Т. В. Суркова

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПЕДКОЛЛЕДЖА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЕ РЕЧИ

Работа представлена кафедрой дошкольной педагогики и психологии Тольяттинского государственного университета.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор О. В. Дыбина

В статье описан метод моделирования в целях исследования и преобразования явлений, так как он позволяет воссоздавать наиболее важные свойства, компоненты, связи исследуемой нами системы и процессов, адекватно их оценить, прогнозировать тенденции их развития. Составляя модель формирования готовности учащихся педколледжа к работе с детьми раннего возраста с речевыми нарушениями, мы определили компоненты содержания образования: инвариантный и вариативный.

Ключевые слова: *модель, инвариантный, вариативный, метод моделирования.*

T. Surkova

MODEL OF FORMING OF PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' READINESS FOR WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN SUFFERING FROM SPEECH DISORDERS

The paper presents a modelling method for researching and transforming of phenomena, as it makes it possible to recreate the most important characteristics, components and processes of the system under research, to estimate them adequately and to forecast tendencies of their development. The author has designed a model of forming of pedagogical college students' readiness for work with preschool children suffering from speech disorders and has defined the components of the education content: invariant and variable ones.

Key words: *model, invariant, variable, modelling method.*

В нашем исследовании центральным методом для изучения и описания рассматриваемого нами предмета исследования логично, на наш взгляд, выбрать метод моделирования. Для обоснования данной точки зрения обратимся к рассмотрению сущности данного метода.

Метод моделирования – создание идеальной с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо ее части. Метод моделирования используется в целях исследования и преобразования явлений в любой сфере деятельности, он позволяет воссоздавать наиболее важные свойства, компоненты, связи исследуемых систем и процессов, адекватно их оценить, прогнозировать тенденции их развития. Значение моделирования состоит в том, что оно делает видимым скрытые от непосредственного восприятия свойства, отношения, связи объектов, являющиеся значимыми для понимания сущности фактов и явлений. Моделирование как научный метод является предметом изучения философской (В. Г. Афанасьев, Б. А. Глинский, Б. С. Дынин, В. А. Штофф и др.) и педагогической (С. И. Архангельский, Р. Атахов, Ю. К. Бабанский, Н. М. Борытко, В. П. Беспалько, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. В. Моложавенко, И. П. Подласый, И. А. Соловцова, Г. В. Суходольский, Л. Н. Трубина и др.) наук.

С. И. Архангельский рассматривает моделирование как научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т. д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные особенности объекта исследования.

В. И. Загвязинский, Р. Атахов определили моделирование как процесс создания моделей, схем, знаковых или реальных аналогов, отражающих существенные свойства более слож-

ных объектов (прототипов), а также как исследовательский инструментарий для изучения отдельных аспектов и свойств прототипа. Ряд исследователей (Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова) моделирование рассматривают как исследование внутриличностных и межличностных процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных моделей. В. В. Краевский характеризует процесс моделирования как познавательную рефлексию, основанную на понятиях. Г. В. Суходольский трактует моделирование как процесс создания иерархии моделей, в которой некоторая реально существующая система моделируется в различных аспектах и различными средствами. По мнению В. Г. Афанасьева, моделирование – непрерывный процесс, который не ограничивается одной обособленной моделью. Процесс моделирования представляет собой последовательную разработку ряда сменяющихся друг друга моделей, что способствует соответствию модели к моделируемому образцу-оригиналу.

Понятие «моделирование» всегда определятся через понятие «модель». Слово «модель» происходит от латинского слова modulus – мера, образец – и понимается как система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы – оригинала. Модель всегда сводится к какому-либо образу (схеме, изображению, рисунку, макету) объекта или системы объектов.

В педагогических словарях, справочниках выделены следующие особенности и существенные характеристики модели:

1. Модель – предполагаемый эталон, стандарт, мысленный или условный, является формой педагогического научного исследования, обобщенным мысленным образом, замещающий и отражающий структуру и функции конкретного педагогического объекта в виде схематической совокупности понятий и взаимосвязей.

2. Модель – предметное графическое или действенное изображение чего-либо в процессе моделирующей деятельности; схема, макет чего-либо, обычно в уменьшенном виде. Она является формой и средством познания, любой системой (воображаемая или реально существующая), отражающей оригинал, заменяющий его и дающий информацию о нем. Модель может быть создана путем устранения из объекта тех свойств, которые кажутся несущественными, или добавления тех качеств, которых нет в действительности. Модель всегда соотносится с объектом и постоянно видоизменяется.

3. Модель может выступать как схема, изображение или описание какого- либо явления или процесса в природе, обществе, как аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности.

Составляя модель формирования готовности учащихся педколледжа к работе с детьми раннего возраста с речевыми нарушениями, мы должны определить компоненты содержания образования. Наиболее интересна для нас с этой точки зрения позиция В. С. Леднева, который выделил: 1) образование качеств личности, инвариантных предметной специфике деятельности (познавательных качеств, направленности личности, трудовых качеств, коммуникативности, эстетических и физических качеств); 2) образование опыта предметной деятельности, дифференцируемого по степени общности ее видов (общее и специальное образование); 3) образование опыта личности, дифференцируемого по принципу теория – практика (знания и умения); 4) образование опыта личности, дифференцируемого по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность). Руководствуясь этим подходом, можно выделить два ведущих компонента содержания образования: инвариантный и вариативный.

Инвариантный компонент представлен с акцентом на развитие тех качеств личности, которые необходимо формировать у всех обучающихся, независимо от профиля и специальности. Вариативный компонент определяет дифференциацию содержания образования в зависимости от профиля и специализации обучающихся на вариативно-специальную (обязательную) и вариативно-индивидуальную (факультативную) части. Следовательно, в структуре формирования готовности уча-

щихся к работе с детьми раннего возраста с нарушениями речи можно выделить:

1. Инвариантную часть – в нее входят общие аспекты дошкольной педагогики и детской психологии как науки, современные педагогические и психологические концепции.

2. Вариативно-специальная (обязательная) – составлена из аспектов теории и методики воспитания дошкольников, связанных со спецификой образовательной деятельности педагога.

3. Вариативно-индивидуальная (факультативная) часть, обобщающая аспекты теории и методики коррекционной педагогики для детей раннего возраста.

Это вызывает необходимость вариативных программ и спецкурсов, направленных на углубленное изучение вопросов коррекции речи детей раннего возраста с нарушениями речи. Формирование готовности будущих педагогов к работе с детьми раннего возраста, имеющими речевые нарушения, как процесс следует начинать с подачи определенной информации, провоцирующей формирование мотивационного компонента готовности. Это важное условие становления активной позиции обучающихся, так как именно потребность учащегося, его интерес к овладению системой знаний и умений являются «движущей силой», важным фактором, обеспечивающим эффективность учебного процесса.

Итак, начальным этапом формирования готовности учащихся к работе с детьми раннего возраста, имеющими нарушения речи, должен быть **информационно-установочный этап**. Цель: сформировать у студентов положительную мотивацию на овладение знаниями и умениями, необходимыми для работы с детьми раннего возраста, имеющими нарушение речи, на совершенствование значимых качеств личности.

Второй этап – **обучающий**. Цель – обучить учащихся организовывать процесс по коррекции речи дошкольников. Стандартная система обучения не гарантирует высокой эффективности процесса формирования готовности к работе с детьми, имеющими нарушения речи, так как оно порождает противоречия между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности и реальным процессом профессиональной деятельности; между индивидуальным способом усвоения знаний и умений в обучении и коллективным характером педагогической деятельности; между вовлеченностью в процессы профессионального труда личности специалиста на уровне творческого мышления и активности и опорой в традиционном обучении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти.

Конкурентноспособность, профессиональная эффективность специалиста складывается только в результате активной деятельности самого учащегося. С точки зрения деятельностного подхода (А. А. Вербицкий, С. Д. Смирнова и др.) познание содержания исторического опыта людей осуществляется не путем передачи информации о нем человеку, а в процессе его собственной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира, которые формировались в процессе эволюции человеческой культуры. Следовательно, именно активная деятельность учащегося определяет основу учебно-воспитательного процесса. Деятельность преподавателя в этом контексте выступает как средство организации такой активности.

Фундаментальная база системы активного обучения была заложена на рубеже 1970-х гг. в работах психологов и педагогов по проблемному обучению. Например, в работах А. М. Матюшкина была доказана необходимость применения проблемных методов во все видах и звеньях учебной работы учащихся педколледжа, введено понятие диалогического проблемного обучения как наиболее полно и адекватно передающего суть процессов совместной деятельности преподавателя и учащихся, их взаимной активности в рамках «субъект-субъектных отношений». Другое направление активизации, возникшее относительно независимо от понятий проблемного и активного обучения, выразилось в появлении активных методов обучения (АМО), к числу которых относят прежде всего учебные деловые игры, базирующиеся на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельно-

Таблица 1

Характеристика взаимодействия преподавателя и учащихся педколледжа в процессе формирования готовности к работе с детьми раннего возраста, имеющими нарушения речи на информационно-установочном этапе

Деятельность преподавателя	Деятельность студентов
1. Управление вниманием учащихся: привлечение и концентрирование их внимания сообщением интересных фактов из практики коррекционно-педагогической деятельности и путей выхода из критического положения на основе знания теории логопедии, как науки, постановкой проблемных вопросов	1. Мобилизация внимания и сосредоточения на учебной ситуации, поиск ответов на поставленные вопросы
2. Разъяснение смысла предстоящей деятельности: взаимосвязи теоретических и практических знаний и умений; подчеркивания важности знания теоретических основ логопедии для эффективной организации коррекционно-педагогического процесса. Воспитание у учащихся профессиональной гордости	2. Постепенное осознание смысла и места предстоящей деятельности, необходимости овладения ею для успешного построения коррекционно-педагогического процесса
3. Актуализация у учащихся необходимых мотивационных состояний: обострение противоречия между уже сформированными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для проведения коррекционно-педагогического процесса; побуждение к решению коррекционно-педагогических задач	3. Актуализация потребности в деятельности: решение предлагаемых коррекционно-педагогических задач, поиск нетрадиционных решений
4. Формирование у учащихся умения определять цели конкретной деятельности, совместное выделение приемов, способствующих самостоятельному планированию и обоснованию собственных действий	4. Постановка целей деятельности, освоение этапов планирования предстоящих действий
5. Обеспечение успешной учебной деятельности: побуждение учащихся к осмыслению способов деятельности, их обоснованию	5. Стремление к достижению цели: осуществление учебных действий, направленных на усвоение системы знаний и умений, необходимых для проведения коррекции речи у детей дошкольного возраста
6. Повышение у учащихся профессиональной самооценки, уверенности в правильности действий. При необходимости тактичная корректировка действий	6. Закрепление уверенности в правильности собственных действий или принятие замечаний и последующая корректировка действий
7. Оценка процесса и результата действий учащихся	7. Самооценка результатов действий
8. Подведение итогов работы на уроке	8. Удовлетворенность от усвоения конкретных действий и теоретических знаний, необходимых для успешного проведения коррекционно-педагогического процесса по развитию речи дошкольников

сти в сочетании с принципом проблемности и совместной деятельности; анализ конкретных производственных ситуаций; семинары-дискуссии; проблемные лекции; методы математического моделирования с помощью ЭВМ и др.

Наличие профессионального (коррекционно-педагогического, в нашем исследовании) у учащегося – это следствие выработки творческого, по своей сути проблемного подхода. Профессиональная подготовка будущих воспитателей должна сформировать у него важнейшие

творческие способности: способность самостоятельно видеть проблему, сформулировать ее, выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки, собрать данные, предложить методику их обработки, проанализировать их, сформулировать выводы, прогнозировать применение полученных результатов и т. д.

Возможность решения новой учебно-познавательной задачи реальна при использовании творческого мышления, так как в данном случае нельзя использовать лишь известные способы, применение которых обеспечивается так называемыми репродуктивными психическими процессами, связанными с воспроизведением шаблонов поведения, приобретенных путем подражания. Учебную проблемную ситуацию можно представить как психическое состояние мыслительного взаимодействия данного субъекта (учащегося, группы) с объектом (проблемой) под руководством другого субъекта (преподавателя). Таким образом, учебную проблемную ситуацию характеризуют отношения вида «субъект – объект – субъект». Проблемная ситуация – это совокупность параметров, определяющих состояние познающей личности, которая входит в организованную особым образом учебную среду, объективную по своему содержанию; проблемная ситуация характеризует субъекта познания (учащегося) и его окружение, создаваемого субъектом обучения (преподавателем).

Применяя и учитывая свои знания по проблемному обучению, преподаватель не преподносит готовых знаний, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждает искать пути и средства для их решения. Определяющим является то, что знания вводятся не ради получения следующей порции сведений, а ради решения проблемы или серии проблем, является принципиально важным.

Проводя в жизнь модель формирования готовности учащихся к работе с детьми раннего возраста, имеющими нарушения речи, нужно тщательно продумать не только активные формы организации обучения будущих специалистов, но и методы, приемы, средства, которые используются педагогом. Они предполагают соответствие возрастным и индивидуальным особенностям учащихся, учитывать последние научные исследования. Элементы проблемного обучения были использованы в нашем экспериментальном обучении учащихся в процессе проведения лекций проблемного характера, семинаров-дискуссий, организации самостоятельной работы учащихся.

Третий этап – **практический**. Цель: совершенствование и закрепление приобретенных знаний и умений в собственно практической деятельности. Этот этап состоит из самостоятельной профессиональной деятельности студентов в условиях, максимально похожих на реальные. Суть отличия заключается в том, что учащиеся, в отличие от практикующих педагогов, всегда могут рассчитывать на квалифицированную помощь преподавателей и методистов. Педагогическая практика «интенсифицирует» процесс формирования готовности к работе по коррекции речи у детей в силу того, что полученные на предыдущих этапах знания и умения синтезируются, интегрируются и у учащихся складывается целостное, разностороннее понимание логики данного процесса.

Данный этап процесса формирования готовности к работе с детьми раннего возраста с речевыми нарушениями не заканчивается, его улучшение реализуется в ходе реальной профессиональной деятельности по окончании учебного заведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997. 1456 с.
2. *Понамарев Е. А.* Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.