professional activities. The structure of the discipline "Development of speech of autistic children" is revealed. The value of each section studied within the framework of the discipline is argued. The interactive teaching methods used in lectures and practical classes are described. The results of a study aimed at assessing student satisfaction with the quality of preparation for the implementation of speech therapy assistance to children with autism spectrum disorders in their future professional activities are presented.

Keywords: speech therapy, interactive teaching methods, students with disabilities, autism spectrum disorders, speech therapy diagnostics, speech therapy assistance, speech therapy technologies.

For citation: Astakhova Y. Y. Preparation of students studying in the profile "Speech therapy" to provide speech therapy assistance to children with autism spectrum disorders // Journal of Pedagogical Innovations. 2022;(2(66)):104–110. (in Russ.). <https://doi.org/10.15293/1812-9463.2202.13>

Подготовка современного учителя-логопеда (логопеда) в процессе освоения программы бакалавриата высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (профиль «Логопедия») предполагает освоение обучающимися общепрофессиональной компетенции (ОПК-6), направленной на формирование способности «использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями» [16].

В статье 79 Федерального закона об образовании Российской Федерации к категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья относятся: «глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, с расстройствами аутистического спектра, со сложными дефектами и другие обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья» [17].

Таким образом, выпускник вуза, освоивший образовательную программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия»), должен владеть технологиями оказания логопедической помощи не только обучающимся с нарушениями речи первичного характера, но и другим обучающимся с ограниченными возможностями здоровья [1].

Особую категорию детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). В публикациях последних лет указывается, что распространенность РАС в среднем по миру составляет 1–2 % [3]. В Международной классификации болезней 10-го пересмотра одним из трех обязательных диагностических критериев расстройств аутистического спектра является нарушение коммуникативного поведения [9]. Нарушения коммуникативного поведения в структуре расстройств аутистического спектра включают, в том числе задержку и специфическое нарушение развития речи, которые отмечаются у 69 % детей данной категории [4; 5; 12; 13].



Значительная распространенность и своеобразие нарушений речевого развития в группе детей с РАС определяют необходимость подготовки студентов, обучающихся по профилю «Логопедия», к оказанию логопедической помощи детям данной категории. В то же время в примерном учебном плане, рекомендованном для реализации профессиональной образовательной программы бакалавриата высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Логопедия»), не предусмотрено изучение дисциплины, направленной на знакомство студентов с технологиями логопедической диагностики и коррекции речевых нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра.

Все вышеизложенное определяет актуальность введения в учебный план дисциплины, направленной на подготовку студентов-логопедов к работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. В данной статье представлен опыт формирования у обучающихся профиля «Логопедия» Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск) готовности к оказанию логопедической помощи детям с РАС в рамках дисциплины «Развитие речи аутичных детей».

В процессе изучения дисциплины у обучающихся формируется готовность к решению следующих задач оказания логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра: организация и проведение логопедической диагностики речевых нарушений обучающихся с расстройствами аутистического спектра; организация проведения логопедических занятий с обучающимися с расстройствами аутистического спектра; разработка рекомендаций родителям (законным представителям) обучающихся с расстройствами аутистического спектра [15].

Содержание дисциплины предполагает освоение обучающимися четырех разделов:

1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройствами аутистического спектра;
2. Специфика нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра;
3. Логопедическая диагностика нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра;
4. Преодоление нарушений речевого развития у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе оказания логопедической помощи.

Первые два раздела дисциплины формируют у студентов систему знаний о расстройствах аутистического спектра как особой форме отклоняющегося развития, а также о структуре и специфичном характере речевых нарушений детей данной категории.

Изучение первого раздела знакомит студентов с историей изучения, распространенностью, этиопатогенезом, клиническими формами и психолого-педагогической классификацией РАС. Особое внимание уделяется изучению психолого-педагогических особенностей и возможностей детей с расстройствами аутистического спектра в каждой из четырех групп, выделенных О. С. Никольской [2; 3; 7; 11; 13].

В процессе изучения второго раздела рассматриваются причины и структура речевых нарушений у детей с РАС, специфика раннего речевого развития и проявлений речевых нарушений в каждой из четырех групп детей с РАС [6; 8; 14].

Знания, полученные при освоении первого и второго разделов дисциплины, необходимы для осмысленного овладения технологиями логопедической диагностики и коррекции нарушений речевого развития детей с РАС в процессе изучения третьего и четвертого разделов.



Третий раздел дисциплины знакомит обучающихся с процедурой первичного и динамического логопедического обследования детей с РАС, ролью логопедической диагностики в структуре комплексной дифференциальной диагностики РАС от других сходных форм отклоняющегося развития [6; 19].

Изучение четвертого раздела направлено на овладение технологиями коррекции нарушений речевого развития в каждой из четырех групп детей с РАС с учетом психолого-педагогических особенностей и возможностей [6; 8; 10; 18].

В процессе обучения студентов на дисциплине «Развитие речи аутичных детей» используются как традиционные, так и интерактивные методы обучения. Все лекции по дисциплине проходят в формате лекция-визуализация – то есть устное изложение преподавателем материала по теме сопровождается демонстрацией на экране в аудитории мультимедийной презентации. Использование презентаций помогает выделить на слайдах ключевые моменты по изучаемым вопросам, познакомить студентов с наглядными средствами, используемыми в диагностике и коррекции нарушений речевого развития у детей с РАС, привести примеры оформления документации логопеда. Лекция по теме «Альтернативные средства коммуникации в логопедической работе с детьми с РАС» полностью построена в режиме интерактивной лекции-визуализации: преподаватель знакомит студентов с темой и целью занятия, предлагает с любого имеющегося у студента устройства с выходом в интернет войти в электронный курс дисциплины на платформе дистанционного обучения и изучить презентацию. Презентация знакомит студентов с альтернативными методами коммуникации, используемыми в обучении детей с РАС. На слайде приводится краткая характеристика метода и активная ссылка

на видеоматериал, демонстрирующий технологию использования данного метода. После того, как лекция изучена всеми студентами группы, преподаватель проводит опрос по содержанию лекции и отвечает на вопросы студентов.

На практических занятиях первого и второго разделов дисциплины используется такой интерактивный метод обучения как просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов. С целью углубления знаний о этиопатогенезе, распространенности, степени выраженности, симптоматике расстройств аутистического спектра, прогнозе развития и социализации лиц с аутизмом в разных странах студентам для просмотра предлагаются документальные фильмы «Жизнь с аутизмом» (BBC) и «Они – иные» (телеканал «Мир»). Формирование у студентов навыков анализа проявлений аутизма у ребенка реализуется в процессе просмотра художественного фильма «Безмолвная схватка» (реж. Брюс Бересфорд, 1994 г.). До начала просмотра фильма преподаватель организует беседу со студентами, направленную на актуализацию знаний о типичных проявлениях аутизма. Затем студенты в тетрадях зарисовывают таблицу, в которую в процессе просмотра фильма записывают проявления аутизма, характерные для мальчика – героя фильма. По завершении просмотра преподаватель организует обсуждение, в котором студенты называют выделенные симптомы аутизма, относят ребенка к одной из четырех групп, выделенных О. С. Никольской, и аргументируют свой ответ.

На практических занятиях третьего и четвертого разделов дисциплины для студентов проводятся экскурсии в образовательные организации города, в которых обучаются и воспитываются дети с расстройствами аутистического спектра. Студенты посещают диагностиче-



ские и коррекционно-развивающие логопедические занятия с детьми данной категории, если родители и администрация образовательной организации находят это возможным. Поскольку дисциплина изучается в весеннем семестре, в первых числах апреля студенты имеют возможность посещать мероприятия, приуроченные к Всемирному дню распространения информации о проблеме аутизма, проводимые в г. Хабаровск.

Также на практических занятиях данных разделов используются такие интерактивные методы обучения как работа в малых группах, ролевая игра, рефлексия. Большинство практических занятий на данном этапе освоения дисциплины предполагает работу в малых группах по три человека. В подгруппах студенты выполняют ряд практических заданий: готовят протоколы и стимульный материал для проведения логопедического обследования детей с расстройствами аутистического спектра; анализируют речевые карты по данным обследования детей с РАС; оценивают на основе проведенного анализа уровни сформированности отдельных сторон речевого развития ребенка; формулируют логопедическое заключение и публично обосновывают его; разрабатывают и представляют конспекты индивидуальных логопедических занятий с детьми с РАС.

Разработанные конспекты индивидуальных логопедических занятий обучающиеся демонстрируют на практических занятиях в форме ролевой игры. В каждой подгруппе распределяются роли: один студент принимает на себя роль логопеда, второй – роль ребенка с расстройствами аутистического спектра определенной группы, третий – роль родителя. Поскольку каждая подгруппа должна подготовить в общей сложности четыре логопедических занятия для ребенка с аутизмом каждой из четырех групп, выделенных О. С. Никольской,

студенты для проигрывания хода каждого последующего занятия меняются ролями. Завершается ролевая игра рефлексией – каждая подгруппа оценивает проведенное логопедическое занятие по критериям, разработанным преподавателем.

По завершении изучения дисциплины используется такой интерактивный метод обучения как обратная связь в форме Google опроса. Опрос позволяет оценить удовлетворенность студентов качеством обучения, а также получить информацию о том, как студенты оценивают степень своей готовности к осуществлению логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра в будущей профессиональной деятельности.

Анализ результатов проведенного опроса позволяет сделать вывод о достаточно высоком уровне заинтересованности студентов в изучении дисциплины «Развитие речи аутичных детей». Так, 93,3 % опрошенных ответили, что изучение дисциплины было «однозначно полезным». В качестве наиболее ценных и полезных аспектов изучения дисциплины студенты выделяют: знания о структуре РАС и характере речевых трудностей детей данной категории; освоение методов диагностики и технологий коррекции речевых трудностей детей с РАС; знакомство со спецификой методов и приемов оказания логопедической помощи детям с РАС каждой из четырех групп; примеры, иллюстрирующие речевые особенности детей с РАС, которые преподаватель приводил, опираясь на собственный опыт; полученный опыт в разработке конспектов логопедических занятий для детей с РАС разных групп.

Опрос также позволил получить данные о том, что 77,7 % студентов, изучивших дисциплину «Развитие речи аутичных детей», готовы в будущей профессиональной деятельности реали-



зовывать основные задачи оказания логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра.

Также обучающимся было предложено внести предложения по дополнению дисциплины «Развитие речи аутичных детей». В своих пожеланиях студенты обозначили необходимость: усиления практической составляющей дисциплины за счет посещения диагностических и коррекционно-развивающих логопедических занятий с детьми с РАС на базе дошкольных образовательных организаций и школ или просмотра видеозаписей таких занятий с дальнейшим разбором; увеличения количества практических

занятий, направленных на изучение технологии альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS).

Все вышесказанное обосновывает значимость реализации дисциплины «Развитие речи аутичных детей» в процессе вузовской подготовки бакалавров по профилю «Логопедия». В проведенном исследовании доказана заинтересованность студентов в овладении технологиями оказания логопедической помощи детям с расстройствами аутистического спектра и готовность к их реализации в предстоящей профессиональной деятельности.

Список источников

1. *Габьева Л. Л.* Подготовка студентов-логопедов к работе в условиях инклюзивного образования // Итоги научных исследований ученых МГУ имени А. А. Кулешова 2015 г.: материалы науч.-метод. конф. (25 янв. – 4 фев. 2016 г.) / под ред. Е. К. Сычовой. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – С. 200–202.
2. *Горячева Т. Г., Никитина Ю. В.* Расстройства аутистического спектра у детей: метод сенсорной коррекции. – М.: Генезис, 2021. – 168 с.
3. *Григоренко Е. Л.* Расстройства аутистического спектра: вводный курс: учеб. пособие для студентов. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
4. *Добромиль Я. Ю.* Преодоление эхолалии в речи детей с расстройствами аутистического спектра // Голос и коммуникация в современном мире: материалы науч.-образов. конф., посвященной Международному дню голоса / под ред. Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2019. – С. 16–21.
5. *Добромиль Я. Ю.* Формирование смысловой стороны речи у детей с расстройствами аутистического спектра в процессе логопедического сопровождения // Организация психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе: материалы в сборнике трудов конференции (23 октября 2020 г.). – Биробиджан: ИЦ ПГУ им. Шолом-Алейхема, 2020. – С. 33–37.
6. *Ихсанова С. В.* Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 208 с.
7. *Каган В. Е.* Аутизм у детей. 2-е изд., доп. – М.: Смысл, 2020. – 384 с.
8. *Козловская Г. Ю.* Логопедическая работа при аутистических расстройствах: учеб. пособие. – Ставрополь: СКФУ, 2020. – 114 с.
9. Международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). [Электронный ресурс] URL: <https://mkb-10.com/> (дата обращения: 10.01.2022).
10. *Матросова Т. А., Филиппова Н. Н.* Альтернативная коммуникация в логопедической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Логопедия: современный облик и контуры будущего: материалы II Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием, Москва, 01-02 нояб. 2021 г. – М.: МПГУ, 2021. – С. 146–150.
11. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.



12. Морозова Т. И. Характеристика и основные принципы коррекции речевых нарушений при раннем детском аутизме // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 59–66.
13. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: Пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
14. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разработки. – М.: Теревинф, 2006. – 102 с.
15. Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность: распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 № Р-75 (ред. от 06.04.2021). [Электронный ресурс] URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-06082020-n-r-75-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 10.01.2022).
16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. [Электронный ресурс] URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 10.01.2022).
17. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 16.12.2021) // Российская газета. 2012. 31 дек.; 2022. 19 апр.
18. Фрост Л., Бонди Э. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
19. Щукина Д. А. Логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. – М.: Редкая птица, 2019. – 192 с.

Информация об авторе

Астахова Янина Юрьевна – старший преподаватель, кафедра теории и методики педагогического и дефектологического образования, Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7818-2113>, E-mail: yaninad82@mail.ru

Information about the author

Yanina Yurievna Astakhova – Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Pedagogical and Defectological Education, Pacific National University, Khabarovsk, Russia, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7818-2113>, E-mail: yaninad82@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.02.2022; одобрена после рецензирования 05.05.2022; принята к публикации 06.05.2022.

The article was submitted 05.02.2022; approved after reviewing 05.05.2022; accepted for publication 06.05.2022.



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 образовании.

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 рукописям статей:

3.1. Требования к рукописям статей:

3.1. Содержание рукописи 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:

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках: сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город, ORCID; название статьи; аннотация (не менее 1000 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 15 источников, не включая нормативные документы и публицистические сайты), 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

Сформировать References. Образец:

Razumnikova O. M., Nikolaeva E. I. Inhibitory brain functions and age-associated specificities in organization of cognitive activity. Advances in Physiological Sciences, 2019, vol. 50 (1), pp. 75–89. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.1134/S0301179819010090>

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://www.vestnik-pi.ru>

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